

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GRAZIELA MAFFEZZOLLI**

**UM ENCONTRO SOCIOCULTURAL EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: OS  
SENTIDOS DA DIVERSIDADE CULTURAL EM ESCOLA PÚBLICA DE  
BRUSQUE, SANTA CATARINA (SC).**

**BLUMENAU, 2015.**

**GRAZIELA MAFFEZZOLLI**

**UM ENCONTRO SOCIOCULTURAL EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: OS  
SENTIDOS DA DIVERSIDADE CULTURAL EM ESCOLA PÚBLICA DE  
BRUSQUE, SANTA CATARINA (SC).**

**Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação, junto a Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Centro de Ciências da Educação,  
da Universidade Regional de Blumenau - FURB.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Marchi**

**BLUMENAU, 2015.**

**GRAZIELA MAFFEZZOLLI**

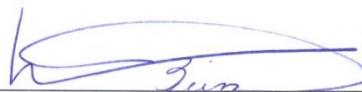
**UM ENCONTRO SOCIOCULTURAL EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: SENTIDOS  
DA DIVERSIDADE CULTURAL EM ESCOLA PÚBLICA DE BRUSQUE, SC**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



---

Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Marchi/FURB  
Orientador(a)



---

Prof(a). Dr(a). Márcia Buss Simão/UNISUL  
Examinador(a)



---

Prof(a). Dr(a). Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig/FURB  
Examinador(a)

Blumenau, 28 de agosto de 2015.

Sob o mesmo céu  
Cada cidade é uma aldeia, uma pessoa,  
Um sonho, uma nação.

Sob o mesmo céu,  
Meu coração não tem fronteiras,  
Nem relógio, nem bandeira,  
Só o ritmo de uma canção maior.

A gente vem do tambor do Índio,  
A gente vem de Portugal,  
Vem do batuque negro  
A gente vem do interior e da capital,  
A gente vem do fundo da floresta,  
Da selva urbana dos arranha-céus,  
A gente vem do pampa, do cerrado,  
Vem da megalópole, vem do Pantanal,  
A gente vem de trem, vem de galope,  
De navio, de avião, motocicleta,  
A gente vem a nado  
A gente vem do samba, do forró,  
A gente vem do futuro conhecer nosso passado.

Brasil,  
Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
Com quantos Brasis se faz um País chamado Brasil?

A gente vem do rap e da favela,  
A gente vem do centro e da periferia,  
A gente vem da maré, da palafita,  
Vem dos Orixás da Bahia,  
A gente traz um desejo de alegria e de paz,  
E digo mais:  
A gente tem a honra de estar ao seu lado  
A gente vem do futuro conhecer nosso passado.

Sob o mesmo céu,  
Lenine

Às crianças que migram,  
às crianças que acolhem,  
àquelas crianças que nascem  
frutos de encontros culturais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por cada detalhe desse tempo que compreendeu o Mestrado, por me conceder a vida, e por permitir que a vida fluísse em mim na forma de uma criança e de uma dissertação.

Ao meu filho José Heitor pelo amor que suscita, por dar novos sentidos à existência e às minhas palavras.

Ao meu companheiro Marcelo, por vivenciar comigo o encontro de nossas culturas, mostrar-me o outro lado e presentear-me com o fruto mais bonito desse encontro: o nosso bebê. E ainda pelo apoio e incentivo.

Meus amados pais, Ida e Rudi (in memoriam), pela nossa história, pelos exemplos e ensinamentos, por todo zelo, e por tanto amor a mim dedicado.

Aos meus irmãos Vado, Isa e Dete, pelo apoio, pela nossa união e amizade; e aos meus sobrinhos, pela atenção e cuidados com a vó Ida quando me fiz ausente - somos uma equipe!

À minha orientadora professora Rita de Cássia Marchi, pela exímia colaboração acadêmica, pela dedicação ao nosso trabalho e, especialmente, pela compreensão pessoal nos momentos que precisei.

Aos professores do PPGE/ME- FURB, em especial, ao professor Celso Kraemer pela importante participação na banca de qualificação, pelas conversas e trocas de ideias essenciais durante o curso; e à professora Otília Lisete de O. M. Heinig pelas significativas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À professora Márcia Buss-Simão, pela participação na banca de defesa e importantes contribuições na avaliação deste trabalho.

Aos amigos do Mestrado em Educação da Turma 2013 do Mestrado em Desenvolvimento Regional, em especial Cristiane Sbardelati, Karline Beber Branco, Suy Mey Schumacher Moresco, Vandreza Amante Gabriel e Edevaldo Dalabeneta que foram presentes nos momentos mais significativos da minha vida acadêmica e pessoal.

Aos amigos do grupo de pesquisa NEICA, pela convivência e aprendizagens, em especial à Daniela Odete de Oliveira, Geovana Alzira Hillesheim. e Maristela Pitz dos Santos.

À secretária do Mestrado em Educação, Arlei Trentini Klock, por ser tão prestativa, atenciosa e gentil sempre que a procurei.

À Secretaria Municipal de Educação de Brusque/SC, pelo consentimento da realização da pesquisa em uma das escolas municipais, e especialmente aos diretores escolares Andrea Rosa da Luz, Maria Luiza Fagundes Guislandi, Maria Vanete Piper e Celerino Rauber pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo ao meu trabalho.

À Secretaria de Educação Superior do Estado de Santa Catarina que, através do FUMDES, financiou parte desta pesquisa.

Em especial àqueles que me inspiraram e que participaram desta pesquisa, crianças e adultos, migrantes e não migrantes, sem os quais não haveria sentido e nem seria possível a realização deste estudo.

Muito obrigada!  
Graziela Maffezzolli.

## RESUMO

O tema da presente dissertação surgiu da observação das relações sociais entre estudantes migrantes com outras crianças e com adultos em uma escola pública de Ensino Fundamental, em Brusque/SC, devido a um contexto migratório existente nessa cidade. Seu objeto de estudo foi o encontro sociocultural e os sentidos atribuídos pelos atores sociais (adultos e crianças) à diversidade cultural ocorrida no espaço escolar. Os objetivos foram: contextualizar o impacto do encontro sociocultural no espaço escolar, discutir o estranhamento sociocultural e analisar os sentidos da diversidade cultural para crianças e adultos na escola pesquisada. O estudo é de cunho interpretativo, fundamentado nos Estudos Sociais da Infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância), que se preocupam com as ações sociais dadas no contexto microssocial e que reconhecem as crianças como atores sociais de pleno direito. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e com uso de ferramentas etnográficas. O método usado é o da observação participante, incluindo diário de campo, análise documental, registro audiovisual e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa (crianças e adultos). Os resultados da investigação apontam que adultos e crianças, enquanto categorias geracionais, atribuem sentidos diferentes à diversidade cultural em escola com contexto migratório: as crianças, mesmo que algumas delas vivenciem conflitos de caráter etnocêntrico, atribuem sentidos positivos às mudanças, às diferentes origens e ao encontro sociocultural, produzindo seus próprios meios culturais; os adultos geralmente manifestam sentidos de não aceitação às diferenças, porém de forma velada nas relações sociais com os estudantes, muitas vezes evidenciados nas ações disciplinares.

**Palavras-chave:** Escola. Criança. Migração. Diversidade Cultural. Estigma

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the course post graduate - Master of Education - Regional University of Blumenau , state of Santa Catarina (SC), Brazil. Emerged the observation of social relations between migrant students with other children and adults in a public elementary school in Brusque / SC, due a migratory context existing in that city. its object of study is the socio cultural encounter and senses attributed by social actors (adults and children) to cultural diversity occurred at school. The objectives are: to contextualize the impact of socio-cultural encounter at school, discuss the socio-cultural estrangement and analyze the meanings of cultural diversity for children and adults in the research school. The study is interpretative, based in Social Studies for Children (Child Anthropology and Sociology of Childhood), who care about the social actions given in micro-context and to recognize children as social actors in their own right. It is a qualitative research, using the ethnographic and bibliographical tools. The method used is that of participant observation, including diary, document analysis, audiovisual recording and semi-structured interviews with the subjects (children and adults). Research results show that adults and children as generational categories attribute different meanings to cultural diversity in school with migratory context. While children, even if some of them to experience ethnocentric nature of conflict, attribute positive way to change, different backgrounds and socio-cultural encounter, producing their own cultural backgrounds. The adults usually manifest non-acceptance of differences, but in a veiled form in social relationships with students, often evidenced in disciplinary action.

**Key Words:** School. Child. Migration. Cultural diversity. Stigma.

## **LISTA DE ABREVIATURA**

FURB – Universidade de Blumenau

NEICA- Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OSBr - Observatório Social de Brusque

LDB - Lei De Diretrizes e Base da Educação

PNE – Plano Nacional De Educação

ECA – Estatuto Da Criança e Do Adolescente

PPA (2012-2015) – Plano Plurianual 2012-2015: Plano Mais Educação

ONU – Organizações das Nações Unidas

UNESCO – Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

MEC – Ministério Da Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEB- Secretaria de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Brusque

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

BQ- Brusque

SC – Santa Catarina

RS – Rio Grande do Sul

PR – Paraná

BA – Bahia

RJ – Rio De Janeiro

SP – São Paulo

2G – Segunda Geração

MPB – Música popular brasileira

## **LISTA DE TABELAS E QUADRO**

<b>TABELA 01</b> – Porcentual da população brusquense quanto a naturalidade.....	p. 22
<b>TABELA 02</b> – 7ºAno A – turma do período matutino .....	p. 48
<b>TABELA 03</b> – 7ºAno B – turma do período vespertino .....	p. 48
<b>QUADRO 01</b> – Espelho de Classe da turma 7ºAno A – matutina .....	p. 95

## SUMÁRIO

1.	Introdução.....	13
1.1	Motivações para a pesquisa.....	14
1.2	Contexto histórico e aspectos da formação sociocultural de Brusque.....	17
1.3	Objetivos e pressupostos.....	24
1.4	Revisão de estudos sobre o tema .....	25
1.5	Estabelecendo relações com os estudos sociais da infância.....	27
1.6	Estabelecendo relações com a cultura.....	31
1.7	Entre a inclusão e o estigma.....	35
1.8	Estabelecendo relações com as políticas para a Educação e para a diversidade.....	38
1.9	Aportes metodológicos .....	44
2.	Abrindo a “caixa preta” da escola com contexto migratório.....	47
2.1	O trabalho de campo e o papel do pesquisador.....	51
2.2	Construindo as categorias de análise.....	58
2.3	Tempo de adaptação no ambiente escolar.....	58
2.4	Encontros culturais e estigmas étnico-raciais.....	70
2.5	Políticas para a diversidade e o controle disciplinar das diferenças .....	94
3.0	Considerações finais.....	104
	Referências.....	112
	Anexos.....	118
	Apêndices .....	130

## 1. Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB-SC), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais e junto ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA).

É necessário esclarecer que esta pesquisa será apresentada no formato não canônico, pois sua estruturação não segue as normas convencionais do texto acadêmico e é composta de apenas três capítulos. O primeiro capítulo é longo, pois apresenta toda a contextualização social e teórica da pesquisa. Nesse capítulo, portanto, são apresentados o tema e sua problemática, as motivações que levaram à escolha do tema, a justificativa da pesquisa, objetivos e pressupostos; a metodologia e o estado atual do conhecimento sobre o tema; o contexto histórico e aspectos da formação sociocultural da cidade onde se desenvolveu a investigação. O segundo capítulo apresenta e analisa os dados gerados na pesquisa de campo, sendo dividido em três sessões que correspondem às categorias de análise. O terceiro capítulo apresenta as considerações finais do estudo.

Antes de apresentar os motivos que levaram a esta pesquisa, é importante realizar algumas observações de caráter metodológico e que dizem respeito a quando o ambiente da investigação também é o ambiente profissional do pesquisador – como acontece no caso deste estudo. O espaço escolar é um ambiente social estruturado hierarquicamente e com o qual a professora-pesquisadora possui familiaridade em relação às rotinas, hábitos e estereótipos ali presentes, o que lhe proporciona um conhecimento pré-existente do ambiente investigado e que decorre, portanto, de observações espontâneas (não científicas) realizadas ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, é importante situar que, neste estudo, o envolvimento com o objeto de estudo não se constitui como um problema que implicaria numa possível e inalcançável objetividade científica. Antes, considera-se que se realiza aquilo que Velho (2008) exprime numa fórmula já bastante conhecida na área dos estudos etnográficos: trata-se de transformar o distante (ou “exótico”) em familiar e em tornar distante (ou estranhar) o familiar.

## 1.1 Motivações para a pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa surgiu da observação cotidiana, no ambiente escolar, das relações sociais entre crianças migrantes e não migrantes, e entre crianças e adultos (estudantes e funcionários) em uma escola pública da cidade de Brusque/SC.

No dia a dia acontecem situações que motivaram essa investigação, como por exemplo, o período de adaptação e entrosamento ao ambiente escolar pelo qual passam as crianças vindas de outras localidades. Para algumas crianças esse período parece ser tranquilo, mas para outras é nítida a dificuldade inicial que têm para estabelecer relações na escola.

O relato que segue são minhas lembranças e impressões sobre um caso que acompanhei numa escola pública de Brusque, em 2012, quando exercia a função de diretora escolar.

Essa é a história de um menino de 13 anos vindo do interior do estado do Paraná, onde morava com sua avó numa área rural. Lá, ele frequentava uma escola multisseriada e ajudava a família com os afazeres domésticos. Sua mãe, seu padrasto e irmãos menores já haviam se mudado para Brusque, e já estavam estabelecidos, trabalhando (embora com baixos salários) e os filhos estudando. A mãe do menino decidiu, então, trazê-lo para morar com o restante da família em Brusque.

Ao chegar à nova escola, o menino foi matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental do bairro onde morava sua família (trata-se da mesma vizinhança da escola onde agora foi realizada esta pesquisa). Em poucos dias os professores começaram a comentar suas impressões sobre a personalidade e aprendizagem do garoto: diziam que ele não aprendia bem, que não sabia escrever, que deveria estar matriculado em turma de alfabetização, que ele não falava em sala de aula, que só baixava a cabeça sobre a carteira durante todo o período escolar. Os professores solicitaram que o garoto fosse submetido a uma avaliação pelo setor de Educação Especial da escola e, a partir disso, que fosse encaminhado ao serviço de saúde do estudante, a fim de que um médico atestasse sua deficiência, o medicasse e diagnosticasse a necessidade do ingresso do aluno nos programas de inclusão escolar.

O menino começou a faltar às aulas e chamei sua mãe à secretaria escolar para averiguar a situação. Descobri, então, que o menino saía de casa todos os dias para ir à escola, mas nunca chegava ao seu destino. Na qualidade de diretora chamei o garoto no dia seguinte para conversar. Inicialmente, a conversa não passou de um monólogo. O

garoto permanecia com a cabeça baixa, ombros e joelhos encolhidos, formando um arco com a coluna. Muitas perguntas sem respostas, nem mesmo um olhar de indiferença aquele menino lançou-me. Levantei-me e saí de trás da mesa para tentar tomar outra posição, além daquele lugar social que a função de diretora me impunha. Assim, abaixei-me em frente ao garoto, procurando algum contato visual e físico, falando em tom de voz ameno, tentando ultrapassar as barreiras impostas. Aos poucos o garoto foi perdendo o receio e o medo de se expor. Chorou. Contou que estava com muita saudade da casa de sua avó e da sua antiga escola. Contou que a escola multisseriada que frequentava era composta de uma única sala de aula, com poucos alunos e apenas uma professora; que ele tinha vergonha de frequentar a nova escola, que não entendia o que os professores falavam, que tinha vergonha diante dos colegas de sala e que a escola era “muito grande!” – ele sentia medo do tamanho do prédio escolar e sentia-se desorientado, pois a escola tinha vários corredores e escadas e ele não conseguia se localizar naquele espaço. Pareceu-me, naquele momento, que a dificuldade de interação social do garoto era maior do que a de aprendizagem.

A partir dessa conversa, a equipe pedagógica da escola traçou estratégias de inclusão social daquele menino, visando que não se evadisse da escola. Foram tomadas atitudes simples, como por exemplo, recebê-lo no pátio da escola e cumprimentá-lo antes do início da aula, incluí-lo no projeto de handebol e no reforço escolar. Os professores foram orientados a tratá-lo em sala de aula de maneira a evitar atribuições que indicassem uma suposta deficiência intelectual.

Com o passar do tempo o garoto foi se entrosando no ambiente escolar, mas pareceu um processo de interação difícil para ele.

Esse caso provocou em mim a vontade de entender o processo e os mecanismos atuantes em um encontro sociocultural e a atuação da escola nesse processo. O que eu percebia nas observações cotidianas é de que a postura dos adultos diante de situações como a relatada anteriormente é relevante no ambiente escolar, pois em muitas ocasiões os adultos emitem opiniões pejorativas e até mesmo preconceituosas sobre os estudantes migrantes e suas famílias. Falas como “chegou mais um! Já até posso imaginar como é!”, “depois que fulano chegou, o rendimento da minha turma caiu muito!”, “o prefeito tinha que contratar um ônibus e mandar tudo de volta!”, “Meu Deus! Vocês viram a roupa daquela mãe? O tamanho do shortinho? Não é a toa que o filho é daquele jeito.”, entre outros comentários que se ouvem pelos corredores escolares, normalmente se referindo às diferenças culturais das famílias

vindas de outras regiões e atribuindo aos costumes alheios características como falta de educação e civilidade. Quanto às crianças, as diferenças são tratadas nas escolas como “falta de disciplina” e de “bons modos”, ou como problemas neurológico/psicológico que precisam ser tratados, tornando da competência médica um problema que é social/sociológico.

No contexto mais amplo, fora da escola, a presença do elemento sociocultural diferente do tradicional brusquense, nem sempre é bem aceito por pessoas naturais da cidade e da região. Os discursos preconceituosos a respeito de migrantes são notórios a partir de frases como: “esses só sabem fazer festa, não querem trabalhar”, “são malandros e sujos”; “a cidade ficou violenta depois que tanta gente veio morar em Brusque”, “são barulhentos e desordeiros”, entre outros comentários que são comuns nas conversas casuais. É importante esclarecer que eu observo que nessa cidade esse tipo de preconceito é comum em relação aos migrantes de todas as origens, mas acontece de forma acentuada em relação aos migrantes baianos. Por seu lado, alguns migrantes respondem às ofensas com mais ofensas: “as pessoas de Brusque são frias e insensíveis”, “gente mal amada”, “o povo de Brusque só sabe trabalhar, não sabem se divertir, são egoístas”, “o povo do sul não é brasileiro”, entre outras.

De modo geral, pode-se perceber que na cidade de Brusque ainda é comum pessoas, cuja história familiar esteja ligada às tradições da cidade, perguntarem a outras pessoas: “de que família tu és?”, “de que lugar tu viesse?”, “Onde tu trabalhas?”; e as respostas possíveis são: “trabalho em tal lugar”, “sou da família tal”, “de origem alemã”, “de origem italiana” ou “ não sou daqui, vim de outro lugar” . É como um jogo de perguntas e respostas que visam sondar se a outra pessoa pertence ou não ao universo sociocultural conhecido pelo brusquense e que está relacionado à história e formação sociocultural da cidade e, nesse sentido, relacionado a um determinado padrão étnico.

Os discursos etnocêntricos são tão intensos que costumam gerar graves conflitos entre os cidadãos, indo do assédio moral no trabalho, aos debates ou difamações nas redes sociais, casos de discriminação étnico-racial, violência urbana, entre outras situações. A maior polêmica, nesse sentido, aconteceu no ano de 2013, quando um grupo de anônimos distribuiu pela cidade milhares de panfletos com o título “Aviso para os baianos<sup>1</sup>”. O conteúdo da carta era de caráter violento e criminoso, pois o texto ameaçava *exterminar* os baianos moradores de Brusque.

---

<sup>1</sup> Pode-se ler o conteúdo da carta “Aviso para os baianos” na íntegra nos anexos.

Vale dizer que nem todas as pessoas agem e pensam dessa forma na cidade e o processo migratório também proporciona encontros felizes entre brusquenses e migrantes, pois histórias alegres e bem sucedidas entre pessoas culturalmente diferentes. Encontros esses, que impulsionam o desenvolvimento econômico da cidade, mas que também transcendem esse aspecto e compõem novos jeitos de ser e estar no mundo, gerando novas vidas e modos de viver.

Minha vivência em uma cidade com contexto migratório, os desdobramentos socioculturais que isso implica, e a convivência no âmbito privado com migrantes, também foram motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa. Cabe esclarecer que sou natural de Brusque, filha de família brusquense, enamorada de um migrante baiano e, hoje, mãe de uma criança, fruto desse encontro sociocultural. Sendo assim, realizar esta pesquisa exigiu de mim o constante exercício, já mencionado acima: estranhar o que me era familiar e tornar familiar o que me era estranho. Isto é, um exercício de distanciamento e de aproximação constante relativamente ao meu objeto de estudo e também às minhas próprias concepções de mundo.

## **1.2 Contexto histórico e aspectos da formação sociocultural de Brusque**

Para compreender o contexto social e cultural do objeto desta pesquisa, é importante contextualizar a cidade de Brusque no seu processo histórico e na sua formação sociocultural, evidenciando a existência e as características de uma visão de mundo própria de uma localidade fundada e colonizada por imigrantes europeus, alemães em sua maioria.

A Colônia Itajahy, hoje cidade de Brusque, foi fundada em 1860 em decorrência de uma “política pública de imigração promovida pelo Governo Imperial” que “fazia parte de uma tentativa de modernizar o país e repercutiu em todo o território nacional inclusive na formação de colônias do Vale do Itajaí, na então Província de Santa Catarina.” (MAFFEZZOLLI, 2012, p. 100).

No plano do Governo Imperial de modernização do Brasil destacaram-se três objetivos na colonização referente ao sul do país: a substituição da mão de obra escrava por trabalhadores livres, a ocupação do território e fronteiras sulinas, e o embranquecimento da população (ALENCASTRO; RENAUX, 2006 *apud* MAFFEZZOLLI, 2012). Esses objetivos foram colocados num momento da história do Brasil em que as elites políticas almejavam transformações de cunho administrativo e

também nacionalista, tomando como referência os países europeus. O entendimento era de que um país como o Brasil - cujas principais características no século XIX (ainda) eram a economia escravocrata, a monarquia, e uma população formada pela miscigenação de brancos, negros e índios – apresentava atraso diante os ideais da República, do trabalho livre e capitalista e do povo civilizado (e branco) da Europa.

É certo afirmar que a colonização do sul do Brasil foi fruto de uma política pública imperial com o intuito de atingir esses novos ideais. A preferência por trabalhadores livres europeus (alemães e italianos) para colonizar e demarcar o território sul, culminou no surgimento de uma sociedade culturalmente diferente das outras regiões brasileiras; isto é, uma sociedade que desconsiderava em grande medida a presença indígena, a migração interna e moradores isolados que habitavam a região.

Salienta-se que essa tentativa de modernização ocorreu mais de 300 anos depois da chegada dos portugueses ao Brasil. Ou seja, a colonização da região Sul teve, assim, características diferentes do processo de formação inicial do país, onde a monocultura latifundiária, a escravidão e a miscigenação de três etnias, negros, índios e brancos, formava a população na maior parte das outras regiões do país.

Esse contexto histórico auxilia no entendimento da possibilidade de constituição de um ethos teuto brasileiro em Brusque. Os primeiros colonos a chegar na referida colônia foram pessoas de língua alemã – sendo que anos mais tarde chegaram também pessoas de nacionalidade italiana e há registros de minorias polonesa, francesa, irlandesa e brasileiros migrantes de outras localidades do país (MAFFEZZOLLI, 2012), mas que encontravam um vilarejo com seu próprio modo de viver e produzir (policultura familiar) já estabelecido.

No livro *Nacionalismo e Identidade Étnica* (1981), Seyferth disserta sobre os elementos socioculturais presentes em Brusque e região, constituídos no processo de povoamento e colonização alemã, e a relação das pessoas de origem germânica com outras etnias presentes na localidade. Nesse sentido, essa autora afirma que “a heterogeneidade do povoamento e o contato com elementos de outras etnias não impediu que os habitantes de origem alemã se mantivessem como um grupo étnico distinto, usando uma categoria específica de identificação: *deutschbrasilianer* (teuto-brasileiro)” (SEYFERTH, 1981, p. 15).

O estudo de Seyferth parte de 1860 até fim da década de 1970, ou seja, desde o período de Brusque colonial até o período industrial. A autora não só define as

características da etnia teuto-brasileira, como apresenta detalhadamente a constituição dessas características ao longo do tempo e nos diferentes períodos históricos da cidade.

O livro, publicado em 1981, obviamente não trata da ascensão comercial brusquense, período da história mais recente em que os fluxos de migração interna para a cidade se intensificaram, contribuindo para diferentes composições socioculturais presentes desde então. Porém, muitos aspectos abordados por Seyferth ainda contribuem para se entender a Brusque contemporânea.

Seyferth apresenta a ideia de que se constituiu em Brusque uma ideologia étnica teuto-brasileira “definida a partir de critérios apropriados do nacionalismo alemão – portanto é uma ideologia nacionalista transformada ou modificada em ideologia étnica.” (SEYFERTH, 1981, p 3-4).

No nacionalismo alemão “a nação é considerada fenômeno étnico-cultural e, por esta razão, não depende de fronteiras; a nacionalidade significa vinculação a um povo ou raça, e não a um Estado”. (SEYFERTH, 1981, p. 46). Para os colonos germânicos o fato de viver e/ou nascer em outro país (Brasil) não os impede de continuarem sendo alemães, desde que preservem “a alma de um povo”. (SEYFERTH, 1981, p. 47). Morar no Brasil os fazia cidadãos brasileiros, com os mesmos direitos e deveres conferidos por esse Estado, mas nem por isso deixavam de ser parte da nação alemã. A autora cita “escola, imprensa, Igreja, sociedade e língua alemães” (SEYFERTH, 1981, p. 83) como instituições fundamentais na constituição dos elementos socioculturais da etnia teuto-brasileira no período colonial de Brusque (final do século XIX).

Não serão abordadas questões relativas à imprensa (pois os jornais de língua alemã foram extintos), assim como não serão abordadas questões sobre as sociedades tradicionais, já que atualmente os poucos clubes que ainda não findaram suas atividades estão descaracterizados e não exercem mais influência na sociedade brusquense como no princípio.

Cabe esclarecer que as primeiras escolas foram organizadas pelos próprios colonos, portanto, eram de língua alemã e de confissão católica ou luterana. O esquema escola-lar-igreja era mantenedor da língua e costumes considerados de espírito alemão - essa tríade compunha os espaços de socialização das crianças. Mas, a partir de 1937 o Governo Vargas promoveu a campanha de nacionalização, sendo um dos objetivos reprimir o crescimento de minorias étnicas no Brasil – a partir disso, a gestão das escolas existentes em Brusque passou ao domínio do Estado, havendo a ruptura escola-

igreja e também a proibição do uso da língua alemã nos estabelecimentos de ensino. Seyferth (1981, p. 181) se refere à desarticulação do “esquema lar-escola-Igreja como um golpe profundo na manutenção do espírito alemão”.

Feitas as considerações acima sobre imprensa, sociedade, escola, igreja e língua, destacamos que, nesta dissertação optou-se por evidenciar o perfil do trabalhador e a descendência alemã como as características possíveis de se relacionar com o objeto desse estudo – o que interessa é mostrar que o grupo étnico formado por germânicos se manteve homogêneo por bastante tempo mesmo em contato com diferentes etnias e que tais características influenciaram a composição da atual sociedade brusquense.

Segundo Seyferth (1981), desde a fundação das indústrias têxteis na cidade, criou-se uma estereotipia acerca do trabalhador alemão para diferenciá-lo de trabalhadores de outras etnias (luso-brasileiro, ítalo-brasileiro) que também se estabeleceram em Brusque, como operários nas fábricas. O colono-operário alemão, como definiu essa mesma autora, era aquele que se dedicava ao trabalho fabril em um turno e, no contra turno, a outras atividades, como sua própria roça (policultura de subsistência) e o jardim da sua casa, buscando sempre melhorar seu nível de vida: “O brasileiro, nesse caso, é aquele que após o turno da fábrica, vai se divertir, beber no botequim, não procura melhorar a sua vida trabalhando mais” (SEYFERTH, 1981, p. 200)

Para Seyferth,

As implicações étnicas dessa definição são mais ou menos claras: esse ‘amor’ ou ‘dedicação’ ao trabalho é um efeito do Deutschtum – a capacidade de trabalho dos que tem origem alemã vem da sua germanidade. Por outro lado, essa concepção se fundamenta na ideia de que os brasileiros são incapazes de enfrentar ritmo de trabalho igual, por isso são inferiores (...) (SEYFERTH, 1981, p. 200 e 201).

A Campanha de Nacionalização do Governo Vargas (que combateu as minorias étnicas) e a industrialização da cidade de Brusque (que atraiu trabalhadores de outras etnias para a cidade) foram marcos na transformação de critérios usados para definir as características da etnia teuto-brasileira: o entendimento de possuir “origem alemã” passou a ser elemento de distinção étnica. Os “teuto-brasileiros se definem apenas como cidadãos brasileiros de origem alemã, e que são fieis às tradições, à cultura, e à índole alemã que receberam como herança dos seus pais e avós...” (SEYFERTH, 1981, p. 213).

Até 1970, com o ramo industrial-têxtil já estabelecido e progredindo na cidade, as tradições do colono-operário de origem alemã eram bastante comuns em Brusque (SEYFERTH, 1981). Mas, a partir da década de 1980 a cidade acentuou suas características de forte polo têxtil, confeccionista e comercial, mudando o cenário socioeconômico local. Nos anos de 1970 e 1980, o setor têxtil crescia no Vale do Itajaí, principalmente em Brusque e na cidade vizinha, Blumenau, destacando-se o aumento da exportação, a ampliação de negociações na bolsa de valores, a ampliação de polos comerciais e a instalação de novas fábricas, inclusive com filiais em outros municípios da região (JURGENFELD, 2012).

Jungerfeld (2012) aponta que nos anos 1990 e 2000 observa-se o declínio de empresas têxteis de grande porte e o crescimento do número de pequenas e médias empresas, o aumento da terceirização da produção têxtil e a valorização do processo de produção e distribuição de produtos de vestuários, crescendo o comércio varejista na cidade. No entanto, segundo essa mesma autora, em 2010, Blumenau e Brusque continuavam gerando perto de 50 mil empregos somente no setor têxtil (agora concentrado em pequenas e médias empresas), sendo aproximadamente 31 mil em Blumenau e 18 mil em Brusque. Esses números representavam cerca de 30% do emprego têxtil catarinense e 4,73% do emprego têxtil nacional – números que demonstram a prosperidade econômica de Brusque, isso sem contar o número de empregos gerados em outros setores produtivos. O crescimento urbano e demográfico é, assim, intenso desde a ascensão industrial e comercial ocorrida na década de 1980, atraindo muitos migrantes de outras partes do país e mudando consideravelmente as características socioculturais da cidade – de um contexto sociocultural predominantemente de origem alemã para uma acentuada diversidade.

Motivados pela economia próspera e pela oportunidade de emprego, muitas pessoas deixaram sua terra natal e migraram em direção a Brusque buscando conquistar melhores perspectivas de qualidade de vida. O primeiro fluxo migratório intenso para esse destino ocorreu na década de 1980, com migrantes vindos do estado do Paraná. Desde então, a cidade recebeu diferentes fluxos migratórios vindos também do oeste de Santa Catarina, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e, em menor quantidade, de outros estados brasileiros. A partir da primeira década do século XXI se iniciou um fluxo migratório vindo do Nordeste brasileiro, especialmente do estado da Bahia.

Mioto (2008), usando dados do Censo Demográfico de 2000 e da Contagem da População de 2007 e Estatísticas do Registro Civil dos anos 2000 a 2006 (para verificar o crescimento vegetativo), chegou a um saldo migratório positivo<sup>2</sup> de 13.887 pessoas para Brusque entre os anos 2000 e 2006.

Dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) do Censo Demográfico 2010 mostram que a população total da cidade de Brusque na data da pesquisa era de 105.503 habitantes. Nessa mesma contagem, o IBGE divulgou que, desse total, 16.924 pessoas não moravam em Brusque antes de 31/07/2005, ou seja, o número corresponde ao total de migrantes para a cidade entre os anos de 2005 e 2010. A pesquisa também divulgou o número de pessoas por local de nascimento, aqui acrescentado a porcentagem correspondente de cada região, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1 – Porcentual da população brusquense quanto à naturalidade**

<b>Descrição</b>	<b>Nº de habitantes</b>	<b>Porcentagem</b>
População total de Brusque em 2010	105.503 habitantes	100%
Nascidos na região norte	398 habitantes	0,37%
Nascidos na região nordeste	2.749 habitantes	2,60%
Nascidos na região sudeste	3.624 habitantes	3,46%
Nascidos na região sul	97.532 habitantes	92,44%
Nascidos na região centro-oeste	685 habitantes	0,64%
Nascidos em outros países	110 habitantes	0,10%
Não especificaram a naturalidade	405 habitantes	0,38%

Fonte: elaborado pela autora a partir do Censo 2010 realizado pelo IBGE.

A tabela acima apresenta os dados populacionais a partir da região de nascimento das pessoas, mas não especifica o estado e a cidade de origem, isto é, a população brusquense está inclusa nessa contagem da região sul. Foi necessário diferenciar a quantidade de brusquenses de pessoas que migraram para Brusque, provenientes do Paraná, Rio Grande do Sul e demais cidades catarinenses. Uma estimativa é de que 8.953 pessoas migraram desses lugares, mas não há como especificar o local de origem. Para chegar a este número realizamos as seguintes contas:

a) Somou-se a quantidade de pessoas nascidas em cada região brasileira, em outros países e os não especificados, desconsiderando o número correspondente a região

<sup>2</sup> Saldo Migratório positivo: quando num município, o número de migrantes que entrou e permaneceu no local é maior que o número de migrantes que saiu em direção a outras localidades.

sul. Chegou-se ao resultado de em 2010 residiam em Brusque 7.971 pessoas migrantes que não nasceram na região sul.

b) Se 16.924 foi o total de pessoas migrantes para Brusque depois de 2005, e 7.971 são de outros lugares ou não foram especificados, logo 8.953 pessoas são migrantes da própria região sul para Brusque, ou seja, do Paraná, Rio Grande do Sul e outras cidades catarinenses.

Com base em dados do IBGE, o Observatório Social de Brusque (OSBr) publicou em seu site (em 20/02/2013) que entre os anos de 2005 e 2010 houve um crescimento populacional de 20,93%, ou seja, 18.259 pessoas – dessas 16.924 são migrantes. Em outro estudo usando dados do IBGE e taxas de natalidade e mortalidade do município de Brusque, o OSBr divulgou (em 20/11/2013) que:

o crescimento da população, sem contar com a migração de pessoas de outras cidades, é de mil habitantes/ano. E se considerarmos que o IBGE registrou que em 2010 Brusque tinha 105.503, e o mesmo instituto aponta que em 2013 já estamos com 116.634, ou seja, um aumento de 11.131 habitantes, isso nos permite afirmar que nos últimos três anos aproximadamente 8.000 pessoas migraram para Brusque (...) In [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Diante do aumento de migrantes em Brusque, a cidade apresenta atualmente grande diversidade sociocultural. Porém, a idealização do perfil do trabalhador como possuindo identificação com a origem europeia (alemã ou italiana, pois foram as duas etnias com presença mais forte no período colonial da cidade), continua ativa em Brusque.

Colocadas as questões gerais do contexto histórico e da formação sociocultural de Brusque, observa-se que a cidade inicialmente era um núcleo com predominância da etnia teuto-brasileira – embora houvesse também a presença de outras nacionalidades participando da colonização de Brusque. Outro fato é que os processos de industrialização e de migração interna foram fundamentais para que modificações profundas ocorressem na composição sociocultural da cidade; também é fato que tais transformações decorrentes do encontro entre elementos socioculturais diferentes provocaram tanto estranhamentos e negação quanto a aceitação do outro.

De um modo geral, na medida em que acontece o aumento demográfico surge a necessidade de políticas públicas de planejamento urbano, investimento e ampliação de serviços públicos para suprir as necessidades básicas da população, principalmente na área da saúde, assistência social, habitação e educação. Existem habitantes de Brusque que vivem em condições habitacionais bastante precárias, visto que construções impróprias para moradia estão sendo exploradas pelo mercado imobiliário informal.

Também é comum mais de uma família morar no mesmo imóvel para dividir as despesas. Alguns bairros da cidade crescem de forma desordenada e vivenciam já um processo de favelização.

O bairro onde está sediada a escola pesquisada localiza-se na periferia norte da cidade de Brusque, em região montanhosa, onde o crescimento urbano desordenado trouxe muitos problemas estruturais e sociais: loteamentos, ocupações e construções irregulares em morros são comuns na localidade, compondo áreas de risco de deslizamentos e dificultando melhorias como pavimentação e saneamento básico adequado. Essa localidade tornou-se ponto de concentração de migrantes, vindos de várias cidades catarinenses e de outros estados brasileiros, especialmente do Paraná e da região do sul da Bahia.

### **1.3 Objetivos e pressupostos do estudo.**

Objetivo geral:

✓ Compreender os sentidos dados pelos atores sociais à diversidade cultural gerada pelo processo migratório, em uma escola de ensino fundamental de Brusque, SC.

Objetivos Específicos.

✓ Contextualizar o impacto do encontro sociocultural proporcionado pelo processo migratório na escola.

✓ Discutir o estranhamento sociocultural em escola de ensino fundamental com contexto migratório.

✓ Analisar os sentidos de diversidade cultural para crianças e adultos em escola com contexto migratório.

Os objetivos foram criados a partir de alguns pressupostos, abaixo descritos:

1) De maneira geral, os adultos (professores, gestores) manifestam algum tipo de preconceito em relação aos estudantes migrantes e acabam estigmatizando essas crianças no ambiente escolar.

2) As crianças sofrem um choque cultural quando encontram elementos socioculturais diferentes na escola com contexto migratório.

3) As crianças naturais de Brusque, em geral, manifestam preconceitos em relação às crianças migrantes devido às diferenças socioculturais e ao estigma que as migrantes supostamente trazem consigo.

4) A escola em contexto migratório se constitui num espaço de exclusão sociocultural devido às diferenças existentes no seu interior.

#### **1.4 Revisão de estudos sobre o tema**

A busca por produções acadêmicas que pudessem dialogar com essa dissertação foi feita nos sites de busca: FURB digital, IBICT, SciELO, Google acadêmico, utilizando os seguintes descritores: estudos sociais da infância, escola, diversidade cultural, migração, estigma e etnografia.

Um estudo que se aproxima dessa investigação foi encontrado no portal de buscas da Biblioteca Digital da Unicamp. Trata-se da tese (Doutorado em Educação) de Rosali Rauta Siller (2011), com o título “Infância, educação infantil, migrações”. Esse estudo usa a sociologia da infância para investigar como as crianças que vivem em contextos de migração, em particular a pomerana, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais, por meio das relações que estabelecem com seus pares e com profissionais da educação em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá-ES/Brasil. Tal pesquisa aproxima-se desta investigação pela escolha de ferramentas metodológicas para geração de dados tais como a observação direta, entrevistas e diário de campo e na perspectiva teórica da Sociologia e Sociologia da Infância. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a pedagogia pode contribuir para uma formação de crianças, desde muito pequenas, que promova a valorização do ser humano num contexto de diversidade cultural; no entanto, os resultados apontados pela pesquisadora caracterizam a escola como lugar de possível esvaziamento de práticas culturais grupais e a prevalência de uma cultura da classe dominante.

No Portal IBICT, encontramos a dissertação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade”, de autoria de Cécile Diniz Zozzoli. A pesquisa de Zozzoli aproxima-se desta investigação no entendimento de que a escola busca superar as desigualdades sociais ao garantir educação para todos, mas não cumpre seu papel de inclusão, pois adota uma postura homogeneizante. Os objetivos propostos por Zozzoli

também aproximam-se deste estudo, uma vez que a autora busca evidenciar o papel da escola no processo de exclusão/inclusão no caso do aluno migrante, além de conhecer e analisar as relações daquelas crianças com seus pares e com professores no ambiente escolar, assim como os sentidos e afetos atribuídos à escola, professores, colegas e à própria migração. Em sua pesquisa, a autora identificou a inclusão com caráter de perversidade do estudante migrante na escola pesquisada, pois que aquelas crianças não encontraram espaço para expressarem suas identidades, além de vivenciarem o sofrimento causado pelo preconceito e discriminação. A autora ainda aponta que tal sofrimento limita o processo de ensino-aprendizagem, mas a responsabilidade pela dificuldade escolar é atribuída às próprias crianças migrantes. Outra conclusão a que chegou a autora é de que a escola não tem considerado a diferença regional como um fator de educação inclusiva.

No mesmo portal também encontramos a dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual de Londrina, escrita por Cristiane de Oliveira Tokairin, com o título “Diversidade e cotidiano escolar: notas de uma pesquisa sobre vivências de crianças decasséguis” (2013), aproxima-se desse estudo principalmente por utilizar como método a observação participante na investigação sobre a inserção de crianças migrantes na escola.

Está disponível também no Portal IBICT a dissertação (Mestrado em Educação) de Marcieli Nazaré Coêlho (Unicamp,2005), intitulada “Educação e identidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no espaço da escola / Hortolândia – SP”. Esta pesquisa teve como objetivos compreender e interpretar como as crianças negras brasileiras e angolanas se percebem e são percebidas pelas demais crianças no ambiente escolar. A investigação também buscou compreender o modo como as crianças se relacionam com seus pares, como vivenciam as possíveis situações de preconceito e estereótipos, e como os professores lidam com a diversidade cultural presente na escola. Uma das conclusões a que chegou a autora foi de que a presença da diversidade não promoveu mudanças de concepções e atitudes nos professores, assim, a autora aponta a importância da formação de professores para a diversidade e inclusão. Quanto à relação entre crianças negras brasileiras e angolanas na relação com crianças brancas, a autora afirma que existe um mito de democracia racial, pois as situações de discriminação e preconceito são abafadas no ambiente escolar.

É importante informar que não encontramos nos portais de busca, pesquisas sobre encontros socioculturais em escola com contexto migratório que tivessem

interesse nos sentidos da diversidade cultural elaborado pelos atores sociais. Também não encontramos pesquisas de cunho etnográfico com aporte teórico nos estudos sociais da infância que se dedicassem a investigação da relação de crianças migrantes, crianças não-migrantes e adultos em escola com contexto migratório, o que confere um caráter original a esta investigação.

### **1.5 Estabelecendo relações com os estudos sociais da infância.**

Intitulada “Um encontro sociocultural em contexto migratório: os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC)”, a presente investigação foi motivada pelo desejo de compreensão do encontro sociocultural ocorrido no espaço escolar em decorrência de um contexto migratório. Assim, foram observadas e analisadas as interações vivenciadas entre crianças e adultos no contexto mencionado.

O problema dessa pesquisa parte da seguinte pergunta: qual a compreensão dos atores sociais, crianças e adultos, sobre o encontro sociocultural em uma escola com contexto migratório na cidade de Brusque, Santa Catarina (SC)?

A temática abordada neste estudo surgiu da percepção do aumento de matrículas<sup>3</sup> de estudantes migrantes em escolas da cidade de Brusque, Santa Catarina (SC), devido a um intenso fluxo de migração interna<sup>4</sup> que a cidade recebe atualmente.

Provenientes de cidades brasileiras cujo processo histórico e cultural, além das condições socioeconômicas, difere em muitos aspectos da sociedade brusquense, a chegada de migrantes e seu estabelecimento como novos moradores da cidade promove o encontro sociocultural com naturais de Brusque<sup>5</sup>. O Estudo de Denys Cuhe (2002, p. 225-226) sobre o estabelecimento de estrangeiros na França ajuda a entender que a partir do momento que (i)migrantes “se fixam com suas famílias, impõe-se que se considerem todas as dimensões de sua existência, tais como suas práticas cotidianas em

---

<sup>3</sup> É perceptível na vivência cotidiana que existe o aumento de matrículas de estudantes migrantes, porém não encontramos dados oficiais sobre este número. Para fins deste estudo, elaboramos um quadro com porcentagem apenas das turmas investigadas, como pode ser conferido no capítulo 2, na sessão “abrindo a caixa preta da escola com contexto migratório”.

<sup>4</sup> Entende-se por migração interna o movimento de pessoas que saem de determinada localidade ou região para fixar residência em outro local do próprio país de origem, podendo ser de forma temporária ou definitiva.

<sup>5</sup> Por naturais de Brusque entende-se a pessoa cuja constituição subjetiva possui elementos socioculturais característicos da cidade, levando em consideração o processo histórico e cultural do lugar. Neste caso, pessoas nascidas em outras cidades, mas cujas famílias são brusquenses, também estão sendo considerados naturais de Brusque.

relação a suas famílias, religião, lazer, consumo.”. Portanto, é também no plano microssocial, das interações sociais entre elementos socioculturais diferentes, que acontecem importantes transformações na cidade que recebe os migrantes.

Essa pesquisa se caracteriza por ter um caráter interpretativo, assim, é orientada pelo paradigma compreensivo (advindo da sociologia weberiana), pois o foco está no contexto microssocial e não nas macroestruturas sociais como faziam os estudos de Sociologia da Educação até a década de 1980. Esse paradigma apresenta novos objetos e novos níveis de análise na sociologia da educação, nesse caso, introduz a possibilidade do estudo da escola (e da sala de aula), e da comunidade local (bairro de entorno da escola) (NOGUEIRA, 1995). A partir, portanto, dos anos 90, os estudos sociológicos em educação passam a considerar também como objeto de estudo as situações cotidianas de interação nas salas de aula, entre outras situações antes não consideradas nesses estudos. Nogueira (1995) refere-se a esse fenômeno como a “explosão do objeto” e a “descida à caixa preta”, referindo-se ao fato do cotidiano escolar não ser (com raríssimas exceções) objeto de estudo nas décadas anteriores. Essa autora também denomina essa nova fase da Sociologia da Educação como uma fase de “crise dos paradigmas”, pois se transita dos paradigmas funcionalista (do consenso) e marxista (do conflito) para o paradigma compreensivo (weberiano), onde, como já se assinalou, vai entrar no foco da análise o microcontexto social, as interações face a face, isto é, aqui vamos ter o que essa autora chama também de o “retorno do ator”.

Assim, o retorno do ator social às pesquisas sociológicas sobre educação vai possibilitar que o olhar sociológico investigue a ação e interação dos atores *em presença* na construção da realidade (escolar). No caso dessa pesquisa o intenso fluxo de migrantes vindos de vários lugares do país à cidade de Brusque, SC, promove entre os atores sociais da escola um encontro sociocultural com evidente diversidade cultural. Desse encontro surgem novas práticas sociais, em termos weberianos, acontecem ações sociais dotadas de novos sentidos.

Além do aporte na Sociologia da Educação, o referencial teórico adotado nesta pesquisa parte também dos atuais estudos sociais da infância: Sociologia da Infância e Antropologia da Criança. Os chamados estudos sociais da infância vêm se afirmando cientificamente a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 e, desde então, vêm contribuindo para que os pesquisadores em Educação compreendam melhor a condição da criança na sociedade e ao longo da história.

A Sociologia da Infância surge do intenso debate entre pesquisadores que desde os anos 80 e 90 procuram ressignificar as perspectivas de investigação com as crianças e consolidar os estudos da infância para além das fronteiras disciplinares (MARCHI, 2010; ROCHA, 2011).

Segundo Cohn (2005), as mudanças conceituais sobre a criança que os novos estudos sociais da infância trouxeram à tona, afetam os estudos (antropológicos da criança) em três aspectos: a criança como ator social, a criança como produtor de cultura e a definição da condição social da criança.

Marchi (2010, p. 186) aponta como pilares centrais da Sociologia da Infância uma dupla afirmação: a da criança como ator (e que é vista, portanto, como parceira de sua própria socialização) e a da infância como uma construção social, assunção que “nos permite compreender o caráter essencialmente *político* das visões de infância/criança nas sociedades, porque relacionadas à constituição e manutenção de determinada ordem social”.

Partindo da concepção que a sociedade é constantemente (re)produzida nas interações sociais e de que não existe uma única e universal concepção de infância e criança, esses estudos passam a reconhecer a infância como categoria socialmente construída e as crianças como atores sociais de pleno direito, como produtos e como produtoras de cultura e de sua história. Considerar a infância como categoria social susceptível a análises, e a criança como objeto empírico da investigação sociológica são, assim, os traços distintivos de uma nova perspectiva paradigmática (SARMENTO, 2005a).

A condição social da infância é simultaneamente homogênea e heterogênea: homogênea enquanto categoria social, o que mobiliza a análise macrosociológica sobre a infância; e heterogênea porque “convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e ‘estruturam’ (GIDDENS, 1984 *apud* SARMENTO 2005a, p. 20) as formas sociais”.

Esse novo entendimento sobre a criança e a infância contraria a definição tradicionalmente dada pelo adulto do lugar social da criança. No texto “Constituindo a Criança”, o autor Chris Jenks (2002) argumenta que o entendimento que temos sobre a infância e a criança são socialmente construídos a partir de uma visão adultocêntrica. Jenks (2002) afirma que a partir da ideia do adulto sobre a criança, podemos pensar a escola como a instituição que melhor marca o território da criança como sujeito em

desenvolvimento: a escolarização encarrega-se de corrigir e educar a criança para formar, no futuro, o mundo adulto desejado socialmente.

Conceber a criança como produtora de cultura e como ator social, ou seja, capazes de formar sistemas simbólicos, compartilhar sentidos e atuar socialmente, é fundamental para discutir o encontro sociocultural e a diversidade cultural em escola com contexto migratório. Existe um modelo ou ideal de infância construído socialmente e amplamente aceito na sociedade. Porém, esse ideal não se universalizou o que acaba por excluir ou estigmatizar crianças e infâncias que não estão de acordo com o modelo preconizado por nossa sociedade. Assim, se o ideal que temos de criança é aquela devidamente escolarizada (o bom aluno) e inserida no seio de uma (boa) família, as crianças que, por diferenças sociais, econômicas e culturais não atingem ou não acessam esse modelo, sofrem duplamente, pois são ainda (assim como suas famílias) culpabilizadas por seu “fracasso” (MARCHI, 2007).

O novo enfoque trazido pela Sociologia da Infância difere de disciplinas tradicionalmente usadas nas pesquisas em Educação, como a Sociologia da Educação e Sociologia da Família, pois ela passa a dar uma “visibilidade epistemológica” às crianças, ao passo que as outras duas disciplinas sempre tiveram o foco nos adultos (pais, professores) e nas instituições ligadas à infância, como a família e a escola. Nesse sentido, Marchi (2010, p. 187) aponta que “a infância/criança eram objetos subsumidos ou indiretos de análise, sendo investigadas *através* das instituições sociais que têm por *função* a sua socialização”.

Sendo assim, os estudos sociais da infância propõe a “autonomia conceitual” da infância – isso não significando estudar as crianças e a infância fora do contexto das relações sociais e institucionais: “Significa antes que os processos de socialização não formais e informais e as relações sociais entre pares e os grupos de pares são igualmente importantes de serem considerados” nas pesquisas (MARCHI, 2010, p. 189).

É importante ressaltar que, embora o problema sociológico sobre crianças migrantes, levantado nesta pesquisa, esteja localizado no contexto escolar, o foco analítico é lançado às relações sociais estabelecidas entre as crianças e entre crianças e adultos do ambiente escolar, assim como com o próprio estabelecimento de ensino, tendo em vista que as crianças (assim como os adultos) agem e colaboram na construção dessas relações.

## 1.6 Estabelecendo relações com a cultura

Para dar sequência a esta discussão, se faz necessário esclarecer qual o entendimento de cultura empregado nesta investigação, visto que esse conceito suscita diferentes noções, tanto na linguagem usual, quanto nos debates acadêmicos dentro das ciências humanas, principalmente nas disciplinas de Antropologia e Sociologia.

Desde o século XIII, na França, a palavra cultura era empregada no sentido de cultivo da terra e da prática pastoril. No século XVIII, o movimento iluminista atribuiu um sentido moderno à palavra cultura, relacionando-a ao progresso, à evolução, à educação e à razão, e definindo-a como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da história” (CUCHE, 2002, p. 21). Nesse sentido, cultura aproxima-se do conceito que se tem de “civilização”: as pessoas em seus esforços individuais podem progredir e alcançar um nível maior de cultura (de refinamento, de educação), e os esforços coletivos promoveriam o progresso da civilização (CUCHE, 2002). A ideia de progresso e de evolução remete ao entendimento de que existem sociedades mais e menos civilizadas, sendo que no ideário iluminista, é dever dos mais avançados ajudar os atrasados, os selvagens, os que não são civilizados, a progredir. A partir dessa aproximação com a palavra civilização, o termo cultura é usado na França no sentido universalista do termo.

Já na Alemanha, a palavra Kultur aparece no século XVIII, primeiramente como uma transposição exata da palavra francesa; mas o sentido evoluiu rapidamente: na segunda metade daquele século, a burguesia e os intelectuais alemães - em oposição à aristocracia daquele país que adotou a “etiqueta francesa civilizada” nos encontros sociais - passaram a usar palavra kultur para exaltar o enriquecimento intelectual advindo da ciência, das artes e da filosofia, e se opõe ao sentido de refinamento que a palavra civilização carrega. No século XIX, adquiriu o sentido de unidade nacional, sendo usada para enaltecer as características do povo alemão (CUCHE, 2002). Em 1774, o germânico Johann Gottfried Herder defendeu em seus escritos “o gênio nacional de cada povo”; que “cada povo, através de sua cultura própria, tem um destino específico a realizar. Pois cada cultura exprime a sua maneira um aspecto da humanidade” (CUCHE, 2002, p. 27). Esse pensamento funda o conceito relativista e particularista de cultura, oposto ao sentido universalista que a palavra civilização tinha na França.

O que se deve ressaltar é que a preocupação em definir cultura e civilização inaugura um intenso debate acadêmico acerca do que é o Homem e a Humanidade, contrapondo o que é de sua natureza e o que é de sua própria criação.

Tylor (1832-1917) sintetizou os termos kultur e civilização no vocábulo inglês culture, dando a sua primeira definição etnológica:– um fenômeno natural, com causas e regularidades passíveis de formulação de leis sobre sua evolução, podendo portanto ser objeto de estudo sistemático (científico) (Tylor *apud* LARAIA, 2003).

Outro ponto interessante a destacar na obra de Tylor é sua aproximação com o sentido universalista da cultura empregado na França, visão que apresenta uma hierarquização cultural dividindo ou classificando os povos entre “atrasados” e “avançados” - “a diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Assim, uma das tarefas da antropologia seria a de estabelecer, grosso modo, uma escala de civilização” (LARAIA, 2003, p. 33).

Boas (1858-1942) inaugura a tradição norte-americana de Antropologia e cria o método comparativo dos “resultados obtidos através dos estudos históricos das culturas e da compreensão dos efeitos da condição psicológica e do meio ambiente” (LARAIA, 2003, p. 36). Boas é considerado o inventor da etnografia. Entre os anos de 1908 e 1910, estudou a imigração para os Estados Unidos, dedicando-se, sobretudo, às diferenças culturais. De sua obra destaca-se a noção de que a diferença entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial, ou seja, é adquirida e não inata (CUCHE, 2002).

Boas funda uma visão particularista e multilinear da cultura, contrapondo o universalismo de Tylor ao afirmar que não há como procurar leis universais no funcionamento das sociedades. Assim, este antropólogo rejeita a busca de generalizações (leis universais) para explicar a vida em sociedade. Boas considerava a diversidade cultural existente entre os povos e aconselhava não se aplicar as próprias categorias (etnocentrismo) para analisar outras culturas, pois cada cultura é única, específica (CUCHE, 2002; LARAIA, 2003).

A introdução do conceito de cultura divide a academia quando este é utilizado como “a cultura”, usada no singular e com sentido universalista, ou “as culturas”, usado no plural e com sentido particularista (CUCHE, 2002). Assim, Tylor e Boas foram tomados como exemplos de diferentes vertentes epistemológicas na Antropologia: o evolucionismo unilinear e o relativismo (multilinear) respectivamente (LARAIA, 2003).

Ao longo dos séculos XIX e XX surgiram outras disciplinas e correntes teóricas, no campo da Sociologia e da Antropologia, que tentaram explicar as diferenças sociais e culturais existentes no mundo. Na contemporaneidade, a Antropologia interpretativa e as Ciências Sociais têm se voltado a compreender o papel das formas simbólicas na vida humana. Considerando o caráter interpretativo e o paradigma compreensivo do qual parte este estudo, utiliza-se o conceito de cultura proposto por Clifford Geertz (1978) nos anos 70 do século XX, conforme apresentado a seguir.

Geertz estabelece o conceito contemporâneo de cultura, já amplamente aceito na comunidade acadêmica, a partir da compreensão estabelecida pela teoria sociológica de Max Weber, no que este autor propõe a cerca de uma ciência social interpretativa à procura dos significados que os atores sociais dão às suas ações. Assim, Geertz entende, a partir de Weber, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e estabelece que o termo cultura compreende as próprias “teias e a sua análise” (GEERTZ, 1978, p. 15).

Segundo Geertz (1978, p. 22), “a cultura é pública, porque o significado o é”; sendo o significado público, é possível acessar o mundo conceptual onde os sujeitos vivem de forma a dialogar com eles – este seria “o ponto global da abordagem semiótica da cultura” (GEERTZ, 1978, p. 35). Para esse autor, (1978, p. 70), o homem está apoiado em “sistemas de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole”. O autor lança, assim, duas ideias: a primeira, de que a cultura é um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento humano; a segunda que o homem é o animal que mais dependente de tais mecanismos de controle para orientar seu comportamento. Assim, pensar consiste num tráfego entre símbolos, pois, o pensamento humano é um fato, ao mesmo tempo, social e público (GEERTZ, 1978).

Os padrões culturais são sistemas organizados de símbolos significantes (GEERTZ, 1978, p. 58) que já estão dados na sociedade quando a pessoa nasce. Às vezes, no curso da vida, pode-se acrescentar outros símbolos, mas sempre com o mesmo propósito: fazer uma construção significativa dos acontecimentos através do que se vive, ou seja, dar sentido às experiências.

Geertz afirma que, se o homem não fosse dirigido por padrões culturais, seu comportamento seria composto por atos sem sentidos e as suas experiências não teriam formas: “a cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua

especificidade” (GEERTZ, 1978, p. 58). O homem pode ser visto, assim, como aquele que cria a cultura e, ao mesmo tempo, por ela é criado. Não existe “o que chamamos de natureza humana independente da cultura” (GEERTZ, 1978, p. 61).

O que Geertz (1978) está afirmando, em outras palavras, é que os sistemas organizados de símbolos significantes construídos historicamente são pré-requisitos para a constituição do que entendemos por humanidade e de tipos de homens particulares dentro das diversas culturas:

Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura (...). A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. (GEERTZ, 1978, p. 61).

Todo sistema cultural tem sua própria lógica social, sua visão de mundo – “seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade” (GEERTZ, 1978, p. 143). Cada cultura, a seu modo, ordena e dá sentido ao mundo ao seu redor (LARAIA, 2003).

A unicidade do homem consiste em sua diversidade quanto aos aspectos sociais e culturais. Paradoxalmente, é a diversidade cultural que provoca estranhamentos entre sociedades diferentes e divide os homens entre o “nós” e os “outros”, isso porque o homem atribuiu à cultura do seu próprio grupo o sentido de superioridade em detrimento da referência de humanidade (que em si mesmo é múltipla). A isso se denomina etnocentrismo, fenômeno que consiste no fato de uma cultura atribuir a si mesma a centralidade da humanidade e, a partir dessa atribuição ou dessa crença, empregar as próprias categorias socioculturais para avaliar (sempre de forma pejorativa) as diferenças presentes nos outros grupos (CUCHE, 2002; LARAIA, 2003).

O sentimento etnocêntrico surge em qualquer situação em que o próprio padrão cultural seja tomado como sendo o modelo de referência para as outras pessoas, como por exemplo, num encontro sociocultural provocado por um processo migratório num contexto até então culturalmente homogêneo (como acontece em Brusque). Segundo Laraia (2003, p. 87) “não passa de um ato primário de etnocentrismo quando se tenta transferir a lógica de um sistema cultural para outro”.

O etnocentrismo é fundamentado na negação do outro e passa pela não aceitação das diferenças, podendo tomar tanto formas extremas de intolerância (cultural, religiosa, política), quanto formas sutis e racionais (CUCHE, 2002) - suas expressões

“frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros.” (LARAIA, 2003, p. 73).

Retomando as vertentes teóricas sobre o conceito de cultura, Cuche (2002) afirma que pensar as diferenças culturais de forma evolutiva e unilinear é uma forma de pregar o etnocentrismo. Em outro sentido, pode-se afirmar que a Antropologia interpretativa proposta por Geertz é uma possibilidade de evitar o etnocentrismo na análise de culturas, visto que sistemas culturais só podem ser compreendidos através de categorias (princípios) instituídas pelo próprio sistema simbólico que os formam.

A lógica inversa ao etnocentrismo possibilita que o encontro entre culturas diferentes sejam experiências dotadas de novos aprendizados, de criação de novos símbolos e sentidos. Concordando com Geertz (1978) que os significados são públicos e, portanto, acessíveis a qualquer pessoa, é preciso observar se no encontro sociocultural presente nas escolas com contexto migratório o etnocentrismo ou sua lógica inversa se estabelece.

Um ponto de discussão relevante a ser considerado nesta pesquisa é o surgimento de situações conflituosas no ambiente escolar devido à emergência da diversidade cultural em um contexto sociocultural predominantemente de origem alemã.

Portanto, o conflito que merece atenção nesse estudo é a definição do lugar social do estudante migrante como elemento diferente na escola. Cuche afirma que “a cultura chamada dos imigrantes é na realidade uma cultura definida pelos outros, a partir de critérios etnocentristas” (CUCHE, 2002.).

O encontro sociocultural entre migrantes e naturais brusquenses, provoca estranhamentos das diferenças e também o estabelecimento de novas práticas sociais que afetam as diversas instâncias sociais e, inclusive, a instituição escolar que é o lócus desta pesquisa.

## **1.7 Entre a inclusão e o estigma**

Este estudo parte da concepção de uma educação inclusiva e para a diversidade, faz-se necessário problematizar o modelo escolar a fim de perceber se as relações sociais construídas nesse espaço microssocial geram sentidos de equidade e tolerância, quiçá alteridade, conforme proposição nas políticas públicas para educação.

Há aqui, um paradoxo estabelecido e que precisa ser pautado: ao mesmo tempo em que a escola na atualidade está amparada numa legislação que prima pela igualdade

de direitos e pelo amplo acesso à escolarização, pretendendo promover a emancipação humana e social através da educação, a escola enquanto instituição surgiu na modernidade como um mecanismo de poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), que normatiza, disciplina os corpos, gera subjetividades e homogeneiza, promovendo o que Varela e Alvarez-Uria (1992) denominam como “física corporal e moral”.

Parte-se aqui do entendimento que as crianças escolarizadas sofrem um processo de disciplinamento e normatização típicos do sistema escolar na sua dimensão institucional, em outras palavras pode-se dizer que a escolarização busca a homogeneização dos escolares, desconsiderando as singularidades da constituição social de cada um. Faz-se necessário problematizar o contexto sociocultural no ambiente escolar, considerando as crianças como atores sociais de pleno direito e capazes de produzir e manifestar suas culturas, o que as torna diversas e heterogêneas na sua composição social e cultural.

Considerando que a exclusão social se dá de diversas formas e por diferentes motivos - gênero, étnico, social, econômico - observa-se que, no ambiente escolar, se exclui, sobretudo, através de ações e falas depreciativas que atribuem características ao outro: “quem aprende” e “quem não aprende”, “o inteligente” e “o burro”, “o participativo” e “o desinteressado”, entre outras rotulações geradoras de estigmas sociais, como veremos mais adiante no texto. Tais ações, praticadas tanto por professores, quanto por estudantes, desconsideram o fato de que cada pessoa é única em sua composição social e cultural, e que tem seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para Goffman (1988, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Isso significa que a sociedade determina padrões sociais que são externos aos indivíduos (aquilo que Émile Durkhiem denominou de “fatos sociais”).

Ao determinar um padrão social externo ao indivíduo, se atribui às pessoas uma identidade social, em outras palavras, projeta-se uma identidade no outro, aquilo que Goffman (1998) denomina de “identidade virtual”, uma identidade que é atribuída a pessoa pelos outros.

A identidade virtual é diferente do que o mesmo autor define como “identidade real”, ou seja, aquela que apresenta as características próprias da pessoa, o que ela realmente é. Sendo assim, pode-se afirmar que existe uma discrepância entre a

identidade real (o que a pessoa é) e a identidade virtual (o que os outros pensam que a pessoa é).

Quando alguém demonstra ser diferente, ou seja, quando uma pessoa apresenta características em sua identidade real diferente dos padrões convencionados pela sociedade e externos a esse indivíduo, passa a ser pouco aceito pelo grupo social, e pode deixar de ser visto por esse grupo como pessoa na sua totalidade, para ser visto como alguém desprovido de potencialidades.

O diferente não é visto em sua individualidade e nem a partir de sua própria categoria social (de sua identidade real), mas é enquadrado numa categoria não aceita socialmente, ou seja, a diferença é marcada como algo ruim, a pessoa é rotulada e passa a carregar um estigma. Ao se tornar estigmatizada socialmente, a pessoa tem a sua identidade real deteriorada.

“Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (GOFFMANN, p. 13), ou seja, a negação do outro fortalece a identidade do eu. O estudo da escola com contexto migratório é importante para saber se uma nova categoria de ações sociais, excludentes ou não, surgem neste meio social.

O contexto de diversidade sociocultural, proporcionado pelo processo migratório e que emerge no espaço escolar merece atenção e estudo, visto que estudantes locais, estudantes migrantes, docentes e comunidade vivenciam o encontro da diversidade. Partimos do entendimento que as crianças e os adolescentes escolarizados são homogeneizados, sofrem um processo de disciplinamento e normatização típicos do sistema escolar, legitimados pela legislação, mas são diversos e heterogêneos na sua composição sociocultural.

Há que se verificar se o preconceito a diversidade acontecem ou não no âmbito escolar, para que as iniciativas de inclusão e o incentivo ao respeito às diferenças se concretizem em experiências de emancipação das pessoas.

No processo inverso ao da homogeneização, respeita-se a diferença – trata-se de um processo localizado no “ver-se” e “ver o outro”, observando a constituição social de cada pessoa. Superar o enquadramento sociocultural projeta o pensamento para construir uma relação de tolerância para com o outro (CANEN, 2002)

O ambiente escolar em contexto migratório compõe-se de notória diversidade onde o encontro sociocultural é evidenciado. Este caso demanda, pois, de uma investigação que observe se existe ou não preconceitos nesse meio social, já que em muitas situações cotidianas observam-se conflitos nas relações sociais entre os atores

presentes na escola (adultos e crianças). A presença de elementos culturalmente diferentes pode gerar ações de cunho etnocêntrico e preconceituoso entre estudantes, assim como também dos adultos (professores, gestores e demais funcionários).

Diante disto, podem-se levantar alguns pontos centrais na discussão sobre o encontro sociocultural presente na escola com contexto migratório: a) O estranhamento sociocultural vivenciado pelos atores sociais da escola; b) A relação das crianças migrantes com crianças não migrantes no espaço escolar; c) A relação das crianças migrantes com adultos não migrantes no ambiente escolar; d) A elaboração de sentidos pelos atores sociais (adultos e crianças inseridos na escola) sobre diversidade cultural no ambiente escolar.

Considerando que o encontro sociocultural que ocorre na escola com contexto migratório realiza-se nas relações sociais, gerando novas percepções, assim como a reelaboração de ações sociais, torna-se importante a compreensão dos sentidos dados pelos atores sociais da escola à diversidade cultural, observando se esses sentidos constroem estereótipos que podem estigmatizar/discriminar ou não os atores sociais.

A compreensão dessas relações socioculturais torna-se importante na identificação de desafios educacionais e sociais da atualidade, e contribui na elaboração de pedagogias que possam atender de forma emancipadora a demanda da diversidade escolar. A prática docente diante das questões de diversidade e tolerância é, assim, fundamental para traçar estratégias pedagógicas que visem facilitar este entrosamento, a inclusão sociocultural e incentivar os estudantes a terem uma visão de mundo tolerante.

### **1.8 - Estabelecendo relações com as políticas para a Educação e para a diversidade**

Os próximos parágrafos contextualizam, no plano macrossocial, como o tema da diversidade é abordado nas políticas públicas do sistema brasileiro de ensino. Mas, é importante enfatizar que esta pesquisa preocupa-se com o que acontece no plano microsocial, especificamente no espaço escolar, e esse enfoque será retomado após a apresentação de alguns aspectos mais amplos que, todavia, igualmente atuam na construção do micro contexto. O fato a assinalar é que, enquanto os documentos nacionais se referem à diversidade de forma genérica, a diversidade que enfocamos neste estudo é a diversidade *cultural*.

Os documentos que regulamentam a educação básica no país são: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído na Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sendo que em 25 de junho de 2014 foi sancionada pela presidente a Lei n° 13.005 que determina o PNE para o decênio 2014-2024.

O PNE 2014-2024 elenca, entre outras prioridades, a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei N° 8.069/90), o Plano Plurianual e a Lei N° 12.796 de 4 de abril de 2013, que garante acesso e permanência obrigatória na educação infantil e no ensino básico para todos os cidadãos entre 4 anos e 17 anos de idade.

A Presidência da República sancionou a Lei N° 12.593, de 18 de janeiro de 2012, que institui o “Plano Plurianual 2012-2015: Plano Mais Brasil” (PPA 2012-2015) como um instrumento de planejamento governamental. A PPA 2012-2015 define em seu artigo 4° as diretrizes para elaboração e desenvolvimento de políticas públicas para o país, sendo que três das nove prioridades elencadas (itens I, IV e IX) se referem diretamente a questões socioculturais e a educação (Brasil, 2012):

Art. 4 O PPA 2012-2015 terá como diretrizes:

- I - a garantia dos direitos humanos com redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais e de gênero;
- II - a ampliação da participação social;
- III - a promoção da sustentabilidade ambiental;
- IV - a valorização da diversidade cultural e da identidade nacional;
- V - a excelência na gestão para garantir o provimento de bens e serviços à sociedade;
- VI - a garantia da soberania nacional;
- VII - o aumento da eficiência dos gastos públicos;
- VIII - o crescimento econômico sustentável; e
- IX - o estímulo e a valorização da educação, da ciência e da tecnologia.

É importante mencionar que as Leis e políticas públicas brasileiras em educação respeitam os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção Sobre os Direitos da Criança (conforme Decreto N° 99.710 de 21 de novembro de 1990) promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), e de outros documentos dos quais o Brasil é signatário, reconhecendo a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todo o mundo.

Destaca-se o compromisso firmado pelo Brasil durante a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que definiu um prazo de dez anos (até o ano 2000), para que os países implementassem sistemas de educação inclusivo, onde todas as pessoas (crianças, adultos e deficientes) tivessem acesso e permanência à escola garantidos— compromisso esse reafirmado em 1993 no evento sobre a mesma temática ocorrido em Nova Dheli, na Índia, e que atentou para a necessidade de ensino de qualidade. A própria LDB/96 quando trata das disposições transitórias no seu Artigo 87º, determina que a partir dessa Lei iniciava-se a década da educação (até 2006) e que o Plano Nacional de Educação deveria estar de acordo com a Conferência de Jomtien. Contudo, e sendo que os países não alcançaram todas as metas, no ano 2000, aconteceu o Fórum de Dakar, no Senegal, que prorrogou até o atual ano de 2015 o prazo para os países membros da UNESCO<sup>6</sup> (Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas) alcançarem os objetivos com os quais se comprometeram em 1990 (RABELO, SEGUNDO, JIMENES, 2009).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) possui uma Secretaria de Governo específica para tratar de questões sobre diversidade e inclusão no país: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Baseado no PPA 2012-2015, a SECADI desenvolve políticas públicas educacionais voltadas à garantia dos direitos humanos, à valorização da diversidade e à inclusão na educação básica e superior. Os programas dessa secretaria possuem caráter intersetorial e abrangem os seguintes temas: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup>.

Como se pode observar, o campo de atuação da SECADI é bastante amplo. Por isso, serão destacadas apenas as ações relacionadas ao tema desta investigação a fim de contextualizar o debate que acontece no nível nacional sobre educação para a inclusão e o respeito à diversidade:

---

<sup>6</sup> Em abril de 2015 a UNESCO divulgou relatório afirmando que o Brasil atingiu duas das seis metas estipuladas na conferência de Dakar. O INEP rebateu e afirmou que o país atingiu cinco metas. Até o momento o governo brasileiro e o instituto internacional ainda não chegaram a um acordo sobre os dados divulgados. Informações no site [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/launching\\_of\\_unesco\\_education\\_for\\_all\\_report\\_animates\\_social\\_networks\\_in\\_brazil/#.VWO Bxk9Vhww](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/launching_of_unesco_education_for_all_report_animates_social_networks_in_brazil/#.VWO Bxk9Vhww).

<sup>7</sup> Informações disponíveis no site do MEC – <http://portal.mec.gov.br/index.php>

- a) Publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão” (SECADI, 2013 a);
- b) A Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais da SECADI elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (SECADI, 2013 b);
- c) Publicação de vários estudos científicos, manuais e coleções sobre os temas de atuação da SECADI, com destaque para o fascículo intitulado Relações Étnicas, parte da coleção “Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade”;
- d) Disponibilização de materiais didático-pedagógicos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atendendo a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que incluiu o tema no currículo obrigatório;
- e) Política de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica nas áreas de atuação da SECADI- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009);
- f) Instituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública - Portaria ME Nº 1.328, de 23 de setembro 2011 (BRASIL, 2011);
- g) Políticas de bolsas de estudos para estudantes, financiamento de projetos e ações assistenciais nas áreas de atuação da SECADI.

Além dessas ações da SECADI, destacamos dois documentos lançados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB): “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, lançado em 2012 e “Base nacional comum curricular”, de 2015. Consideramos tais documentos essenciais, pois abordam os direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica e propõem currículos nacionais para as quatro áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática.

O documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, consiste no estabelecimento de um currículo nacional para os três primeiros anos do ensino fundamental, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. O texto, que aguarda o parecer do

Conselho Nacional de Educação (CNE), propõe que os planos para educação, elaborados nas diferentes esferas políticas do Estado, contemplem um olhar

para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes/ ouvintes, leitoras/ escritoras, autônomas e autorais (SEB, 2012, p. 19).

Ao apresentar o currículo de Língua Portuguesa, tal documento enfatiza como direitos de aprendizagem falar, ouvir, ler e escrever textos que atendam a diferentes finalidades, que tratem de vários temas e que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, o combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias de raça, de gênero, a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros (ALFERES; MAINARDES, 2014).

O documento “Base nacional comum curricular” é uma etapa posterior ao “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, e amplia a proposta curricular a todos os seguimentos da Educação Básica. Atualmente está aberto para consulta e debate público<sup>8</sup> com o intuito de torná-lo um documento construído democraticamente, para depois ser encaminhado para a apreciação do Conselho Nacional de Educação. Mesmo se tratando de um texto preliminar, destacamos os dois primeiros princípios descritos nessa versão e que norteiam toda a proposta curricular:

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos.

Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar a gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor ; (BRASIL, 2015, p. 7)

Essas ações, aqui elencadas, juntamente com outras que também são promovidas pelo MEC, buscam efetivar no país um sistema educacional inclusivo que garanta o direito universal à escolarização em uma perspectiva que respeite e valorize a diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional, conforme resoluções do Conselho Nacional de Educação e agenda internacional.

---

<sup>8</sup> O documento para consulta e debate público está disponível no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

No âmbito local, a Secretaria Municipal de Educação de Brusque (SEME)<sup>9</sup> estabeleceu como missão da rede municipal de ensino “políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência à Educação Básica, à inclusão social, cultural, ambiental e digital, possibilitando a construção da cidadania voltada à valorização do ser humano” (BRUSQUE, 2012). Nota-se que os direcionamentos dados pelo MEC são observados e adequados às necessidades municipais, sendo que os princípios de uma educação para todos, inclusiva e de respeito à diversidade sociocultural são respeitados no âmbito municipal.

Devido ao processo migratório para Brusque e o consequente aumento de matrículas nas escolas de ensino fundamental pertencentes ao sistema municipal de educação, há a necessidade do poder público aumentar os recursos financeiros, materiais e humanos, e promover melhorias na estrutura física das escolas. Ocorre que o orçamento anual para educação é determinado a partir do censo escolar do ano anterior, não sendo possível prever um aumento significativo de matrículas no ano letivo subsequente. Sendo assim, a destinação de recursos para algumas políticas públicas ficam comprometidas como, por exemplo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar. No caso das transferências de um estado federativo para outro, muitas vezes os estudantes precisam ser reclassificados, visto que as redes de ensino possuem autonomia na elaboração de sistemas e currículos. Mesmo previsto na LDB (Lei 9.394/96), há situações em que o atraso escolar acaba acontecendo como, por exemplo, na transição do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

Os sistemas de ensino possuem autonomia para elaborar seus próprios currículos e políticas locais, desde que as diretrizes nacionais sejam respeitadas, já que são obrigatórias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) servem, assim, como norteadores para definição dos currículos (BRASIL, 1997). No âmbito municipal, a SEME lançou no ano de 2012 as Diretrizes Curriculares Municipais, concebendo o currículo como “um conjunto de valores e práticas capazes de promover a produção e a socialização de saberes, repleto de significados, intervindo no espaço social, capazes de contribuir para a construção de identidades sociais e culturais” (BRUSQUE, 2012).

O que se pode observar é o caráter transversal que as políticas públicas para a inclusão e diversidade possuem no currículo escolar, visto que esses temas devem perpassar os diálogos das disciplinas curriculares oficiais, conforme orientação dos

---

<sup>9</sup> A escola que compõe o campo de pesquisa desta dissertação é ligada a rede municipal de ensino de Brusque.

PCNs, volume sobre Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997). Isso implica no preparo dos professores para relacionar esses assuntos com as diferentes disciplinas (o que justifica a política de formação continuada) e na sensibilidade em tratar o conhecimento como uno e não de forma fragmentada como é apresentado no currículo oficial.

### **1.9 Aportes metodológicos**

A escolha bibliográfica e metodológica foi feita com base no paradigma sociológico que se relaciona com a proposta desta pesquisa e se justifica pela preocupação com dois aspectos fundamentais do estudo: a observação das dimensões vivenciadas pelos atores da escola no encontro sociocultural proporcionado pela migração, e os sentidos por eles dados à diversidade cultural no ambiente escolar.

Trata-se de uma pesquisa situada no Paradigma Compreensivo, e na perspectiva do conhecimento idealista-subjetiva que, de acordo com André (1995, p.17), no livro *Etnografia da Prática Escolar*, “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”, e contextualiza nessa perspectiva a origem da abordagem qualitativa de pesquisa. Está presente nessa perspectiva, portanto, o viés metodológico da etnografia.

Sendo assim, esta pesquisa se define como sendo de abordagem qualitativa, com uso de ferramentas provenientes da etnografia para promover a geração de dados.

Abordagens de caráter etnográfico buscam entender, no contexto microssocial, as ações sociais no ambiente natural das pessoas, estando situada no nível de pequenas unidades de análise (ANDRE, 1995).

Cohn (2005) sugere o método da observação participante nas pesquisas envolvendo crianças, sendo este o empregado nesta pesquisa. Tal método consiste na interação direta e contínua entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Esse método permite ao pesquisador a aproximação aos universos ou culturas infantis e aos modos como as crianças significam o mundo e as relações que as cercam. Dessa forma, evita-se que imagens “adultocêntricas” dominem as observações e reflexões originadas pela pesquisa. André (1997) também argumenta a favor da observação participante como forma de compreender e descrever as situações pesquisadas. A autora sugere alguns instrumentos de geração de dados que são utilizados na presente pesquisa: observação das interações sociais dos sujeitos de pesquisa no cotidiano escolar e interação da pesquisadora neste contexto; anotação e sistematização de dados em um diário de

campo; entrevistas semi-estruturadas com crianças e adultos participantes da pesquisa a fim de verificar os sentidos dados ao encontro sociocultural e à diversidade cultural na escola; análise de documentos disponíveis na escola sobre os sujeitos da pesquisa; registros audiovisuais (fotografias e gravações).

Fritzen (2012), baseada nos estudos em antropologia da comunicação de Yves Winkin (1998), aponta três cuidados necessários na metodologia de um estudo etnográfico: 1) *saber ver*, ou seja, olhar de fora e de longe, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho; 2) *saber estar* com, ou seja, estar com as pessoas participantes da pesquisa de maneira que sua presença seja aceita, e envolver-se numa medida que se tenha ciência da parcialidade e interferência, mas que a identidade de pesquisador não seja anulada; 3) *saber escrever*, ou seja, ter a sensibilidade de perceber a sua própria formação sociocultural (importante para não fazer julgamentos) e a formação sociocultural do público pesquisado, e escrever os sentidos que circulam naquele meio social.

Geertz (1978) aponta que o etnógrafo se depara com uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, amarradas umas às outras, que ele deve primeiro apreender e depois apresentar. Geertz chama a atenção para o caráter interpretativo na análise de dados de uma descrição; “o que chamamos de nossos dados são realmente as nossas próprias construções das construções de outras pessoas” (1978, p. 19).

Velho (2008, p. 130) afirma que “a realidade é sempre filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. O rigor científico do estudo das sociedades deve ser percebido enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”. Ou seja, não existe neutralidade na ação de um pesquisador, sendo que os registros gerados numa descrição etnográfica refletem a escolha epistemológica feita por ele (FRITZEN, 2012,).

Geertz (1978) defende o uso de etnografia nos estudos sobre cultura, pois para ele a cultura é um contexto no qual os símbolos podem ser inteligíveis, pois os significados são públicos, e por isso podem ser descritos com densidade. O autor sinaliza um cuidado essencial em relação a descrição etnográfica: não perder o noção da articulação conceitual dos sistemas culturais, para não se ater a detalhes minuciosos, o que dificulta a análise dos dados.

Sendo essa investigação sobre o encontro sociocultural numa escola com contexto migratória, o uso da etnografia em sala de aula permite acessar e descrever os sentidos de diversidade cultural gerados nesse encontro.

Definimos como ambiente de pesquisa uma escola ligada à rede pública municipal de ensino da cidade de Brusque, SC, localizada na região periférica da citada cidade. Delimitou-se a observação de duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, uma matutina e outra vespertina, tanto na sala de aula, quanto nos ambientes de convivência de estudantes e funcionários do espaço escolar (pátio da escola, filas para merenda, idas à biblioteca e à sala de informática, entre outros espaços além da sala de aula).

A Antropologia da Criança defende que “a escola deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como um ator social importante e relevante. Afinal, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo na face mais disciplinadora e normatizadora, como criam sentidos e atuam sobre o que vivenciam.” (COHN, 2005. p. 41).

Os sujeitos da pesquisa são os atores sociais da escola, crianças e adultos, que vivenciam o encontro sociocultural e a diversidade cultural, provocados pelo processo migratório.

## 2.0 Abrindo a “caixa preta” da escola com contexto migratório

A escola pesquisada localiza-se num bairro a aproximadamente 5 km de distância do centro da cidade de Brusque. É uma escola pública da rede municipal de ensino, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. No período em que foi realizada a pesquisa, a escola possuía 364 crianças matriculadas em turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, sendo que as 42 crianças participantes da pesquisa estavam matriculadas nas duas turmas de 7º ano (21 crianças na turma matutina e 21 na turma vespertina). Para atender a demanda do público escolar, a instituição contava com 41 funcionários, dos quais 3 trabalhavam na área administrativa (direção escolar, coordenação pedagógica e secretaria escolar); 31 eram professores e profissionais de apoio pedagógico e de inclusão, e 7 eram serventes e merendeiras.

Quanto à estrutura física, o estabelecimento conta com 9 salas de aula, 1 sala multifuncional, 1 sala informatizada, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 2 sanitários, 1 cozinha, 1 secretaria escolar e 1 depósito para materiais de educação física. Conforme a organização escolar, as crianças possuem acesso limitado às salas de aula e salas das demais atividades pedagógicas. A escola possui ainda, pátio interno, amplo pátio externo com quadra de esportes, parque infantil, pracinha, canteiros, palco para pequenas apresentações artísticas, pequeno campo de futebol, pequena quadra de areia e estacionamento. O pátio interno da escola possui área coberta e um pequeno jardim com mesa de ping-pong e refeitório. Nos horários livres, como antes de iniciar as aulas, e também durante o recreio, os alunos eram autorizados a circular livremente em todos esses espaços da escola. As crianças menores, no entanto, preferiam brincar no parquinho, enquanto os maiores corriam pela quadra. Os adolescentes, costumeiramente, ficavam isolados numa área atrás da quadra: parecia ser um lugar só deles, o mais distante possível do movimento escolar. Observei que alguns deles eram estudantes da turma do 7º ano A (uma das turmas observadas nesta pesquisa).

A unidade escolar funcionava de segunda-feira a sexta-feira, sendo que no período matutino as aulas iniciavam às 07h30min e terminavam às 11h30min, e no período vespertino iniciavam às 13h até às 17h. Cada período era dividido em 5 aulas de 45 minutos cada, com um intervalo de recreio de 15 minutos.

As turmas pesquisadas foram o 7º ano matutino (7ºA) e o 7º ano vespertino (7ºB) do Ensino Fundamental. A escolha foi feita a partir de levantamento estatístico dos documentos disponíveis na secretaria escolar (fichas de matrícula, certidões de

nascimento, históricos escolares, entre outros) onde se pôde constatar a inserção de um número expressivo de crianças migrantes ou filhas de migrantes nessas turmas, formando um contexto favorável para alcançar os objetivos desta pesquisa. Abaixo, segue tabela com o percentual de crianças migrantes e não migrantes de cada turma:

**Tabela 2 - 7º ANO A – Turma do período matutino**

Local de Nascimento	Quantidade de alunos	Porcentual correspondente à turma
Brusque-SC	4	19%
Brusque-SC (mas, filhos de famílias migrantes da BA)	2	9,5%
Outras cidade de SC	4	19%
Estado do PR	6	28,5%
Estado da BA	4	19%
Estado do RJ	1	4,7%
TOTAL	21	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir das fichas de matrícula escolar dos estudantes.

**Tabela 3 - 7º ANO B – Turma do período vespertino**

Local de Nascimento	Quantidade de alunos	Porcentual correspondente à turma
Brusque-SC	6	28,5%
Brusque-SC (Crianças nascidas em Brusque, mas filhos de famílias migrantes de outras cidades de SC e do AM )	2- SC 1- AM	9,5% 4,7%
Outras cidades de SC	4	19%
Estado do SP	3	14,2%
Estado da PR	2	9,5%
Estado do BA	3	14,2%
TOTAL	21	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir das fichas de matrícula escolar dos estudantes.

A pesquisa de campo foi iniciada no mês de março de 2014 e finalizada em novembro do mesmo ano. As observações aconteceram semanalmente, nas quintas-feiras, durante o horário escolar - salvo nas semanas em que a escola tinha um calendário diferenciado de atividades sem a presença dos estudantes, ou por ocorrência de feriados e recesso escolar.

Durante a última semana do mês de julho/2014, logo após o período de recesso, a observação aconteceu todos os dias da semana, com o intuito de acompanhar as turmas sem intervalo durante alguns dias, o que possibilitou a percepção das interações das crianças com outros professores, outros ambientes e a dinâmica de cada turma ao longo das aulas da semana. Foi um período importante para esclarecer dúvidas existentes sobre o campo da pesquisa.

Como o público alvo da pesquisa eram as crianças do 7º A e do 7º B e os adultos em interação com elas no ambiente escolar, as observações foram feitas nas salas de aula das turmas pesquisadas, como também nos demais espaços da escola frequentados pelos estudantes e/ou professores: pátio interno e externo, biblioteca, sala informatizada, refeitório, quadra de esportes e sala dos professores. Além disso, foi realizada pesquisa documental na secretaria escolar e entrevista com crianças e adultos participantes da pesquisa para esclarecer e aprofundar situações observadas durante a observação participante. Foram entrevistados 19 estudantes - tanto migrantes quanto não migrantes - selecionados a partir dos seguintes critérios: pertencer a diferentes locais de origem; estudantes que se destacaram em situações na interação com os pares durante o trabalho de campo; estudantes que estavam dispostos a fornecer mais informações à pesquisa e que consentiram a realização da entrevista. Os adultos convidados a dar entrevista foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser professor das turmas investigadas (4 professores); ser profissional que exercia função administrativo-pedagógica na escola (1 diretor); ser profissional que não exercia função direta com as crianças mas que tinha contato cotidiano e empatia para com as crianças (1funcionário de limpeza); estar disposto a fornecer informações e consentir a realização da entrevista.

As entrevistas totalizaram 8 horas e 47 minutos de áudio gravado. Durante o processo de pesquisa, foram registradas 317 fotos e 21 vídeos que, no entanto, não serão apresentados neste texto, tendo sido utilizados na realização da análise dos dados como fonte de informações da dinâmica escolar. A não apresentação desses registros deu-se por motivos éticos de não exposição dos participantes da pesquisa.

Os nomes das crianças e dos adultos participantes da pesquisa são fictícios. Os nomes das crianças foram escolhidos como forma de homenagear personalidades da mesma cidade ou estado de origem dos estudantes, e que tenham se destacado na literatura, artes ou no esporte. A escolha dos nomes fictícios dos adultos participantes da pesquisa foi aleatória.<sup>10</sup>

Cabe esclarecer que na apresentação de alguns dados da pesquisa faremos referência ao pertencimento étnico-racial das crianças usando as categorias: branco, preto, amarelo, pardo ou indígena, conforme o sistema de classificação de cor ou raça da população apresentado na Pesquisa das Características Étnico-raciais da População – Pcerp, realizada em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2011).

No decorrer da apresentação de dados indicamos a sigla do estado de nascimento atrás do nome de cada criança e adulto. Quando a criança nasceu em Brusque e filha de família brusquense, a indicação é feita pela sigla “Bq”. Quando a criança nasceu em Brusque, mas é filha de migrantes usamos a sigla “2G”, que significa “segunda geração” de família migrante. Essa marcação foi usada para facilitar a compreensão das relações sociais entre atores de diferentes origens socioculturais.

Neste texto, adotou-se o uso do termo “criança” para designar os atores menores de 18 anos de idade, conforme denominação estabelecida na Convenção Sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990b) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a). Porém, levando em consideração que os estudantes participantes da pesquisa possuem mais de 12 anos de idade, os termos jovem e adolescente também poderão aparecer ocasionalmente.

Mais um esclarecimento importante é quanto o emprego da primeira pessoa do plural como forma de escrita nas seções que apresentam e analisam os dados (como veremos a seguir). Esta escolha é justificada pelo viés etnográfico adotado nesta desta investigação, que considera o envolvimento pesquisador no ambiente pesquisado e o caráter interpretativo. Em alguns trechos do texto, que envolveram a pesquisadora de maneira particular ou que requereu um posicionamento pessoal, foi utilizado a primeira pessoa do singular.

---

<sup>10</sup> A lista de nomes fictícios e das principais características de cada criança e dos adultos pode ser lida na íntegra nos anexos.

## 2.1 O trabalho de campo e o papel do pesquisador

Compreendemos que o pesquisador não exerce um trabalho neutro nem imparcial (FRITZEN, 2012), e que pesquisas de inspiração etnográfica e de caráter interpretativo, realizada em ambiente institucional com o qual o pesquisador tinha já familiaridade, exige que se façam algumas considerações acerca do papel do pesquisador e a sua inserção no campo da pesquisa.

Para isso, relataremos a seguir o primeiro encontro com a turma do 7º Ano B:

*Era meu primeiro dia de observação na turma do 7º ano B. Estava ansiosa, pensando o quanto esse primeiro contato com estudantes e professores era importante, pois a partir dele as relações seriam construídas. Pensava em como deveria comportar-me para que minha presença não fosse intimidadora ou criasse algum tipo de bloqueio. Queria ser amigável – o tanto quanto fosse possível, sem perder a dimensão da minha função de pesquisadora. Entrei na sala com permissão do professor, lancei breves olhares e sorrisos enquanto observava todo o ambiente da sala de aula. Escolhi uma cadeira e carteira ao fundo da sala, um tanto longe dos estudantes.*

*Durante o primeiro horário da tarde, das 13h às 14h30min, os estudantes tiveram aula com o professor João. Ele pediu que eu me apresentasse para a turma. Assim o fiz. Falei que nos próximos meses iria frequentar a escola e a sala de aula, pois estou cursando o Mestrado e realizando uma pesquisa. Eles me perguntaram o que é Mestrado, e eu expliquei. Também comentei rapidamente sobre o tema da pesquisa. Os estudantes foram acolhedores.*

Fonte: diário de campo do dia 20 de março de 2014.

Destacamos que a inserção no campo de pesquisa foi feita com cautela, pois entendemos que a entrada de um pesquisador no ambiente da investigação e a convivência com os atores não se dá sem tensões. Assim, tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa precisam se adaptar com cuidado às novas relações geradas pela pesquisa (FRITZEN, 2012). Esse cuidado pode ser constatado pelo comedimento do comportamento, como o que se expressa nos gestos, por exemplo, sorrir e não fitar e nas primeiras conversas, indicando abertura ao diálogo amigável.

Santos (2014, p. 21), ao historiar aspectos de pesquisas em educação, contribuiu para dimensionarmos a importância do comedimento ao adentrar o campo de pesquisa:

as pesquisas na área da educação, foram, por muito tempo, constituídas como denúncias, no sentido de culpabilizar crianças, pais e professores pela má qualidade do ensino e da educação". Com isso, a entrada do pesquisador no campo e a aceitação deste por parte das crianças, das professoras e das famílias é um ponto de grande tensão, pois pode aproximar ou distanciar esta relação, à medida que são apresentados os objetivos da pesquisa.

Compreendemos, assim, que a postura aberta ao diálogo foi fundamental no estabelecimento de uma relação cordial, respeitosa e de integração com os participantes da pesquisa. O episódio acima relatado finaliza com a pesquisadora dando explicações sobre sua presença naquela sala de aula, sobre o que é Mestrado e sobre os objetivos da pesquisa, sendo que a turma interagiu com curiosidade, tirando dúvidas e demonstrando aceitação em relação à pesquisa.

Para Soares (2006) o consentimento informado deve propiciar às crianças um entendimento sobre o que é a investigação, esclarecer suas dúvidas, além de propiciar-lhes a liberdade de recusa a qualquer momento. Dessa forma, a investigação torna-se mais válida, do ponto de vista ético, pois haverá um debate mais livre entre as crianças e o pesquisador (AZEVEDO; BETTI, 2014).

No primeiro encontro com as crianças da turma do 7º A, em sala de aula, a presença da pesquisadora provocou a curiosidade de um estudante em particular:

*Carlinhos (BA) estava intrigado com a minha presença. Me olhou várias vezes e falou alto: “tem aluna nova na sala!”, referindo-se à minha presença e tentando interagir comigo. Olhei para ele com simpatia, mas não fiz nenhum comentário. Ele se aproximou e iniciou um diálogo comigo:*

*- Já acabou aquela sua pesquisa? – perguntou.*

*- Não. Estou começando hoje. Respondi.*

*- Vai olhar o comportamento dos alunos?*

*- Não. Só vou assistir aula com vocês.*

*Respondi assim porque percebi que a intenção das perguntas era saber se eu era uma adulta intrusa ou amiga. Por fim, me perguntou se eu queria pipoca, me estendendo um pacotinho. Respondi “agora não, obrigada”, e acreditei que me considerou uma adulta amiga.*

Fonte: diário de campo do dia 20/03/2014. – Turma: 7º ano A.

As perguntas feitas pelo garoto Carlinhos (BA) já no primeiro encontro demonstraram a preocupação que o estudante tinha em relação à minha presença em seu meio: se eu faria avaliação do comportamento da turma e se, a partir disso, eu poderia delatar alguma ocorrência à direção/coordenação escolar. A sua última pergunta (“quer pipoca?”), no entanto, fugiu ao inquérito inicial e pareceu ser uma tentativa do menino de se mostrar amigável ou simpático para comigo. Nesse sentido, a pergunta (ou oferta) que ele me fez era a que ele poderia ter feito a qualquer colega na escola.

Corsaro (2005) atenta para os padrões das perguntas das crianças, que iniciam com questões gerais sobre assuntos adultos, mas terminam com uma pergunta que elas fariam a outra criança, sugerindo aproximação. Para esse autor “a entrada, aceitação e

participação é imperativa nos estudos etnográficos” (CORSARO, 2005, p. 445). Ele aponta que em pesquisa com crianças o pesquisador não deve agir como um adulto típico – aquele que procura o controle na interação com as crianças e que não costuma frequentar os locais de brincadeiras, como o parque ou a quadra de jogos, ou que subestima o entendimento delas tentando simplificar explicações. Esse autor sugere que o pesquisador deve adotar a postura de um adulto atípico, amigo, ou seja, aquele que participa e se envolve nos acontecimentos com as crianças, se interessando por seus assuntos e brincadeiras, e não agindo como uma autoridade que possui o controle, como um professor.

Baseado nesse conceito apresentado por Corsaro (2005), na situação do trabalho de campo adotei, assim, a postura de adulta atípica. Porém, é importante problematizar e refletir sobre as implicações éticas que envolvem esta escolha. Em se tratando de uma pesquisa de inspiração etnográfica e considerando que um dos princípios da etnografia é adentrar o universo conceitual e simbólico do grupo investigado, e sendo esta uma pesquisa realizada com crianças, é fundamental considerar que uma pesquisadora adulta não pode tornar-se uma criança, “pelo menos, considerando a ordem geracional, sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado à uma outra geração e cultura” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 40).

Sendo assim, compreender os modos de vida das crianças é um grande desafio para pesquisadores adultos, pois renunciar ao nosso olhar adulto e nos aproximar da perspectiva da criança é um grande desafio – aqui novamente pode-se fazer alusão à fórmula etnográfica de estranhar o que é familiar (VELHO, 2008), ou seja, estranhar o modo como nós, adultos, compreendemos o mundo. No trecho do diário de campo, acima, que relata interação com uma das crianças envolvidas na pesquisa, pode-se observar a dificuldade de construção de relações intergeracionais desprovidas do controle adulto, quando o menino Carlinhos (BA) pergunta se a pesquisadora observaria o comportamento dos alunos. A resposta foi negativa, mas foi só em parte verdadeira, já que a resposta adequada teria sido dizer que eu iria sim observar o comportamento deles, mas não com a intenção de julgá-los ou prejudicá-los junto aos professores ou direção da escola. Em seguida, o garoto me ofereceu pipoca e recebeu outra resposta negativa, o que poderia ter gerado alguma indisposição com o estudante, pois partilhar é uma forma de fazer parte de um grupo. No entanto, aceitar a pipoca a contragosto, apenas como tentativa de fazer amizade com o garoto ou de ser aceita por ele, também não seria honesto – afinal de contas, se a pergunta tivesse sido feita a uma

criança, essa também poderia negar a oferta da pipoca. Assim, entendo que minha resposta ao garoto mostrou que agir como uma adulta atípica, aquela que não exerce controle sobre e nem subestima as crianças, é uma tarefa difícil e demanda a autocrítica constante no trabalho de campo, e também no momento de analisar os dados gerados.

Retomando a ideia de Fritzen (2012), acima citada, de que todos os envolvidos em uma pesquisa precisam se adaptar com cuidado às novas relações geradas pela pesquisa, e considerando que a autocrítica deve ser um procedimento constante e essencial na construção das relações entre adulto-pesquisador e crianças, compreende-se que adotar a postura de adulto atípico é aceitável e cabível numa observação participante com crianças, desde que considerada a complexidade do papel do pesquisador no trabalho de campo.

Em consonância com a postura de adulta atípica, adotei também uma postura *reativa* (CORSARO, 2005), permanecendo próxima às crianças e em locais por elas frequentados, mas esperando sempre que elas reagissem à minha presença, sinalizando o momento em que eu poderia efetivar a aproximação. De qualquer forma, tinha o desafio de aprender a lidar, nas circunstâncias do trabalho de campo, com a minha dupla caracterização: a de adulta e a de pesquisadora. Isso porque, embora a maioria das crianças me chamasse pelo nome, outras me chamavam de “professora”, tanto devido ao fato de associarem o papel de professor a todo adulto na sala de aula, talvez porque ainda não soubessem meu nome ou ainda, porque lhes convinha, pois as crianças sabem que o adulto têm certas habilidades e prerrogativas que lhes podem ser úteis. (CORSARO, 2005).

Assim, era importante construir outro tipo de relação com os atores sociais participantes da pesquisa, tanto com as crianças, quanto com os adultos.

*Por curiosidade, Franklin (SC) me perguntou:*

*- Você é casada?*

*- Sim.*

*Notei que ele mudou a forma de tratamento ao falar comigo, antes me chamava de “professora”, e agora de “você”.*

Fonte: diário de campo do dia 26 de junho de 2014. – Turma: 7º ano A.

O relato acima indica que, aos poucos, fui estabelecendo vínculos de confiança com os estudantes, afirmando cada vez mais uma identidade de adulta atípica no interior da escola e, especialmente, na relação com as crianças – como era meu objetivo. Assim,

as crianças passaram a - sem desconsiderar minha condição de adulta- me possibilitar uma proximidade diferente da que permitiam aos outros adultos no ambiente escolar, como no dia em cheguei na sala de aula e Maurício (SP) me chamou: “*professora, hoje senta aqui*”, e me indicou uma carteira para sentar ao seu lado<sup>11</sup>. Embora o uso do termo professora marque a diferença que o estudante percebe entre minha condição social de adulta-pesquisadora e a dele própria, enquanto criança/aluno, o fato de pedir que eu me sentasse ao seu lado, como se fosse um colega, aponta que eu não era para ele igual aos outros adultos do ambiente escolar.

O hábito de eu escrever no diário de campo no próprio ambiente pesquisado causou, inicialmente, apreensão nas crianças, como no primeiro dia de observação, quando Edino (Bq) olhou o caderno onde fazia minhas anotações e exclamou: “Já escreveu tudo isso da gente!?” e eu expliquei que não era apenas sobre eles (sobre os estudantes daquela turma), mas sobre vários aspectos da escola<sup>12</sup>. Ele estava preocupado com a quantidade de linhas escritas no meu relatório e precisava se certificar que eu não iria comprometer ou encrencar alguém na secretaria escolar. Como fui aberta ao diálogo e disse que as anotações não era apenas sobre os estudantes, ele se tranquilizou. Aliás, os estudantes foram se tranquilizando com minha presença na escola quando perceberam que havia a abertura para dialogar comigo e que aquelas anotações não eram somente sobre eles, que eram confidenciais e, sobretudo, que não era obrigatória a participação na pesquisa. Quando as crianças alcançaram este ponto de entendimento, foi possível vê-los e estar com eles sem constrangimentos.

Um momento em que tive certeza de ter sido aceita pelo grupo foi num episódio em que as crianças trocavam confidências e permitiram minha participação na conversa:

*Sentei com os estudantes que não trouxeram o material para realização da atividade escolar, e estavam ociosos na sala de aula. As meninas X, Y e Z trouxeram uma revista para público adolescente e eu a folhee. Aos poucos, o garoto XY, e as garotas A, B e C se aproximaram também. Fizemos um teste da revista sobre o beijo e as meninas contaram sobre seus namoricos, quem namorava quem, falaram de como gostam de beijar, contaram situações íntimas sobre eles mesmos e sobre outras meninas da escola e da classe.(...)*

Fonte: diário de campo do dia 30/07/2014.

<sup>11</sup> Fonte: relato de diário de campo do dia 30/07/2014.

<sup>12</sup> Fonte: relato de diário de campo do dia 03/03/2014.

Essa situação marcou a conquista da confiança das crianças. Porém, o conteúdo de caráter tão íntimo e que envolve questões de sexualidade das crianças, fez com que tomássemos alguns cuidados na exposição desses dados. Pois, se com a exposição dessas informações poderíamos certificar o processo metodológico de construção da confiança atribuídas à pesquisadora pelas crianças, paradoxalmente, essa exposição poderia trair essa confiança (BUSS-SIMÃO, 2014). Considerando o caráter privado da situação acima apresentada, preservamos a identidade das crianças envolvidas, optando por não mencionar nem mesmo o nome fictício dado a cada estudante nesta investigação. Também não apresentamos algumas falas existentes no relato de diário de campo, não trazendo o conteúdo da conversa na íntegra, por se tratar de um conteúdo confidencial. A escolha por trazer tal excerto do diário de campo para análise se faz no sentido de demonstrar a conquista da confiança na relação do pesquisador com o público pesquisado e, também, pontuar a importância de se tomar cuidados éticos que implicam a exposição e análise de dados – cuidados que devem acompanhar o trabalho do pesquisador além do campo de pesquisa, como nos esclarece Buss-Simão (2014, p. 54).

Christensen e Prout (2002, p. 488) destacam que, no âmbito da pesquisa com crianças, as questões éticas não se limitam a negociar o acesso e permissão, mas constituem uma parte importante do processo, em todo o percurso da investigação: “Eles podem surgir antes, durante e depois que um projecto de investigação seja concluído”. Os autores propõem que se trabalhe com o que eles definem de *simetria ética*, na qual o pesquisador deve trabalhar de modo reflexivo e cuidadoso, tendo como ponto de partida a premissa de que os direitos éticos para as crianças são iguais aos dos adultos. Além disso, deve considerar suas ações, responsabilidades, utilização de métodos adequados e formas de comunicação em todo o processo de investigação.

O estranhamento à presença de alguém diferente - na sala de aula e na escola - não se deu apenas junto às crianças, mas também junto aos adultos da escola. Assim, abaixo, vemos o episódio em que uma professora tenta compreender minha presença na escola:

*Lúcia (Bq), uma professora dos anos iniciais, aproximou-se para conversar comigo. Somos colegas e trabalhamos juntas no passado. Ela queria entender qual o motivo da minha presença naquela escola. Conteí a respeito da minha pesquisa de Mestrado sobre diversidade cultural em escolas com contexto migratório, e que o estudo seria realizado com as duas turmas de 7º ano. Lúcia (Bq) comentou:*

*- O sétimo ano está bem difícil, né Gra? Digo, na questão da aprendizagem.*

*Lúcia (Bq) iniciou uma reflexão dizendo que a culpa é do adulto, por não compreender que durante a adolescência as crianças tornam-se mais introspectivas e*

*egocêntricas; e que o adulto esquece que elas parecem grandes, mas ainda estão se desenvolvendo, inclusive em relação à linguagem:*

*Lúcia: - Eles ainda não conhecem as palavras que nós adultos usamos.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 05 de junho de 2014.

A opinião da professora Lúcia pode ser considerada um exemplo do dilema de ordem política (MARCHI, 2011) que o pesquisador na área da Sociologia da Infância enfrenta no campo de pesquisa e que se refere “efetivamente ao estatuto da criança como ator social de pleno direito e à participação desta como protagonista na pesquisa”. (SANTOS, 2014, p. 82).

A fala da professora Lúcia “*Eles ainda não conhecem as palavras que nós adultos usamos*”, acima, evidencia a compreensão social tradicional e negativa da criança como um ser a quem “falta” algo (SARMENTO, 2005a; COHN, 2005; MARCHI, 2011). Nesse sentido, Cohn (2005, p. 10) aponta “a dificuldade em reconhecer as crianças como objetos legítimos de estudo. Afinal, em várias esferas, que vão do senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados”.

Essa forma tradicional de pensar a criança como um adulto “em devir” advém das correntes teóricas do campo da psicologia do desenvolvimento (MARCHI, 2011). A sociologia da infância, assim, dirige críticas a esse campo teórico, especialmente “aos aspectos evolucionistas e deterministas do pensamento de Piaget, que liga fatos da imaturidade biológica da criança –como sua dependência – a aspectos sociais da infância (James; Prout, 1990)” (MARCHI, 2011, p. 390). Outra crítica aos estudos piagetianos se dá sobre a concepção da naturalização e universalização da infância – uma fase de passagem do ser criança para o ser adulto (James; Prout, 1990 in MARCHI, 2011). Por isto, as críticas da Sociologia da Infância se estendem também ao campo da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família que se basearam, até os anos 90, nas abordagens clássicas da socialização, que entendem o período da infância como uma transformação ou passagem da criança a-social num adulto plenamente socializado (MARCHI, 2011). Assim, “a mudança da visão da criança como objeto ou produto da ação adulta para a compreensão da criança também como um agente de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece” no campo da sociologia da infância (MARCHI, 2011, p. 392).

Barbosa (2007), baseada nos estudos de Corsaro (1997), afirma que as crianças constituem suas identidades pessoais e sociais na interação com seus pares e também

com adultos. Ou seja, o desenvolvimento das crianças não é um processo de cunho apenas individual, mas um processo também cultural e, portanto, coletivo, que acontece através das relações entre pares; isto é pelos jogos e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em suas interações.

## **2.2 Construindo as categorias de análise**

O diário de campo foi um instrumento de geração de dados fundamental durante a pesquisa, pois, aliado às outras estratégias (pesquisa documental, entrevistas e registros audiovisuais), auxiliou na realização de um trabalho com características etnográficas que, de acordo com Fritzen (2012, p. 56), tem “a preocupação de compreender e enfatizar os significados” que os eventos têm para os membros de determinado contexto.

O texto abaixo contém, assim, a apresentação e discussão dos dados gerados a partir das observações das relações construídas no espaço escolar (anotadas no diário de campo), das entrevistas com os participantes da pesquisa e da análise documental.

Esta análise foi realizada a partir de algumas categorias de análise, abaixo expostas, de modo a atender o objetivo geral proposto neste estudo, que é compreender os sentidos dados pelos atores sociais (adultos e crianças) à diversidade cultural existente em escola com contexto migratório:

- a) Tempo de adaptação no ambiente escolar;
- b) Encontros culturais e estigmas étnico-raciais;
- c) Políticas para a diversidade e o controle disciplinar das diferenças.

## **2.3 Tempo de adaptação no ambiente escolar**

No período da observação participante, e também a partir das entrevistas realizadas com estudantes, professores e funcionários da escola, percebemos o quanto é complexo o período de chegada e adaptação das crianças migrantes ao novo ambiente escolar. Da mesma forma, a transferência de crianças vindas de lugares culturalmente diversos, provoca também a necessidade de adaptação para os que já estavam na escola - tanto crianças, quanto adultos, indiferentemente de serem migrantes ou não. Construímos, assim, esta categoria para discutir sobre esse período de adaptação dos atores sociais, tanto crianças, quanto adultos, e as relações que se estabelecem a partir da chegada de estudantes migrantes à escola.

Durante a pesquisa houve um caso que chamou a atenção pela intensidade com que a criança migrante, recém-matriculada na escola, vivenciou o seu tempo de adaptação à nova escola. Abaixo, seguem relatos extraídos do diário de campo que apresentam os conflitos que envolvem o caso:

*Tive a oportunidade de acompanhar a chegada e o tempo de adaptação de uma criança migrante. No dia 22/05/14 observei que a garota Mel (BA), há poucos dias estudando na escola, não interagia com os colegas de classe. A estudante, inserida na classe do 7º ano B, veio transferida de São Paulo, mas nasceu e viveu grande parte da infância em Ilhéus-BA.*

*Percebi que Mel conversava apenas com Daniela (BA), a quem conhecia e possuía proximidade antes de se matricular na escola. As duas garotas têm histórias em comum: ambas são negras, nasceram e foram educadas na Bahia antes de se mudarem com suas famílias para Brusque.*

*No primeiro dia de observação notei que Mel passou a maior parte do tempo com a cabeça baixada sobre a carteira.*

*Na semana seguinte, dia 29/05/2014, observei que a garota continuava cabisbaixa, queria dormir, não interagia com outros jovens, e estava isolada. Nesse dia, enquanto aguardavam a troca de professor entre uma aula e outra, Márcia (2G) e Mel (BA) trocaram alguns adesivos. Foi a primeira vez que vi Mel falar com mais alguém além da Daniela (BA). Maurício (SP) se aproximou delas para participar da brincadeira, mas Mel nem sequer olhou para ele, permaneceu muda. Quando a professora Maindra (SC) chegou à sala e iniciou a aula, Mel novamente abaixou a cabeça para dormir sobre a carteira.*

*Durante o recreio Mel esperou Daniela para merendarem juntas. Foram até o buffet, serviram-se e dirigiram-se para o pátio interno da escola onde havia uma mesa de ping-pong. Daniela segurava o prato com uma mão e jogava com a outra, enquanto Mel a esperava em pé, segurando o prato, encostada numa parede afastada de todos.*

*Daniela decidiu continuar jogando e Mel ficou desorientada sem a companhia da colega. Durante o tempo que restava de recreio, Mel andou pela escola sozinha e sem parar. Dava passos largos, rápidos e desengonçados, estava nitidamente insegura e envergonhada. Ela foi até o banheiro feminino e na porta encontrou meninas da sua classe, mas não houve qualquer tipo de comunicação entre elas. Logo Mel saiu do banheiro e ficou sozinha até terminar o recreio.*

*Quase um mês depois, em 26/06/2014, Mel continuava quieta em sala de aula, só algumas palavras trocadas com Daniela. Nesse dia, a professora Maindra (SC) chamou Mel para justificar atividades e notas atrasadas, pois a estudante estava sem nota alguma naquele bimestre. A partir disto, percebi que a garota estava com dificuldades escolares e desconfiei que fosse devido à sua recente transferência para a escola e mudança de cidade – como constatei posteriormente ao entrevistá-la.*

Fonte: Informações registradas no diário de campo entre os dias 22/05/2014 à 26/06/2014.

Percebemos que Mel (BA) enfrentou dificuldades ao chegar num novo lugar e numa nova escola – dificuldades tanto no âmbito da sua vida privada, ou seja, nas relações intrapessoais e o que elas significam para cada um, quanto no âmbito da sua vida escolar.

Como exemplos das dificuldades enfrentadas na vida privada, podemos citar: o sentimento de solidão conforme relato da pesquisadora “*Observei que a garota continuava cabisbaixa, queria dormir, não interagia com outros jovens, e estava isolada*” (diário de campo do dia 29/05/14); e a sensação de inadequação “*Durante o tempo que restava de recreio, Mel andou pela escola sozinha e sem parar. Dava passos largos, rápidos e desengonçados, estava nitidamente insegura e envergonhada*” (diário de campo do dia 29/05/14). No âmbito da vida escolar, podemos citar como exemplos a influência que a migração tem sobre o rendimento escolar “*a professora Maindra (SC) chamou Mel para justificar atividades e notas atrasadas, pois a estudante estava sem nota alguma naquele bimestre*” (diário de campo do dia 26/06/14).

Para compreendermos casos como o de Mel (BA) é preciso partir do entendimento que a migração é um acontecimento complexo, que implica em mudanças em vários aspectos na vida do migrante, desde o endereço, até nas referências socioculturais da pessoa. Trata-se da exposição de valores, culturas, religiões, estilo de vida e pode despertar consciência e questionamento sobre os padrões culturais (ZOZZOLI, 2009). A chegada a um novo lugar requer que o migrante tome consciência de sua própria cultura, ao mesmo tempo em que passa a conhecer a cultural local (CUCHE, 2002).

Segundo Zozzoli (2009) a migração demanda um aprendizado de novos significados e pode ser experimentada como um choque cultural se estiver atrelada a uma necessidade de ser aceito. A autora afirma que a criança não está livre do sofrimento pessoal gerado pelas mudanças do processo migratório, inclusive pela possibilidade de ser vítima de preconceito e discriminação, além de ser afetada pelas experiências de sua família (ZOZZOLI, 2009). No caso da estudante Mel (BA) nos pareceu que a garota vivenciou um choque cultural em seu processo de adaptação à nova escola, pois observamos o sofrimento da estudante que passou semanas sem interagir com outras crianças, cabisbaixa e sem saber como se portar no ambiente escolar. Tal sofrimento foi confirmado pela própria menina, em entrevista concedida em setembro de 2014. A seguir, veremos alguns trechos dessa entrevista (com cortes na

sequência de perguntas, devido a quantidade de informações, mas as respostas apresentadas estão na íntegra)

**-Mel, Como você se sentiu quando começou a estudar nesta escola?**

- *Eu me senti excluída, sei lá. Ninguém falava comigo, só a minha prima, Daniela (BA). Aí eu vim com ela, aí ela falou comigo. Aí ninguém falava comigo. Sei lá, não era igual lá em São Paulo. Lá em São Paulo, eu cheguei na escola, todo mundo conversava comigo e aqui eles são diferentes. Também, no dia que eu cheguei, tava muita bagunça, aí eu já vi que não vou me acostumar aqui, porque quando eu estou na escola, eu não gosto de ficar bagunçando. Eu não consigo me concentrar direito. Eu nunca repeti de ano. Esse ano eu acho que eu vou repetir, porque, sei lá, é muita bagunça também na sala, aí não dá para se concentrar.*

(...)

**- Quando você chegou aqui na escola, você foi bem recebida?**

- *Falar verdade?*

**-Sim. É para falar a verdade.**

- *Não. Não do jeito que eu queria. Sei lá, eles não deram muita atenção, porque eu não sabia nada daqui, aí eles não deram muita atenção, não. Só a Daniela (BA) assim, que um pouco me falou das coisas. Mas, os professores, não. Nem a diretora, ninguém.*

**-E você esperava ser recebida de que forma?**

-*Tipo, dos colegas: eu achava que quando eu chegasse, eles, mesmo se fosse uma sala muito bagunceira, eles iam se comportar, pelo menos no primeiro dia. Não, foi mais bagunça, bagunça, bagunça mesmo! Daí, sei lá, já não gostei. E os professores, também. Eu fiquei sem material e sem informações da matéria, o que eles tinham passado, sem nada.*

Fonte: entrevista concedida em setembro de 2014.

A entrevista de Mel (BA) gera muitos debates acerca da inserção da criança migrante na escola. O ponto que ressaltamos é o fato de que quando a pessoa migra, ela se depara com a necessidade de viver em um contexto sociocultural onde não foi socializada, tendo que passar por um processo de adaptação. A escola representa um espaço de socialização, de contato e integração com a sociedade que acolhe a criança migrante. No caso de Mel a socialização iniciada na escola foi conflituosa, sendo que ela mesma expõe a dificuldade de entrosamento com colegas de classe e com os professores: “*eu me senti excluída, sei lá. Ninguém falava comigo, só a minha prima (...)*”.

Em outra passagem da entrevista, Mel (BA) anuncia a ausência de acolhimento na escola, inclusive por parte dos professores e pela gestão escolar. Ao responder a pergunta sobre como ela foi recebida ao chegar à escola, a garota disse: *eles não deram*

*muita atenção, porque eu não sabia nada daqui, aí eles não me deram atenção. Só a Daniela (BA) assim, que um pouco me falou das coisas. Mas, os professores não. Nem a diretora, ninguém. “À criança não basta o acesso à escola. Ela também precisa de afeto, de atenção, precisa ser considerada como única e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes” (SAWAIA, 2003 apud ZOZZOLI, 2009, p. 13)*

O acolhimento à criança migrante pelos membros da escola é importante no processo de inclusão social da criança migrante, e contribui para a construção dos “sentidos da criança sobre o lugar para onde migrou, sobre o mundo e sobre ela mesma” (GUSMÃO, 2004 apud ZOZZOLI, 2009, p. 12). O próximo excerto de diário de campo permite que observemos a construção desses sentidos no caso de Mel (BA):

*Dia 29/07/2014 foi o primeiro dia de aula depois do recesso escolar. Notei que houve mudança no espelho de classe. Mel ocupava o último lugar de uma das fileiras de carteiras, e mais que isso, ela deixou duas carteiras vagas entre ela e a garota da frente e sentou-se isolada de todos.*

*Já havia se passado mais de dois meses após sua transferência para a escola e Mel ainda estava com dificuldades de integração com a turma. Mas, aos poucos notei que a situação começava a mudar. Naquele dia Castro (BA), Daniela (BA) e Vera (Bq) cochicharam e chamaram Mel para participar da conversa. Notei que aos poucos Mel passou a conversar com outras pessoas, mas percebi maior aproximação com seus conterrâneos.*

*No dia 31/07/2014 a professora Ana (RS) propôs um trabalho de composição de paródias, pediu para que as equipes de trabalho se organizassem. Os três baianos da classe – Mel, Castro e Daniela - formaram um grupo.*

*Mel estava novamente com cabeça baixa sobre a carteira. Perguntei: “tá com sono?”. Ela acenou que não. Insisti: “tá triste?” e ela acenou que sim, mas não disse o porquê. Durante o recreio notei que a garota se isolou no pátio interno. Conversamos, perguntei por que ela estava triste e a garota respondeu que estava preocupada com o trabalho da disciplina da professora Ana (RS), pois teria que falar na frente de todos da classe, que tinha vergonha e medo de que os colegas rissem do sotaque diferente dela.*

*Posteriormente tive acesso à letra da paródia criada por Mel e Daniela, cujo tema era “mudança de cidade”. Na paródia da Música Lepo-Lepo, da banda baiana Psirico, as estudantes, também baianas, expuseram seus conflitos diante o processo migratório e o encontro com uma sociedade por elas desconhecida. Segue a letra:*

*“Ah, tá tão difícil vou dizer  
Eu não tenho passagem pra voltar pra minha cidade  
Ah, eu preciso correr  
Já fui envergonhada quando andei descalça  
Agora vou tentar falar com eles*

*Será que eles vão me entender?  
 Agora vou fugir de verdade  
 Será que eu corro ou faço amizades?  
 Eu não tenho amigos  
 Tá tão difícil de fazer amigos  
 Eu preciso voltar pra minha cidade  
 Eu não quero mais, mais, mais, mais, mais  
 Ficar nessa cidade  
 Eu preciso voltar pra minha cidade  
 Eu não sei se tem passagem pra voltar pra minha cidade  
 Agora vou falar com minhas amigas  
 Pra ver se elas vão me entender.”*

*Semanas depois assisti às apresentações e perguntei para Mel e Daniela no que elas se inspiraram para escrever a letra dessa paródia:*

- *Na gente mesmo. – respondeu Daniela.*
- *É o que eu sinto. - disse Mel.*

Fonte: diário de campo. Turma: 7º ano B

Retomando a ideia, já exposta acima, de que os sentidos dados pela criança sobre o lugar para onde migrou - e sobre ela mesma - se dá no processo de inclusão social na escola, e observando a letra da paródia escrita pelas estudantes, especialmente a frase que diz “*já fui envergonhada quando andei descalça*”, podemos entender que o sentido atribuído à sociedade que recebe estas duas estudantes é de uma sociedade que não as acolhe, e que as diminui pelo que elas são ou têm.

Em seguida, na paródia, as garotas descrevem o sentimento de insegurança ao buscar maior aproximação com os outros “*agora vou tentar falar com eles, será que eles vão me entender*”, reafirmando que elas se percebem diferentes dos demais. A partir da letra dessa paródia criada pelas duas meninas migrantes da Bahia podemos observar que a migração gera um dilema “que consiste na tensão entre o empenho para maior adaptação sociocultural e a preservação com sua identidade de lugar de origem” (MOTA, FRANCO, MOTTA, 2009 *apud* ZOZZOLI, 2009, p.12).

Na turma do 7º ano A, também houve um caso conflituoso de tempo de adaptação: investigando os arquivos escolares encontramos o registro da estudante Margareth (BA), que foi transferida de uma escola da Bahia em 2011, quando frequentava o 5º ano do ensino fundamental. Na ocasião, ela devia ter 13 anos (em 2014, ano em que foi realizada a pesquisa, tinha 16 anos). Seu histórico escolar anterior à transferência mostra que a estudante possuía frequência escolar acima de 80%. Outros documentos do mesmo ano mostram que, depois da transferência, a garota

passou a faltar às aulas com frequência. A escola advertiu a família sobre a referida situação, e não havendo solução, acionou o programa Apoia.

O Apoia é um programa de combate à evasão escolar de crianças entre 4 e 17 anos que não concluíram o ensino obrigatório. É aplicado pelas escolas, Conselhos Tutelares e Ministério Público, onde cada instituição assume a responsabilidade de trazer de volta à sala de aula as crianças faltantes. O Apoia é acionado quando a criança falta sem justificativa durante cinco dias consecutivos, ou sete dias alternados em um mês. A partir de então, inicia-se o procedimento do programa: primeiro a escola tenta solucionar o problema com a família da criança. Se em uma semana o estudante não voltar a frequentar as aulas, a escola deve fazer o encaminhamento da situação ao Conselho Tutelar. Por sua vez, o Conselho Tutelar também busca acordo junto à família da criança. Se num prazo de quinze dias não houver solução, então o caso é levado ao Ministério Público que, novamente, buscará um acordo com a família e, se até este momento a criança não tiver retornado à escola, então os responsáveis legais da criança responderão judicialmente.

Como a escola chegou ao segundo passo do programa Apoia e levou o caso ao conhecimento do Conselho Tutelar, a família de Margareth (BA) apresentou como justificativa um atestado médico com encaminhamento para psicóloga, dizendo que a garota estava com quadro depressivo. Junto ao atestado havia um bilhete da mãe que atribuía a tristeza da filha à mudança de residência: “ela não quer ir pra escola” - dizia o bilhete. Nos documentos escolares não havia registros do desfecho da situação, apenas outro bilhete da mãe avisando que Margareth (BA) estava melhorando. As datas de cada acontecimento também não foram registradas pela escola, impossibilitando sabermos exatamente quanto tempo levou para a garota retornar às aulas.

Entendemos que os acontecimentos que envolvem Margareth constituíram-se num caso de etnocentrismo, onde o estranhamento sociocultural fez com que a garota se ausentasse da escola. Diante deste acontecimento, a escola tomou providências fazendo uso do aparato legal do qual dispõe para fazer com que a garota retornasse às aulas - ao acionar o programa Apoia, a escola cumpre a Lei Nº 12.796 de 04/04/13, que trata do ensino obrigatório para crianças entre 4 e 17 anos, e seus administradores ficam resguardados de qualquer tipo de implicações jurídicas passíveis de lhes trazer prejuízos. Por outro lado, a opção da escola não incluiu estratégias para a inclusão das diferenças socioculturais, e que estão previstas na legislação sobre educação (expostas

neste trabalho na sessão “Estabelecendo relações com as políticas para a Educação e para a Diversidade”). Sendo assim,

a escola acredita que ao oferecer oportunidade de estudo para todas as crianças, está contribuindo para o fim da desigualdade social. Entretanto, ela não vem cumprindo seu papel de inclusão, especialmente porque não enxerga a diferença social que nela se introduz junto aos seus alunos, reproduzindo, assim, os valores e os costumes da sociedade a serviço do qual ela atua (BOCK; AGUIAR, 2003 *apud* ZOZZOLI, 2009, p. 13).

Em entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2014, a garota confirmou que a cidade Buerarema – BA, onde morava, é muito diferente de Brusque, e que ela sente muita saudade da avó que mora lá. A estudante declarou na entrevista, o entendimento de que pertence a uma cultura diferente daquela que encontrou em Brusque: quando foi questionada sobre o que pensou quando começou a estudar naquela escola, Margareth respondeu *“é diferente o modo deles agir. O modo deles agir”*, repetindo a frase pra enfatizar sua observação sobre as diferenças que encontrou em Brusque. Ao ser questionada se havia mais alguma coisa que achava diferente, a migrante baiana pontuou suas principais observações, contando: *“das culturas deles, são mais diferentes da nossa (...) Aqui eles fazem um negócio de chimarrão, não sei. (...) Lá se comemora o São João e aqui eles não comemoram”*. No caso de Margareth (BA) observamos que a estudante passou por um processo de estranhamento das diferenças socioculturais durante seu tempo de adaptação à nova escola. Tal fato desencadeou na garota um estado depressivo devido à mudança de cidade. Já no âmbito escolar, podemos observar que a estudante passou a ter seu rendimento acadêmico comprometido (assim como também aconteceu com Mel- BA) - e a ausentar-se das aulas depois de sua transferência para a nova escola.

Nas histórias que envolvem Mel e Magareth (sendo as duas garotas pretas e migrantes do sul do Bahia) podemos perceber que essas crianças passaram por uma experiência etnocêntrica – quando aqueles que pertencem a padrões culturais diferentes são concebidos através de um único padrão cultural, ou seja, através de valores, modelos e definições eleitos como verdadeiros ou “normais” (GEERTZ, 1978). “No plano intelectual [o etnocentrismo], pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; e, no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.” (ROCHA, 1984, p. 7).

Os encontros socioculturais existentes na escola, gerados pelo processo migratório, nem sempre representam uma experiência etnocêntrica como nos casos de

Mel (BA) e Margareth (BA). Há casos em que esses encontros despertam o interesse mútuo, o surgimento de amizade entre crianças de diferentes origens e experiências alegres durante o tempo de adaptação de crianças migrantes à nova escola:

**Primeiro relato:**

*Era o primeiro dia de aula da garota Emanuelle (SP) naquela turma, e ela já conquistava amizades. Franklin (SC) se interessou por ela e inicia uma conversa:*

*- Eu te empresto o caderno se você quiser. Ela sorriu, retribuindo ao flerte do garoto. Mais tarde, Franklin (SC) novamente se aproximou de Emanuelle, dessa vez se debruçou sobre a carteira da garota, falando pertinho do seu rosto, olhando nos olhos, sorrindo. Ela retribuiu o gracejo.*

**Segundo relato:**

*Durante o recreio, Alice (PR) estava acompanhada por Emanuelle (SP) e Estela (SC). Elas pareciam bem entrosadas, embora fossem de diferentes origens: Alice é migrante vinda do interior do Paraná; Emanuelle é descendente de baianos, mas foi criada em São Paulo, e Estela é de descendência europeia, migrante do interior de Santa Catarina. As diferentes origens e composição sociocultural não pareceram obstáculos para as garotas serem amigas.*

Fonte: diário de campo do dia 20/03/2014 e do dia 12/06/2014 respectivamente.

Sarmiento (2005b) afirma que as crianças são, enquanto seres sociais, também diferenciadas pelos modos de estratificação social existentes na sociedade (classe social, etnia, gênero, região). As situações acima relatadas envolvem crianças de diferentes extratos sociais: o primeiro relato é sobre a empatia imediata no primeiro encontro entre Emanuelle, uma garota preta, nascida na Bahia e crescida em São Paulo, e Franklin, um garoto branco, nascido no interior de Santa Catarina. O segundo relato é sobre a amizade entre Alice, uma garota parda, que nasceu no interior do Paraná e mudou-se já crescida para Brusque; Emanuelle, cuja descrição já foi feita acima; e Estela, uma menina branca, que nasceu no interior de Santa Catarina e mudou-se para Brusque na idade da escolarização, ou seja, eram garotas de origens diferentes.

Para Emanuelle (SP), Estela (SC) e Alice (PR), as diferentes origens e as diferenças socioculturais não as impediram de construir laços de amizade, e nem foram obstáculos para o ajustamento à dinâmica social da escola, visto que, certamente, cada uma dessas crianças viveu uma infância particular ou diferenciada na cidade e grupo social em que nasceu. A sociologia da infância considera a infância uma construção

social e diversificada, podendo haver muitos tipos de infância. Assim, embora todas essas crianças tenham experimentado diferentes tipos de infância, todas se encontram na mesma categoria geracional, a de criança, o que faz com que tenham em comum um modo próprio de compreender e agir no mundo, e que é diferente do adulto.

O caso em que Franklin (SC) oferece seu caderno à Emanuelle (SP) nos permite perceber que as crianças que já estão habituadas àquele ambiente social adotam uma postura de acolhimento para com quem chega à escola, permitindo nossa interpretação de que entendem as prováveis dificuldades iniciais que os recém-chegados passam. Esse sentido de acolhimento exercido pelas crianças também foi apreendido nas entrevistas (concedidas em setembro de 2014) dos estudantes Caru (SP) e Carlos Heitor (RJ). Disse Caru: *“eu me senti meio esquisita, porque eu não conhecia ninguém, né? Era tudo novidade. Mas, depois, eu arrumei amigos, rápido”*. E disse Carlos Heitor (RJ): *“foram bem legais, me chamaram para fazer as coisas juntos e para sentar ao lado”*.

Na entrevista concedida em setembro de 2014, o estudante Edino (Bq) conta o que ele observa de diferente nos seus colegas migrantes: *“o jeito que as pessoas de outras cidades falam”*, disse Edino. E complementou seu pensamento dizendo *“depende quem é as outras pessoas ficou mais alegre a escola”*. Interpretamos que Edino não apenas percebe as diferenças culturais existentes entre as pessoas vindas de diversos lugares, como também atribui um sentido positivo à presença de elementos socioculturais diferentes na escola, uma vez que a presença das diferenças culturais nem sempre é bem aceita no contexto da cidade de Brusque.

Edino apresenta o entendimento de que a aproximação com as crianças recém-chegadas à escola acontece na medida em que elas vão se habituando ao ambiente e perdendo a timidez *“Quando vem pessoa de fora no primeiro dia a pessoa fica meio quieta ainda, mas já no segundo, terceiro dá para fazer amizade”*.

A partir da entrevista de Edino compreendemos que, mesmo havendo ações de acolhimento das crianças não migrantes às crianças migrantes, temos que considerar também o fato de que as crianças que já estavam adaptadas à dinâmica social da escola, necessitam igualmente de um tempo de adaptação para efetivar o entrosamento com os recém-chegados. Sarmiento afirma que as crianças possuem seus próprios modos de *“interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas*

da infância”<sup>13</sup>, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção” (SARMENTO, 2005b, p. 371). A partir disso, podemos entender que o tempo de adaptação para as crianças faz parte de como elas próprias lidam com as mudanças, como interpretam as diferenças, e criam seus modos de ajustar a situação ao seu jeito.

Outros relatos evidenciam que a chegada de crianças migrantes à escola muitas vezes é conflituosa, não só entre crianças, mas também com adultos do cotidiano escolar. A seguir, apresentamos trechos de duas entrevistas, a primeira concedida por uma funcionária administrativo-pedagógica, e a segunda, por uma zeladora da escola. São entrevistas de duas pessoas adultas que estão em contato diário com as crianças e exercem poderes diferentes na relação com elas.

**Qual foi o principal pensamento quando crianças de outras cidades começaram a estudar na escola?**

*O pensamento que a gente tem é o seguinte: “Por que eles não ficam na cidade deles, né?” [risos]. Esse é o primeiro pensamento porque não estávamos acostumados a isso, não. Era apenas o pessoal que morava aqui, conhecíamos todos, já conhecíamos a família, como eu te falei, de todos. Então, era muito prático. E depois, então, começou essa migração toda. A gente passa a buscar outras realidades, a conhecer outras pessoas, porque que pensam assim, porque que fazem assim, porque que não pode ser diferente, enfim, é um processo, é um conhecimento, é um auto conhecimento, é o conhecimento do outro, é um respeito, é um abrir-se pro novo, é desafio; é um desafio pra eles que estão chegando, é um desafio pra nós, também; pros alunos, né? Adaptar-se a isso tudo. Mas eu vejo que há ganhos.*

Anete – funcionária administrativo-pedagógica

*A gente fico meio assim, porque vem essas pessoas de fora, a gente não sabe o quê eles pensam na... o que passa na cabecinha deles, né? Que nem esses dias, tinha um menininho ali, do sétimo ano da tarde, magrinho; ele foi na secretaria, ele tava chorando: “Eu quero voltar pra minha cidade. Eu quero voltar pro terceiro ano.” Ele tá no sétimo, e quer voltar pro terceiro. Mas ele tava perdido, sabe? Aí, nós perguntamos porque que ele queria voltar, ele disse que ele tava muito cansado de estudar. Mas ele não é daqui, ele é de fora. Aí, nós até começamos a rir dele, eu disse: “Pode deixar que eu vou embora contigo pra Bahia.” “A senhora vai mesmo?”, “Vou.” [risos]. Ele ficou assim, aí eu abracei ele, ele parou de chorar.*

Carla – Zeladora

<sup>13</sup> Clarice Cohn (2005, p. 35) faz uma ressalva sobre os estudos das culturas infantis, dizendo que as crianças têm autonomia cultural em relação aos adultos, e que essa deve ser reconhecida e relativizada, pois os sentidos elaborados partem de um sistema simbólico compartilhado com adultos.

Para entendermos as declarações das funcionárias da escola, é interessante observarmos o perfil e o tempo de serviço de cada uma delas: o primeiro depoimento é de uma funcionária nascida em Brusque, cuja função é ligada à secretaria escolar, e que trabalha no estabelecimento de ensino pesquisado há mais de cinco anos. Ela acompanha todas as situações burocráticas, pedagógicas e sociais da escola e, portanto, conhece o histórico e o contexto da escola pesquisada; já o segundo depoimento é de uma funcionária nascida no oeste de Santa Catarina, e trabalha nessa escola como servente há três anos. Sua visão sobre o contexto escolar é gerado no meio social e não pedagógico-administrativo, sendo assim, sua fala parte unicamente do que ela vivencia junto às crianças.

Na primeira entrevista destacamos que Anete (Bq) inicia relembrando os primeiros pensamentos a respeito da, então recente, presença de crianças migrantes na escola *“O pensamento que a gente tem é o seguinte: “Porque eles não ficam na cidade deles, né?”*. Nota-se que a primeira recordação de Anete é sobre a negação das diferenças, e a frase usada no plural permite o entendimento de que esse era um sentido compartilhado com outros adultos, funcionários do estabelecimento de ensino. Na sua próxima fala, a entrevistada dá indícios de que o contexto sociocultural da escola era homogêneo anteriormente ao processo migratório e que a presença de elementos sociais e culturais diferentes causou estranhamentos *“era apenas o pessoal que morava aqui, conhecíamos todos, já conhecíamos a família, como eu te falei, de todos. Então, era muito prático. E depois, então, começou essa migração toda”*. Anete afirma o desafio que representa viver um encontro sociocultural e da aprendizagem e a elaboração de novos sentidos que esse encontro proporciona. *“é um processo, é um conhecimento, é um auto conhecimento, é o conhecimento do outro, é um respeito, é um abrir-se pro novo, é desafio”*.

Em sua entrevista, a zeladora Carla (SC) contou como precisou interferir numa situação que envolveu um estudante migrante, tentando consolá-lo diante de seu sofrimento pela não adaptação: *“ele tava chorando: eu quero voltar pra minha cidade (...)aí eu abracei ele, ele parou de chorar.”*. A partir da história contada por Carla, podemos pensar como os adultos presentes no ambiente escolar se envolvem em casos em que as crianças passam por um processo de estranhamento das diferenças socioculturais. *“A gente fico meio assim, porque vem essas pessoas de fora, a gente não sabe o quê eles pensam né, o que passa na cabecinha deles, né?”* Diante desta

afirmativa de Carla, compreendemos que também o adulto no ambiente escolar passa por um processo de adaptação aos novos membros da comunidade escolar. De acordo com Zozzoli (2009), vergonha, culpa, medo, raiva são sentimentos que constituem o sofrimento que advém do fato de sermos tratados como diferentes, inferiores, etc., assim, se reafirma a importância de um tratamento mais atencioso e/ou afetivo por parte do adulto em relação à criança que está em fase de adaptação à nova escola.

## 2.4 Encontros culturais e estigmas étnico-raciais

A diversidade cultural provoca estranhamentos entre sociedades diferentes e divide os homens entre o “nós” e os “outros”, visto que o homem atribuiu à cultura do seu próprio grupo o sentido de centralidade, e passa a empregar as próprias categorias socioculturais para avaliar outros grupos, o que é denominado de etnocentrismo. (CUCHE, 2002; LARAIA, 2003). Porém, Geertz (1978) aponta que, no curso da vida, podemos mudar nossos padrões a partir das experiências vividas e, assim, atribuir novos sentidos às nossas experiências. Os dados gerados durante a pesquisa em campo, e que apresentaremos ao longo da análise dessa categoria, nos levaram à compreensão de que no encontro sociocultural ocorrido na escola investigada, se estabeleceram entre os atores (crianças e adultos migrantes e não migrantes) tanto relações de caráter etnocêntrico, quanto relações onde novos sentidos foram criados.

A linguagem, ou as diferenças na “maneira de falar”, dos diferentes grupos presentes na escola observada, foi uma questão recorrente apontada nas entrevistas realizadas tanto com as crianças quanto com os adultos, assim como nas observações realizadas no trabalho de campo (e registradas no do diário de campo). Assim, o excerto abaixo relata um episódio em que uma criança (migrante da Bahia), por não compreender o que estava sendo *dito* na sala de aula pela professora (a partir da leitura de um texto), se comporta de forma considerada inadequada ao seu papel de aluno:

*Como atividade, os estudantes deviam fazer por escrito a interpretação de um trecho do livro Città di Roma (2002), no qual a autora Zélia Gattai contava a saga da família Gattai, vinda da Itália ao Brasil no final do século XIX. A parte selecionada do texto foi a de subtítulo “Nonno Gattai registra a filha”, que narra um episódio vivido pelo avô da escritora.*

*A professora leu o texto para os estudantes, trabalhou oralmente pontos importantes a serem considerados para a realização da atividade e determinou um tempo para os estudantes escreverem.*

*Jorge (BA), migrante baiano, estava sentado ao meu lado. Percebi que ele estava inquieto, conversando amenidades com os colegas de classe e não iniciava sua tarefa. Perguntei se ele entendeu o exercício proposto:*

- *Você entendeu o que é para fazer?*
- *Mais ou menos.*
- *O que você não entendeu?*
- *não entendi o nonno gatai.*
- *Você não entendeu o que é nonno Gattai? O que você acha que é?*
- *Nonno é nove. Deve ser nove gatai. Mas eu não sei o que é isso.*
- *Então chama a professora e pergunta, eu disse.*

*Nesse momento eu estava fazendo um grande esforço para não interferir mais na situação, afinal de contas eu já havia interferido a respeito da dificuldade do menino e provoquei a reflexão. Jorge (BA) acatou meu conselho e perguntou à professora Ana (RS):*

- *“Prossora”, o que é nonno gatai?*
- *Nonno é avô em italiano, e Gattai é o sobrenome dele.*

*Jorge (BA) passou um tempo pensando no que a professora tinha lhe dito, sem entender. E tornou a perguntar:*

- *É nove Gattai “prossora”?*
- *Não. Nonno é vô lá na Itália.*
- *Ah, é avô Gattai!*

*Assim, Jorge (BA) compreendeu o sentido do texto e começou a escrever. Notei que a inquietação do garoto momentos antes passou, e ele se concentrou na atividade.*

Fonte: Registro do diário de campo do dia 20 de março de 2014.

Primeiramente, evidenciamos como a formação cultural do estudante é diferente da formação da professora, já que Jorge é migrante da cidade de Buerarema, (Bahia) e a professora migrante do Rio Grande do Sul, regiões cuja história e formações sociocultural são bastante diferentes.

A Bahia (região Nordeste) foi o berço da colonização do Brasil a partir do ano 1500 d.c. (século XIV). A formação sociocultural desse Estado é marcada (principalmente), pela presença dos colonizadores portugueses, de africanos (trazidos como escravos pelos portugueses) e pelos povos indígenas (autóctones). Já, os estados que formam a região Sul do Brasil - Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná - foram habitados por povos indígenas até o século XIX e, só a partir de então, passaram a ser colonizados por trabalhadores livres - imigrantes europeus, vindos principalmente da Alemanha e Itália.

Devido à sua origem, a professora gaúcha estava familiarizada com vocábulos de origem italiana, como a expressão familiar (carinhosa) para designar “avô” (nonno),

enquanto Jorge (BA) não possuía nenhuma referência cultural e linguística italiana. Segundo Cohn (2005), a criança elabora sentidos a partir do seu próprio sistema simbólico. A autora reconhece a autonomia cultural das crianças<sup>14</sup> uma vez que compreende que os sentidos elaborados por elas são qualitativamente diferentes dos adultos, embora esses sentidos partam de um sistema simbólico compartilhado com adultos. Sendo assim, entendemos que no caso de Jorge (BA), o sentido de *nonno* não é usualmente compartilhado na cultura na qual ele foi socializado, devido à constituição sociocultural e histórica do lugar e, por isso, não compreendeu o sentido de *nonno* imediatamente, relacionando essa palavra ao número ordinal *nono*.

Percebemos que enquanto as palavras “Nonno Gattai” não fizeram sentido para o estudante Jorge (BA), ele se comportou de maneira considerada inadequada para o ambiente escolar, conversando, brincando, não realizando a atividade proposta. Mas, assim que compreendeu o significado das palavras, o texto lido na sala de aula passou a fazer sentido para o garoto e sua postura mudou: concentrou-se para realizar a atividade proposta pela professora e ainda explicou para os colegas que também não a tinham entendido. É importante frisar o fato de que a criança comportou-se de maneira diferente antes e depois de compreender o sentido das palavras por ela até então desconhecidas, pois, mais adiante, a próxima categoria de análise discutirá como certas diferenças culturais podem ser interpretadas pelos adultos na escola como sinais de indisciplina e mau comportamento.

A seguir, apresentaremos dois excertos do diário de campo da turma matutina. O primeiro relata como as crianças criam apelidos (codinomes) uns para os outros e expressam, de forma bem humorada, as suas diferenças individuais. Em seguida, apresentaremos o relato de um episódio em que as crianças brincam com as diferentes origens e descendências presentes na sala de aula. A partir dessas duas situações, compreendemos que nem todas as crianças interpretam as diferenças existentes em sala de aula como geradoras de mal estar, estigma ou conflito.

**Primeiro relato:**

*Aproximava-se a hora do recreio, e o cheiro da merenda invadiu o ambiente da sala de aula. O cardápio do dia era peixe.*

*Franklin (SC): - Que cheiro de peixe!*

<sup>14</sup> Willian Corsaro (The Sociology of Childhood. California: Pine Forge Press, 1997) usa o termo “apropriação criativa” quando afirma que as culturas infantis são resultados do que as crianças realizam com as informações fornecidas pelo mundo adulto.

*Abel (PR): - É tú que tá fedendo, seu jundiá!*

*Abel (PR) gargalhava e chamava outros colegas da classe por seus apelidos. Pedi para que ele me dissesse o apelido de cada um, e me explicasse o motivo de chamá-los assim. Então, Abel contou que ele próprio era chamado pelos amigos de Mickey, devido à estampa da sua camiseta; Franklin (SC) foi apelidado de Jundiá, pois foi pescar e o ferrão do peixe machucou seu pé; Carlos Heitor (RJ) era Nego Blue – nego por causa do seu tom de pele e blue por ser a cor da sua camiseta preferida; Carlinhos (BA) era chamado de Titanic, porque o pé dele é muito grande, “bem maior que uma lancha”, e machucava os outros no jogo de futebol. Sandro (SC) era chamado de Topic, pois utilizava uma van escolar como meio de transporte para chegar à escola; Paulo (PR) era chamado de Olho de Boi, mas não tinha um motivo específico para ser chamado assim, eles apenas consideravam engraçado.*

*Enquanto Abel (PR) me contava sobre os apelidos, os outros garotos prestavam atenção na nossa conversa e pareciam se divertir com o assunto. Perguntei a eles se alguém ficava chateado com os apelidos, e os garotos me responderam que não, que todos eram amigos, e levavam na brincadeira.*

*Embora alguns apelidos se referissem às características físicas e pessoais de algumas crianças, podendo apresentar um sentido oculto de deboche, além do sentido de diversão anunciado pelas próprias crianças, considereei que no decorrer da manhã as interações observadas foram um indicativo de bom relacionamento e entrosamento entre os estudantes - uma vez que as crianças (re)elaboram seus próprios modos de convivência.*

## **Segundo relato**

*Segundo o estudo do texto didático, o povo brasileiro constituiu-se de três principais etnias: índios, negros e brancos. A partir da afirmação daquele texto estudado, a professora Maindra (SC) perguntou aos estudantes:*

*- Vocês já procuraram saber qual sua ascendência?*

*As crianças responderam todas ao mesmo tempo. Pude ouvir alguns comentários, mas não consegui identificar quem os fez. Disseram: “sou descendente de africano”, “de índio”, “de australiano”.*

*Franklin (SC): Eu sou uma mistura!*

*Ouvi brincadeiras como “sou índio dos cabelos brancos”, mas não ouvi nenhum comentário pejorativo sobre as diferentes origens. Me pareceu que as brincadeiras tinham mais a intenção de tumultuar a aula e ser engraçadas, do que ofender a quem quer que fosse devido às origens, pois que as brincadeiras eram sobre eles próprios.*

As crianças constituem suas identidades pessoais e sociais também na interação com seus pares, ou seja, na criação e exercício de jogos e brincadeiras que desenvolvem de forma coletiva. (Corsaro, 1997; Barbosa, 2007). No primeiro relato que apresentamos no quadro acima, referente ao diário de campo da turma do 7º ano A, registrado no dia 05/06/14, observamos que as crianças fazem brincadeiras umas com as outras, se referindo tanto à características que remetem a traços pessoais (corte de cabelo, tipo ou cor das roupas, tamanho do pé, etc.), quanto a incidentes ocorridos ("Jundiá" porque machucou o pé numa pescaria) ou a traços socioculturais (cor da pele, ascendência). Mesmo assim, tais brincadeiras não se constituem necessariamente como preconceituosas ou estigmatizadoras. O que transparece é que o costume de criar e usar os apelidos para chamar os colegas ajuda a criar coesão e intimidade no grupo que se diverte com os apelidos uns dos outros. O segundo relato apresentado no quadro acima, extraído do diário de campo do dia 26/06/14, também descreve as crianças brincando com a questão das diferenças étnicas, tema da aula. Novamente, não observamos comentários preconceituosos quanto às diferentes origens dos estudantes. Mas, através da brincadeira, as crianças refletem e identificam suas próprias constituições sociais, como fez o garoto Franklin (SC) ao afirmar "eu sou uma mistura!".

Acompanhando as turmas do 7º ano A e 7º ano B, percebemos, em um primeiro momento, que as amizades entre os estudantes são construídas a partir de afinidades e gostos pessoais. Contudo, a partir da observação de que as crianças identificam suas próprias constituições sociais, percebemos também que a aproximação e relações de amizade no grupo observado levam em consideração a condição de ser ou não migrante. Esses critérios são facilmente identificados nos dois relatos que seguem abaixo, sendo o primeiro relativo à turma do 7º ano A e o segundo ao 7º ano B.

**Primeiro relato:**

*Às 10h45min iniciou a próxima aula, porém a professora Ana (RS) faltou. As crianças permaneceram alguns minutos livres aguardando um substituto. Depois, foram encaminhadas pela coordenadora pedagógica Elizabete (Bq) ao laboratório de informática, onde permaneceram sob comando do profissional responsável pela sala informatizada. Como atividade, os estudantes deveriam entregar uma pesquisa sobre determinado tema até o final daquela aula.*

*Foi interessante observá-los em um ambiente diferente da tradicional sala de aula, ainda mais que o espaço informatizado permitia que os estudantes se agrupassem por afinidades pessoais para usar os computadores em equipes, visto que não havia*

*equipamentos suficientes para uso individual. Tive a oportunidade de perceber as aproximações sociais existentes entre as crianças, conforme anotações abaixo.*

*Um dos computadores foi usado pela dupla Edino (Bq) e Salim (SC). Os dois garotos são catarinenses e possuem descendência alemã. Embora os meninos tenham nascido em outras cidades – Edino em Joinville e Salim em Blumenau - são filhos de brusquenses e moram em Brusque desde pequenos, ou seja, possuem a mesma matriz sociocultural. Tanto um quanto o outro são introspectivos e mantinham boas notas escolares.*

*Outro grupo foi formado por Franklin (SC), Carlinhos (BA) e Jorge (BA). Os três garotos são migrantes, sendo o primeiro do interior de Santa Catarina e os outros dois da Bahia. O fato de serem migrantes do mesmo Estado estabelecia a proximidade de Carlinhos e Jorge, enquanto a proximidade com Franklin, cuja formação sociocultural é diferente, se dava pela fama de “bagunceiros”.*

*Paulina (SC), Alice (PR) e Estela (SC) são reservadas e tímidas. Sentavam-se próximas na sala de aula e escolheram se agrupar também na sala informatizada. Paulo (PR) juntou-se ao trio – naquela ocasião era vantajoso fazer um trabalho escolar com elas, pois as garotas sempre tiravam boas notas. As quatro crianças são migrantes (conforme sigla do estado de origem anotada atrás do nome de cada criança).*

*Margareth (BA) e Teresinha (2G) são amigas muito próximas e confidentes. O único lugar em que não ficavam próximas era na sala de aula devido à organização do espelho de classe. As duas garotas são negras e possuem origem baiana.*

*Outro grupo foi formado por Falcão (Bq), Abel (PR), Emanuelle (SP), Carlos Heitor (RJ) e Anízio (PR). Tinham como ponto em comum comportamento brincalhão e notas escolares medianas. Emanuelle gostava da companhia desses garotos e era bastante paquerada por eles. Todos migrantes, com exceção de Falcão (que é brusquense).*

*Os garotos David (SC), Marcelo (2G), e Oswaldo (Bq) sentaram-se juntos para realizar a atividade, mesmo havendo possibilidade de trabalhar com outras pessoas. Atentei para o fato de que os três garotos recebiam apoio pedagógico da professora de inclusão e, talvez por isso, nem os demais colegas da sala os convidavam para participar de outros agrupamentos, nem eles procuravam por outros pares – como se naturalmente estivessem determinados a ser um grupo, sem perceber o quanto a situação os compelia a ser assim. Mas, é importante dizer que David, Marcelo e Oswaldo mantinham relações afetuosas com os demais colegas de classe em espaços fora da sala de aula, por exemplo, na hora do recreio e nas horas livres.*

*Efigênia (SC), aluna de educação especial, permaneceu isolada num computador durante todo o período que estivemos na sala de informática, nem mesmo a professora de inclusão estava presente para acompanhá-la naquele momento.*

### **Segundo relato:**

*Antônia (Bq) foi a primeira a concluir a atividade e mostrou o caderno para o professor - ela se destacava nos estudos por tirar boas notas e apresentar aproveitamento acadêmico acima da média. Castro (BA) chamou a Heloísa (Bq) e ela*

*mandou-o “se catar”. Heloísa interagia o tempo todo com Caru (SP), Antônia (Bq) e Ruth (SP).*

*Eram apenas cinco garotos na sala. Castro (BA) e Maurício (SP) eram os mais falantes. Gustavo (Bq), Luíz Henrique (SC) e Aldo (Bq) não falavam nada, se mantinham quietos.*

*Quando bateu o sinal para troca de aula, os alunos se levantaram, conversaram. As patotas se formaram enquanto esperavam a próxima professora. Márcia (2G) e Vera (Bq) já haviam feito as pazes e interagiam entre elas; Caru (SP) e Ruth (SP) também conversavam. Ficaram sozinhos os seguintes estudantes: Sônia (Bq), Maria Luíza (SC), Gustavo (Bq), Antônia (Bq) e Mel (BA).*

*Às 13h45mim começou a aula com a professora Ana (RS). Ela chegou, cumprimentou os estudantes, conversou amenidades com eles antes de iniciar sua aula. O tema introduzido foi música. A professora pediu para que cada um sugerisse um tema para fazer paródias e os sorteou. Os temas sorteados foram amor, comida, futebol, pobreza, mudança de cidade, escola e preconceito.*

*Os alunos se dividiram em quatro grupos de quatro integrantes. Houve movimento para que cada um achasse seu grupo, mas permaneciam sentados Gustavo (Bq), Vera (Bq), Mel (BA) e Sônia (Bq), como se esperassem para ser convidados a fazer parte de algum grupo.*

*Os grupos se formaram por afinidade e evidenciaram as divisões existentes na sala. 1) Mel (BA) e Daniela (BA). 2) Caru (SP), Heloísa (SC) e Ruth (SP); 3) Gustavo (Bq), Antônia (Bq) e Maria Luíza (SC); 4) Castro (BA), Maurício (SP), Luíz Henrique (SC) e Aldo (Bq). 5) Vera (Bq), Sônia (Bq), Márcia (2G) e Eli (SC).*

*Perguntei para o grupo 2 por que a Antônia (Bq) não estava junto e Caru (SP) respondeu que agora ela é amiga da Maria Luíza (SC), e que não se falam mais.*

Fonte: diário de campo do dia 12/06/ 2014 (Turma: 7º ano A) e 29/06/ 2014 (Turma: 7º ano B) respectivamente.

Segundo Delgado e Muller (2005) existem diferenças nas formas de socialização das crianças, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, no tempo de escolarização, nas vestimentas, enfim, as autoras afirmam que as crianças se distinguem umas das outras em seus modos de ser e estar no mundo. São os aspectos culturais manifestados nas relações pessoais, além de fatores como gênero, raça, classe social, que identificam o pertencimento da criança a determinado grupo social (DIAS, 2013; FERNANDES, 1961 apud DELGADO; MULLER, 2005). A composição dos grupos de estudantes formados pelas crianças de forma espontânea, conforme descrevemos nos últimos relatos (acima), acontecem por afinidades pessoais, mas também percebemos que as relações se estabelecem a partir de três categorias: estudantes migrantes, estudantes não migrantes e estudantes de inclusão.

Embora haja relações de amizades entres essas três categorias de estudantes, a aproximação por afinidade se dá de maneira interna em cada categoria. Ou seja, a tendência percebida foi a de que os estudantes migrantes se agrupavam com outros estudantes migrantes, assim como também se agrupavam os estudantes de inclusão e, da mesma forma, os estudantes não migrantes costumavam permanecer entre si. Ressaltamos que as aproximações ou distanciamentos entre estudantes que acontecem em sala de aula se repetem em outros ambientes da escola, principalmente em espaços-tempos em que o adulto-professor não está no comando da situação, como por exemplo, nas aulas livres e no recreio.

O distanciamento existente entre algumas crianças do 7ºB podem ser observado em situações do cotidiano escolar, como no dia em que estavam em uma aula livre, sem a presença de um adulto-professor conforme relato registrado em diário de campo do dia 26/06/2014. Naquele dia Márcia (2G) e Vera (Bq) trouxeram bolas de futebol para aproveitar o tempo livre com os demais estudantes na quadra de esportes. Porém, as garotas Caru (SP), Heloísa (SC) e Antônia (Bq) preferiram sentar no parquinho para conversar. Aproveitar alguns espaços escolares como a quadra e o parque, para estar com os colegas na escola está relacionado à convivência e às brincadeiras com os amigos, situações típicas da vida infantil. Quadra e parque são, pois, espaços de vivência coletiva que possibilitam a singularidade de ser criança, no encontro com seus pares ou com adultos (LOPES, 2003).

Maria Luíza (SC), no entanto, ficou sentada sozinha. Quando questionada sobre por que não estava participando do jogo e nem da conversa das outras garotas no parque, ela respondeu que não falava com aquelas garotas. Quanto a Mel (BA) - há pouco tempo estudando naquela escola - participou do jogo de futebol, mas não correu atrás da bola. Ficou parada no meio da quadra sem saber como agir. Nota-se que duas garotas migrantes, Mel (BA) e Maria Luiza (SC), ficaram isoladas das atividades. Mel (BA) estava estudando há pouco tempo na escola e estava passando por seu tempo de adaptação no novo ambiente escolar. Ela tentou se integrar ao jogo porque Daniela (BA) (sua única colega até aquele momento), também estava jogando. Já Maria Luiza (SC) sempre estudou na escola pesquisada, mas frequentemente estava envolvida, juntamente com outras garotas, em conflitos por intrigas e ciúmes e, além disso, Maria Luiza sofria com comentários indiscretos - que outras garotas faziam a seu respeito- sobre sua vida pessoal, sua personalidade e sobre sua aparência física. Dias depois, ela concedeu entrevista para a pesquisa e fez a seguinte declaração sobre sua turma: “*Ah, a minha*

*turma é meio que bem próxima assim, mas tem os tais grupinhos que não se dão bem e tal”* (Maria Luiza (SC), em entrevista realizada em setembro de 2014).

Apresentaremos abaixo parte da entrevista realizada com o estudante Carlinhos (BA), vindo do estado da Bahia. Através de suas declarações podemos compreender como as crianças da categoria estudantes migrantes reagem e significam os encontros culturais que vivenciam.

***Carlinhos (BA), como você se sentiu quando começou a estudar nessa escola?***

*- Foi meio difícil eu me acostumar com tudo, que é meio diferente, mas depois eu me acostumei.*

***- O que foi mais difícil?***

*- Não conhecia ninguém aqui.*

***- O que você pensou das outras pessoas que já estudavam na escola?***

*- Que eram diferentes, não tinham nada a ver comigo.*

***- Pode explicar um pouquinho melhor sobre isso?***

*- O jeito de ser. Mais lá na Guabiruba, era mais diferente do que aqui.*

***- Por que?***

*- É que é tudo descendente de alemão e italiano, nada a ver!*

***- Foi difícil fazer amizades?***

*- Não, agora a escola toda me conhece.*

Entrevista concedida em setembro de 2014.

Compreendemos que o estranhamento sociocultural perpassa as noções de identificação dos próprios padrões culturais (GEERTZ, 1978) e, conseqüentemente a identificação dos padrões culturais dos outros. A opinião de Carlinhos (BA) sobre sua chegada a um ambiente sociocultural diferente daquele onde foi socializado demonstra a existência de estranhamento num primeiro momento do encontro cultural em escola com contexto migratório.

Carlinhos é um garoto preto, migrante da cidade de Salvador, capital da Bahia. O estudante vem de uma localidade cujo processo histórico e cultural é muito diferente de Brusque e região, inclusive no que se refere à formação populacional: enquanto a cidade de Salvador e o estado da Bahia como um todo foram formados nos princípios da sociedade brasileira escravocrata e colonial do século XVI, o processo de colonização proposto pelo Governo Imperial no século XIX previa a colonização do sul por trabalhadores livres europeus que, além de trabalhar e demarcar o território das fronteiras sulistas, também promoveriam o embranquecimento da população brasileira. Em sua entrevista, Carlinhos (BA) demonstra a percepção das diferenças existentes

entre pessoas naturais de lugares tão diferentes. O seu estranhamento passa pelas noções de identificação dos próprios padrões culturais “*não tinham nada a ver comigo*”, e também pela identificação dos padrões culturais do outro “*É que é tudo descendente de alemão e italiano, nada a ver!*”. Na sequência da entrevista, o garoto demonstra que passado o estranhamento inicial do encontro sociocultural houve a integração com seus pares e o estabelecimento de laços “*agora a escola toda me conhece*”. O que inicialmente era tido por Carlinhos como algo estranho e diferente, passou a ser familiar ao garoto “*não são tão diferentes assim*” – afirmou Carlinhos.

Em outra ocasião, o estudante paranaense Anízio (PR) apresentou sua percepção das diferenças socioculturais existentes na turma do 7ºA, e permitiu nossa interpretação sobre os sentidos por ele dados à sua situação de migrante:

*Dando sequência a aula, a docente explicou como seria a metodologia do trabalho sobre música, e pediu para que as crianças sugerissem temas de seu interesse para sortear. Os temas sorteados foram: pobres; luxo; futebol; vida; Rock, romance e prostituição; preconceito. A professora (RS) direcionou o enfoque que deveria ser dado a cada tema, e especificou sobre qual tipo de preconceito os alunos deveriam abordar em seus trabalhos:*

*- Vamos falar de preconceito de quem é de outro lugar. Definiu a professora Ana.*

*- De quem é do Paraná, não, né! - Temeu Anízio (PR).*

*- Vâmo falar dos baiano. – Franklin comentou.*

*Anízio é paranaense e em sua fala percebi o receio que ele tem, enquanto estudante migrante, de escutar algo desagradável sobre sua terra natal e, de alguma forma, que os comentários se relacionassem à sua origem social.*

*Quanto a Franklin, pela segunda vez nessa aula se referiu aos baianos numa tentativa de ser engraçado, porém, ninguém se manifestou a respeito do seu comentário. Observei que frequentemente as crianças de origem baiana fingem não escutar comentários sobre baianos.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 29 de julho de 2014.

Esse diálogo entre os garotos evoca a reflexão de que o migrante, de certa forma, modifica seu referencial de constituição sociocultural ao passar a viver em outro lugar, e novas identidades vão se construindo. Segundo Cuche (2002), o (i)migrante não pode ser tomado como representante da cultura da comunidade particular original pois se encontra fora da evolução (sobretudo cultural) daquele lugar. Essa afirmação justifica o receio de Anízio ouvir qualquer comentário preconceituoso sobre suas origens e que acabassem sendo relacionados à sua constituição social enquanto pessoa.

A cultura chamada dos (i)migrantes é, portanto, uma cultura dos outros, fundada em critérios etnocentristas afim de realçar suas diferenças. Lembrar o (i)migrante de sua origem é colocá-lo em seu lugar. A cultura dos (i)migrantes é dominada pela sociedade que os recebe. A cultura de origem que os (i)migrantes de primeira geração tentam preservar não passa de fragmentos de uma cultura, reduzidos em si mesmos, que não formam mais um sistema coerente. Os (i)migrantes se apegam a esses fragmentos culturais que lhes permitem uma identidade específica, um reconhecimento de uma origem comum entre conterrâneos. Porém, com o passar do tempo, suas tradições são afetadas pela dinâmica sociocultural em que estão inseridos, pois a cultura é dinâmica e não estática. Os (i)migrantes de segunda geração, ou seja, os filhos de migrantes, contribuem para a transformação da cultura do seu grupo (CUCHE, 2002), considerando sua dupla socialização: na família, com seus referenciais culturais do lugar de origem, e na escola, em interação com crianças de outras origens.

Da mesma forma como acontecem com crianças da categoria estudantes migrantes, as crianças da categoria estudantes não migrantes também percebem e estranham as diferenças socioculturais existentes em escola com contexto migratório, como observamos em um diálogo com o estudante Edino (Bq) (da turma 7ºA), registrado em diário de campo:

*A aula daquele dia era sobre a Reforma Protestante liderada por Marthin Lutero.*

*- A senhora é católica? – Edino (Bq) me perguntou.*

*- Sou.*

*- Engraçado, a maioria é católico aqui na sala.*

*- E você?*

*- Sou evangélico.*

*- Luterano?*

*- Sim.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 30 de julho de 2014.

A inquietação de Edino (Bq) sobre a questão religiosa foi uma forma de reconhecer sua identidade sociocultural, visto que sua socialização se deu na comunidade pesquisada onde possuiu na sua formação forte influência da religião protestante (luteranos). Com o passar do tempo, o aumento da população e a vinda de migrantes para a localidade, pessoas de outras confissões religiosas passaram a compor o contexto sociocultural da localidade.

Pessoas de diferentes culturas em contato manifestam a capacidade criativa de fazer coexistir de forma coerente elementos culturais distantes, fazendo surgir novos arranjos socioculturais, novos significados e sentidos. Exemplo disso aconteceu na turma 7º ano A, durante aula da professora Ana (RS) que envolvia música:

*A professora Ana (RS) trouxe músicas de vários estilos musicais para dar continuidade ao trabalho sobre paródias proposto na aula anterior: ouvimos Titãs, Tom Jobim, Ivete Sangalo, Fagner, etc. Os alunos se divertiram enquanto tocava Garota de Ipanema: Jorge (BA) batucava na mesa e Abel (PR) fazia de conta que estava tocando um saxofone. Quando terminou a música os estudantes festejaram, uns empolgados com a atividade diferente, outros porque não gostaram do ritmo daquela música. Tocou mais uma de Jobim, e Jorge (BA) continuou batucando, seguindo o ritmo. Carlinhos (BA) acompanhou a batucada. Aos poucos a música foi recebendo um novo arranjo, deixando de ser bossa nova e se compondo num ritmo diferente: foi extraordinário presenciar o processo criativo daquelas crianças naquele momento! O que eu observei foi a integração do novo com o antigo, do que é desconhecido com o que é familiar, do ontem e do hoje, e de como a cultura se transforma nas relações: assim como a música foi transformada no encontro, também as pessoas e seus referenciais simbólicos se transformam.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 31 de julho de 2014.

Nesse relato do diário de campo podemos observar a presença de um dos princípios centrais dos estudos sociais da infância: a criança compreendida como um ator social, isto é, como também produtora de cultura (COHN, 2005; MARCHI, 2010). Isso porque no episódio se observa como as crianças são competentes e capazes de (re)formular interpretações de situações, dos outros e de si, e de usar essas (re)formulações para lidar com o mundo que as rodeia: da mesma forma que transformaram a música de Jobim, Jorge (BA) e Carlinhos (BA) transformaram aquela aula dando novos sentidos àquele momento - que deixou de ser uma aula elaborada pela professora, com uso da música como recurso didático, para ser uma aula onde as crianças criaram seus próprios meios de participação e ressignificação da atividade. Aqui, portanto, não se trata apenas de reprodução social e sim de produção ou ressignificação cultural.

Segundo Sarmento (2005b) a infância é historicamente construída num processo de longa duração que define e redefine seu lugar na sociedade. Levando em consideração a origem das crianças, podemos afirmar que crianças migrantes vivenciam infâncias diferentes dependendo do lugar de onde vem, pois que as crianças partilham dos sistemas culturais nos quais são socializadas. O batuque feito pelos dois meninos

baianos se apresenta como uma manifestação cultural característica da cultura baiana, pois o uso de tambores na música faz parte dessa cultura.

“A sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância” (SARMENTO, 2005b, p. 371). O processo de constituição da infância não se esgota e é continuamente atualizado nas práticas sociais entre crianças e entre crianças e adultos. A construção social da infância é influenciada pelas relações socioeconômicas, pelas relações geracionais e pelos sistemas simbólicos compartilhados por adultos e crianças. Franklin, nascido no interior de SC, quis compartilhar dos traços culturais dos seus colegas de origem baiana, tentando acompanhar o movimento ágil das mãos de Jorge e Carlinhos, tentando participar da composição musical. O batuque do menino catarinense, no entanto, não logrou êxito, pois não conseguiu acompanhar o compasso dos colegas. Se fosse, talvez, uma música gaúcha ele se saísse melhor, pois faria parte do repertório cultural e musical que ele tinha familiaridade sendo catarinense. Mas, o importante aqui é perceber o ato criativo que envolve as crianças e a forma como a música possibilitou uma aproximação entre diferentes culturas.

A música é um tema gerador de muitos diálogos, pois as manifestações musicais envolvem e alegam as pessoas. O relato que apresentaremos a seguir, permite perceber que, independente de onde nasceram, as crianças conhecem os diferentes estilos musicais, estão familiarizadas com diferentes sonoridades e reconhecem as preferências regionais:

*Às 10h45minh, a professora Ana (RS) os acompanhou à biblioteca para que emprestassem livros de literatura. Enquanto alguns escolhiam seus livros, outros conversavam ou liam deitados num tapete com almofadas.*

*Numa rodinha estavam Anízio (PR), Carlinhos (BA), Paulo (PR), Franklin (SC), Emanuelle (SP) e Falcão (Bq). O primeiro a conversar comigo foi Anízio:*

*- Que tipo de música tu gosta?*

*A pergunta dele desencadeou um bate papo descontraído onde eu pude perceber os gostos musicais das crianças, e mais que isso, percebi que os gostos são diferentes dependendo do meio social em que foram educados. A conversa seguiu. Minhas respostas eram sempre evasivas, com o intuito de que minhas opiniões não influenciassessem ou inibissem a conversa com as crianças, sempre as deixando expressar-se primeiro, com liberdade.*

*- Ah, eu gosto de tanta coisa! Respondi.*

*- MPB? Continuou Anízio a perguntar.*

*- Gosto*

*- E rock?*

- *Gosto também.*

*Os alunos duvidaram do meu gosto musical e me questionaram – mais um teste de provação à personagem adulta ali presente:*

- *Então fala aí um grupo de rock? Desafiou Anízio.*

- *AC/DC. Respondi.*

- *Fala um reggae? Perguntou Franklin (SC).*

- *Bob Marley*

- *Um rap? Quis saber Carlinhos (BA).*

- *Racionais MC*

*E fomos citando várias bandas e estilos musicais. Carlinhos (BA) citou o cantor baiano de reggae Edson Gomes.*

- *Cala a boca Carlinhos! Tú só gosta de música baiana. Aquele Lepo Lepo. - Disparou Abel (PR).*

*Foi a oportunidade de questioná-los sobre o que pensam sobre diferenças culturais.*

- *E o que é que tem essa música? – perguntei em tom curioso, tomando cuidado para não parecer recriminatória.*

- *Não tem nada! Respondeu Abel (PR).*

- *É cara, se ele gosta, deixa ele! Defendeu Franklin (SC).*

- *Não tem nada, eu também escuto, escuto Pablo. Disse Abel (PR)*

- *O quê? Perguntei.*

- *É arrocha. Explicou Abel (PR).*

- *Eu também escuto. E também Silvano Salles, Tsunami... Tô até aprendendo a dançar com o padrasto do Yuri (de outra turma), que é baiano. Contou Franklin (SC).*

- *Eu gosto é de pagodeira. Contou Carlinhos (BA), demonstrando que estava por dentro das últimas tendências musicais que fazem sucesso entre os jovens, muito comum no estado da Bahia.*

- *Também, também. Confirmou Franklin (SC).*

*A pagodeira na Bahia é diferente do pagode tradicional do sudeste, e Franklin (SC) respondeu familiarizado com o sentido de pagodeira usado por Carlinhos (BA). O sinal tocou e a conversa encerrou por ali.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 01 de agosto de 2014.

Percebemos, no diálogo com as crianças, que os gostos musicais de cada um são diferentes, dependendo do local de origem de cada criança: o paranaense Anízio manifestou gosto por MPB (música popular brasileira) e rock, o catarinense Franklin manifestou interesse por reggae, o baiano Carlinhos manifestou sua preferência pela pagodeira baiana.

Considerando que as crianças são atores sociais, capazes de (re)elaborar significados culturais e expressar seus modos próprios de pensar e ser, também percebemos no diálogo acima, que as crianças (re)conhecem as tendências musicais e preferências de cada região do país, que conhecem e ouvem os diferentes estilos

musicais, como é o caso de Abel (PR) que ouve arrocha, um estilo nordestino, e Franklin (SC) que inclusive está aprendendo a dançar arrocha com o pai de um amigo. Mesmo assim, Abel (PR) mandou Carlinhos (BA) “calar a boca” sobre música baiana, mas depois voltou atrás dizendo que também ouvia aquele estilo.

Os próximos dados que apresentaremos a partir de agora reúnem trechos do diário do campo e das entrevistas onde as diferenças, especialmente aquelas advindas do pertencimento étnico, são transformadas em motivos de criação ou difusão de estigmas, preconceitos e conflitos entre os membros da comunidade escolar. Os primeiros relatos, contudo, decorrem da observação de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem acentuada, e que formam a categoria estudantes de inclusão. Os membros dessa categoria, embora tenham amizades com outras crianças, passam a maior parte do tempo juntos entre si e isolados dos demais estudantes (estudantes migrantes e estudantes não migrantes).

**Primeiro relato:**

*Continuei observando a turma e notei que nas primeiras carteiras do lado direito, sentavam os estudantes com déficit de aprendizagem ou com deficiência. Efigênia (SC) sentava na primeira carteira da fileira próxima às janelas. Ela era acompanhada durante todo o período pela professora de inclusão Tamires (PR) que a auxiliava nas atividades e rotina escolar. Notei que a garota não interagiu com os demais colegas de classe, permanecendo sempre quieta e com olhar vago. Somente interagia com a professora Tamires (PR) que a acompanhava.*

*Embora, contratualmente, a professora Tamires tenha sido designada para ajudar apenas a menina, os garotos que sentavam-se perto dela também recebiam sua atenção: Marcelo (2G) possui atraso intelectual e deficiência física no braço; Oswaldo (Bq) apresenta dificuldades na leitura e escrita (suspeita-se que seja disléxico), com comprometimento intelectual; David (SC) também tem dificuldades de aprendizagem e é deficiente auditivo; Com a exceção de Oswaldo (Bq), todos eram migrantes.*

**Segundo relato:**

*Na vez de Oswaldo (Bq) ler, o professor novamente aproximou-se de mim e disse, usando um tom de voz que os demais presentes também podiam ouvir:*

*- O Oswaldo (Bq), o Marcelo (2G) e a Efigênia (SC) são alunos de inclusão, por isso o Oswaldo lê assim. O Marcelo tem a mão torta (imitando um movimento do braço que o menino faz), e a Efigênia é na cabeça. Tem a professora de inclusão que ajuda.*

Efigênia (SC) é uma garota migrante, parda, deficiente mental. Devido a essa última condição, a garota se enquadra como público alvo dos programas de inclusão desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação e, por isso, é constantemente acompanhada por uma professora de inclusão. Tal política pública atende aos princípios da agenda internacional Educação Para Todos, com as determinações da LDB (LEI N° 9.394/96), do PNE (LEI N° 10.172/01) e das diretrizes dadas pelo Ministério da Educação através da SECADI, conforme já visto na introdução deste estudo.

O estudante Oswaldo é um garoto branco, natural de Brusque, com idade acima do esperado para o ano escolar no qual está matriculado, pois apresenta déficit de aprendizagem; Marcelo (2G) é um menino pardo, filho de migrantes baianos, e apresenta atraso intelectual e uma deficiência física no braço; David (SC) é irmão de Efigênia, é pardo, migrante do interior de Santa Catarina, apresenta déficit de aprendizagem e deficiência auditiva. Esses garotos também recebem atenção da professora de inclusão – embora ela tenha sido contratada para atender apenas Efigênia.

Essas quatro crianças formavam um grupo devido às suas dificuldades, dando a impressão que havia um zoneamento na sala de aula. Embora aparentemente o zoneamento fosse ocasionado pela presença da professora de inclusão, fazendo com que as crianças se sentassem próximas a ela, é inegável que a composição desse grupo se mantinha em outras situações escolares em que a professora não os acompanhava – por exemplo, em atividades livres na quadra e no recreio.

Goffman (1988) destaca o caráter impessoal e despersonalizante que o estigma estabelece na relação com o outro – a pessoa não é vista em sua individualidade, mas pelas características típicas da classe do estigma. O estigmatizado carrega a marca de ser diferente, assumindo muitas vezes o caráter de marginalizado e de pertencer a um grupo de rechaço, cuja identidade deteriorada é mantida pelo controle social (GOFFMAN, 1988; MELO, 2000).

Goffman (1988) define três tipos de estigma: 1) os estigmas corporais, dados nas deficiências físicas; 2) os estigmas de caráter individual, dados nas diferenças a nível do espírito; 3) os estigmas de raça, nação e religião, dados nas diferenças socioculturais. O caso dos alunos de inclusão pode ser considerado como um estigma corporal. Mas, o terceiro tipo de estigma apontado por Goffman é particularmente interessante neste estudo, visto que o objetivo da pesquisa é compreender os sentidos dados à diversidade cultural no ambiente escolar em contexto migratório.

Durante a observação participante, identificamos a existência de estigmas culturais e étnico-raciais, como podemos verificar na história narrada a partir de agora:

*A correção dos exercícios de língua portuguesa estava tão tumultuada que a professora Ana (RS) perdeu a paciência:*

*- 7º ano, agora deu! Tudo tem limite na vida!*

*A atitude da professora provocou instantes de silêncio, mas logo o garoto Abel (PR) riu, deixando a professora brava:*

*- Qual é a graça?*

*O garoto responde, rindo:*

*- Quem inventou o relógio foram os índios.*

*Falar sobre relógios era um assunto inusitado. Por fim, até a professora riu e continuou a piada:*

*- Acho que foram os alemães.*

*Em seguida várias suposições sobre a invenção do relógio ecoaram na sala ao mesmo tempo. Era até difícil identificar quem estava falando. Alguém cogitou “foram os homens da caverna”; Outro apostou que “foi Jesus.”; Um terceiro disse “foi no desenho do pica-pau”; e a tentativa de adivinhar quem inventou o relógio continuou até o momento em que Abel (PR) disse:*

*- Foi os catinguentos!*

*A professora Ana (RS), então chamou a atenção:*

*- Abel, tu és do Paraná. Não fica zoando os baianos, não!*

*A dúvida sobre quem “inventou o relógio” continuava sem resposta, então a professora combinou com a turma que iriam pesquisar sobre isso na próxima aula e continuou a correção dos exercícios. Questões disciplinares predominaram naquela manhã. A professora novamente perdeu a paciência e marcou prova sobre verbos para o dia seguinte. Os estudantes ficaram preocupados, pois teriam três provas de diferentes disciplinas no mesmo dia, e todas as avaliações foram marcadas com o mesmo objetivo: inibir a indisciplina. E, assim, terminou a manhã.*

*O diálogo descrito acima entre Abel e a professora Ana chamou a atenção, tanto pelo uso do termo “catinguento” pelo garoto Abel (PR), quanto pela resposta corretiva da professora. Retomarei este diálogo para analisá-lo, mas antes quero contextualizar a origem do emprego da palavra “catinguento” na sala de aula do 7º ano A.*

*Semanas antes de iniciar a observação participante fui até a escola para conhecer o ambiente das salas de aula antes de decidir que iria pesquisar os 7º anos. Um dos critérios para escolhê-los foi o fato de haver um número expressivo de crianças migrantes, ou descendentes deles nessas turmas. Quando perguntei ao Carlinhos (BA) sua naturalidade, ele me respondeu com as seguintes palavras:*

*- Eu sô catinguento!*

*Eu o olhei com espanto, enquanto seus colegas de classe gargalhavam.*

*Perguntei:*

*- Não entendi. Da onde você é?*

- *Da Bahia.*
- *De qual cidade?*
- *Salvador.*
- *E sua família, é de lá também?*
- *É, é tudo catinguento!*
- *Ainda não entendi. Por que você falou catinguento? Quem nasce em Salvador é o quê?*

*Carlinhos (BA) ficou meio sem jeito com minhas perguntas. Então, ele, com ajuda do Franklin (SC) e do Abel (PR), me contaram tratar-se de uma piada que a turma inventou sobre os baianos numa aula em que estudavam os biomas existentes no Brasil: os estudantes associaram a palavra caatinga à catinga dizendo que “quem nasce na caatinga é catinguento”, assim como quem nasce no sertão é sertanejo. Depois, souberam que parte da Bahia possui o bioma caatinga, e passaram a dizer que quem nasce na Bahia é catinguento (indivíduo que tem mau cheiro ou que é pouco asseado).*

*Nesta turma havia cinco crianças baianas ou descendentes de migrantes baianos e nenhum deles retrucou a piada naquele momento. Aliás, foi uma criança baiana que trouxe o assunto à tona. Eu tive a impressão de que Carlinhos (BA) ajudava a debochar de si mesmo não porque não se incomodava com o deboche, mas porque não queria demonstrar seu incômodo.*

*Semanas mais tarde, quando Abel (PR) usou novamente o termo catinguento na aula e a professora Ana (RS) lhe deu um pito, percebi que o deboche continuou por mais tempo, e que havia tomado maior proporção.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 10 de abril de 2014

Quando a professora diz a Abel (PR) que ele é paranaense e, por isso, não deveria debochar do baiano Carlinhos (BA), ela coloca as duas crianças em uma condição de inferioridade pelo fato de serem migrantes. Assim, se percebe que não houve uma tentativa, por parte da professora, de rejeitar o termo pejorativo “catinguento”; na verdade o que ela fez foi atribuir o termo também ao menino migrante paranaense; afirmando e reforçando, nessa fala, o sentido pejorativo do termo. Nesse sentido, a professora acabou por reforçar de forma negativa o fato das duas crianças serem migrantes, reforçando, assim, suas identidades deterioradas. (GOFFMAN, 1988)<sup>15</sup>.

O terceiro tipo de estigma apresentado por Goffman - estigma de raça, nação e religião - pode ser empregado no caso dos estudantes migrantes, pois existe uma despersonalização da identidade social real (GOFFMAN, 1988) dessas pessoas.

<sup>15</sup> Ver na introdução a definição dos conceito identidade virtual e identidade real defendido por Goffman (1988).

Além do preconceito e da discriminação, o indivíduo que migra também pode sofrer o processo de estigmatização. Certos atributos são associados à figura do migrante posicionando-o em desvantagem em relação aos outros, tornando-os diferentes, menos desejáveis. Muitas vezes, esses atributos formam uma identidade deteriorada dos migrantes. (ZOZZOLLI, 2009, p. 43)

Interessante percebermos que foi Carlinhos (BA) que usou o termo “catinguento” pela primeira vez, e o fez durante sua apresentação a uma adulta desconhecida (a pesquisadora), que ele sabia estar investigando a diversidade cultural naquela sala de aula. A impressão é de que ele quis apresentar-se de forma engraçada diante de sua turma e, mais que isso, ser aceito pelos demais ao debochar de si mesmo, ou de sua naturalidade e dar sequência a um assunto pautado nas conversas infantis. Destacamos que as demais crianças de origem baiana não se manifestaram contrárias à situação. Maria Zenaide Alves (2010, p. 75), em seu estudo sobre sociabilidades de crianças brasileiras em escolas portuguesas, contribui para entendermos as atitudes de Carlinhos (BA):

De acordo com Goffman (1998), esses comportamentos são típicos de quem tem (ou acredita ter) um estigma perceptível que o inferioriza e o torna desacreditado perante o grupo e, por isso, precisa assemelhar-se ao máximo aos outros, não portadores de tal estigma. Esse momento é uma etapa pela qual passam as pessoas estigmatizadas quando estão vivendo um processo de socialização em um meio social em que os outros atores não são portadores do estigma.

O que temos, portanto, relativo ao termo “catinguento”, é a atribuição de uma identidade deteriorada (GOFFMAN, 1988) ao estudante migrante, já que o termo é depreciativo. Contudo, importante destacar que o termo era especialmente atribuído às crianças migrantes baianas – o que nos leva a pensar que, dentro da categoria estudantes migrantes existe uma inclinação de maior discriminação e preconceito para com os estudantes migrantes baianos. Assim como a ação da professora que acabou por reforçar um estigma, as ações sociais das crianças demonstram que algumas vezes elas também atribuem aos outros sentidos de estigma cultural e étnico-racial, como veremos nos trechos de entrevistas que seguem:

**Primeiro relato:**

*- Heloísa (SC), você já presenciou alguém sofrer preconceito por ser de algum outro lugar?*

*- Sim, tipo, a Daniela (BA) ali. Que ela é tipo, sei lá, que os outros ficam fazendo um montão de coisa pra ela, só que ela é baiana. Aí eles ficam chamando ela de preta, de um monte de coisa assim, sabe.*

*E lembra de alguma situação para contar?*

*O Maurício(SP) um dia ele tava ali, a gente tava tudo ali fora, eu acho que é ali fora que a gente tava, aí o Maurício foi lá e chamou a Daniela de preta. Aí ele fica chamando a Daniela de preta, aí fica falando preta fedida. Aí ele fica fazendo isso.*

**- E ela respondeu?**

*- Ela bate.*

**- Ela ficou ofendida?**

*- Ficou.*

**- E o restante da sala, fez o que?**

*- Nada, eles ficaram falando pra ela ir na secretaria falar pra diretora, mas ela disse que a diretora não resolve nada, aí ela vai lá e bate.*

### **Segundo relato:**

**- Márcia (2G) você acha que os alunos novos são tímidos?**

*- Eu não sei né, acho que é porque eles vem pela primeira vez na escola daí eles ficam com vergonha ou tem medo de alguém zombar da cara deles, às vezes a Mel (BA) também sofreu bullying aqui.*

**- Por quê?**

*- Pela cor dela e por ela ser baiana.*

**- Você presenciou isso? Lembra de alguma situação que aconteceu com ela?**

*- Sim. Tipo quando a gente estava na hora do recreio chegou um menino e falou para ela sair dali porque ela era baiana e negra e daí ela ficou brava, tipo ficou triste.*

**- Você já viu alguém sofrer preconceito aqui na escola por ter nascido em alguma cidade diferente de Brusque?**

*- Sim. A Daniela (BA) quando ela veio pra cá eles começaram a chamar ela de acarajé só porque ela nasceu lá na Bahia, e falaram um monte de coisa pra ela, que ela não deveria estar aqui, que ela deveria ir embora, ela ficou até um tempo afastada da escola, mas daí ela voltou para escola de novo.*

**- E por que ela ficou afastada da escola?**

*- Porque ela ficou com medo e vergonha também, porque todo mundo, tipo, tinha gente que ficava chamando ela de acarajé, que ela não deveria estar aqui, que ela era uma baiana, que ela era negra, que ela era feia e coisas assim, só que eu acho injusto isso.*

### **Terceiro relato**

No trecho abaixo, é a própria estudante Daniela (BA) quem relata estas situações e conta como se sente a respeito:

**- Daniela(BA), as pessoas te trataram bem?**

*- No começo sim, mas depois não.*

**- E agora, como você se sente aqui na escola, você se sente acolhida pelas pessoas?**

- Um pouco. Alguns meninos são chatos, eles ficam xingando as meninas de *biscati*<sup>16</sup>.
- **Você acha que as pessoas que nasceram aqui em Santa Catarina, são diferentes?**
- São, é porque nós baianos fazemos muita zoada, e eles são quietos.
- **Você já sofreu algum preconceito, por ter nascido em outra cidade?**
- É, eles me chamam de baiana, de preta, não sei o quê.
- **Brincando ou ofendendo?**
- Alguns brincando, e alguns ofendendo.
- **Lembra de alguma situação que você pode contar, que aconteceu com você?**
- É que quando eu estava de manhã, aí uma menina me chamava de preta, mas ela já mudou de colégio.
- **E como é que você respondia para ela?**
- Eu mandava ela catar coquinho!
- **Tu brigavas?**
- Eu nunca briguei com nenhuma menina.
- **E com outros alunos? Você já viu coisas parecidas acontecerem?**
- Já, com Castro (BA), que o Maurício (SP) fica xingando ele. Os dois xinga. Fica xingando. O Maurício (SP) fica chamando o Castro (BA) de preto.
- **E o Castro (BA) responde?**
- Não sei, aí ele bate nele
- **E quando acontece alguma coisa desse tipo na escola, o que você pensa sobre isso?**
- Penso que os meninos não dão respeito.
- **Você já viu alguém xingando pessoas que nasceram aqui em Brusque?**
- Não

FONTE: Entrevistas concedidas em setembro de 2014.

Nas três entrevistas transcritas aparece a informação de que os estudantes migrantes baianos foram discriminados por alguns colegas da escola devido às suas características étnico-raciais. A estudante Daniela (BA) foi citada como vítima de comentários preconceituosos nas entrevistas dadas por Heloísa (SC): “O Maurício foi lá e chamou a Daniela de preta. Aí ele fica chamando a Daniela de preta, aí fica falando preta fedida”; e por Márcia (2G) “ficava chamando ela de acarajé, que ela não devia estar aqui, que ela era uma baiana, que ela era negra, que ela era feia e coisas assim”. A própria Daniela reconhece as ofensas que sofreu “eles me chamam de baiana, de preta, não sei o quê”.

<sup>16</sup> Biscati é um termo depreciativo, cujo significado sugere que a mulher (ou garota) é sexualmente promíscua.

Castro (BA) e Mel (BA) também são citados nas entrevistas como alvos de discriminação: Marcia (2G) contou que “às vezes a Mel também já sofreu bullying” e que “na hora do recreio chegou um menino e falou para ela sair dali porque ela era baiana e negra e daí ela ficou brava, ficou triste”. Castro é citado na entrevista de Daniela, onde a garota conta que, como ela, o garoto também sofre com ofensas “O Maurício (SP) fica chamando o Castro (BA) de preto”.

Nos depoimentos registrados podemos observar que algumas crianças discriminam seus pares no ambiente escolar por causa de sua cor e de sua origem, e que isso acontece especialmente com as crianças migrantes baianas. Termos usados pelas crianças como “preto fedido”, “biscati”, estão relacionados à depreciação da identidade social real (GOFFMAN, 1988) das crianças migrantes e acentuam o estigma de raça e nação. Além disso, quanto mais um indivíduo for encarado como diferente, mais ele será considerado como um (*i*)migrante (CUCHE, 2002, p. 19. Grifo nosso).

Enquanto que expressões como “falou para ela sair dali porque era baiana e negra” estão relacionados ao etnocentrismo e ao sentido de pertencimento sociocultural – segundo Cuche (2002, p. 227) “fechar os (*i*)migrantes (grifo nosso) na sua diferença, reativar a ‘consciência’ de sua cultura de origem faz parte também da incitação ao regresso”. Lembrar os migrantes de suas origens é uma maneira de colocá-los em seu lugar (SAYDE *apud* CUCHE, 2002).

Além disso, é importante destacar que o menino Maurício (SP), que foi apontado pelos colegas como preconceituoso e autor de grande parte das ofensas dirigidas aos “pretos e baianos” é também uma criança migrante, de cor parda, e, portanto, estigmatizado. Nesse sentido, nos reportamos novamente à Goffmann (1988), pois esse autor esclarece que condutas como a de Maurício (SP) podem ser compreendidas como uma ação de ‘deslocamento do estigma’, isto é, uma tentativa que o sujeito estigmatizado (com identidade deteriorada) realiza de minimizar a inferioridade que lhe é atribuída deslocando para o “outro” o próprio estigma.

Destacamos, ainda, que Heloísa (SC) e Daniela (BA) informam nas entrevistas que as próprias crianças, vítimas de discriminação, criam suas formas de enfrentar sozinhas essas situações, muitas vezes sem recorrer aos adultos responsáveis por elas durante o horário escolar. Heloísa (SC) falou sobre uma situação que envolvia Daniela (BA): “eles ficaram falando para ela (a Daniela) ir na secretaria falar para a diretora, mas ela disse que a diretora não resolve nada, aí ela vai lá e bate”. A própria Daniela contou que chegou a ser agressiva para tentar resolver seus problemas “eu mandava ela

*catar coquinho*” – disse. Daniela também contou na sua entrevista que Castro (BA) batia em Maurício (SP) quando esse último o ofendia.

Embora tenham sido os estudantes a trazer à tona o estigma do estudante migrante, é inegável que os professores em contato direto com essas crianças também apresentam atitudes que as estigmatizam e discriminam. Durante a pesquisa em campo observamos situações em que professores (mesmo sem que tenham tido a intenção) reforçavam a identidade deteriorada dos estudantes migrantes:

*Durante o recreio me dirigi para a sala dos professores e ouvi a conversa pesarosa entre duas professoras:*

*Prof. 1 - minha turma vai ficar com 30 alunos. Tá vindo um monte!*

*Prof. 2 - tudo “daquele” nível?*

*Prof. 1 - Tudo. E tudo do mesmo lugar ainda.*

*Prof. 2 - Da Bahia?*

*Prof. 1 - Uhum*

*Prof. 2 - De Buerarema?*

*Prof. 1 - Unhum*

*Prof. 2 - Ai meu Deus! Fecha as portas! Ninguém merece esses que vem de lá!*

*E encerram o assunto.*

Fonte: diário de campo do dia 29 de julho de 2014. – Turma: 7º ano B.

Cabe considerar o fato de que tal conversa aconteceu na sala dos professores, um ambiente escolar que não é frequentado e nem acessível às crianças, portanto, teve caráter particular – é assunto de adulto. Porém, poucas vezes durante a observação participante o estigma apareceu de forma tão evidente quanto nessa conversa entre as duas professoras. Geralmente as manifestações de estigmas ou de preconceitos étnicos dos adultos para com crianças migrantes surgem de maneira não explícita na dinâmica escolar. Nos dados selecionados e apresentados abaixo, buscamos demonstrar a relação desses conflitos geracionais e disciplinares com o estigma do estudante migrante, e como tais conflitos interferem nos sentidos atribuídos à diversidade pelos atores da escola.

#### **Primeiro relato:**

*Na atividade os estudantes deviam ficar de pé, na frente da classe, e fazer a leitura de um parágrafo. Quando chegou sua vez, Daniela (BA) resistiu, e o professor comentou “es-sa-é-fol-ga-da!”, pausadamente, com ênfase.*

*Mel (BA) enquanto aguardava ser chamada ficou muito ansiosa, pernas inquietas, mãos suando. O professor se aproximou de Mel, perguntou como ela estava, viu que a menina estava muito nervosa. Então, disse a ela que não precisava ler na*

*frente de todos naquele dia, que ficaria para a próxima oportunidade, que ela faria leitura individual só para ele. Daniela não achou justo. O professor disse “tem que ter sensibilidade”.*

### **Segundo relato:**

*Márcia (2G) e Daniela (BA) conversavam e riam. A professora Maindra (SC) chama sua atenção dizendo: “sentem uma longe da outra, uma no norte e a outra no sul. **Já não são boa coisa, juntas ainda!**” Daniela é negra e baiana. Márcia é cafuza e filha de migrantes do Paraná e Amazonas.*

### **Terceiro relato:**

*A coordenadora chegou à sala de aula para resolver um conflito entre professor e estudantes. Ela perguntou a todos qual era o problema, e o professor explicou que as crianças reclamaram da atividade que estava sendo realizada juntamente com alunos do contraturno escolar.*

*A coordenadora tratou o comportamento dos estudantes como falta de respeito para com o professor. Maurício (SP) tinha sido o primeiro a reclamar da atividade. Então, a coordenadora perguntou aos estudantes quem mais além do Maurício estava insatisfeito com a situação:*

*- Quem mais além do Maurício? - Que tem **uma educação** acima de tudo! Aliás, ele a família dele, que eu já conheço. – Disse a coordenadora em voz alta e tom irônico.*

*Os alunos envolvidos no desentendimento foram advertidos, o professor e os alunos do contraturno foram dispensados, e a coordenadora assumiu a aula naquela turma. Ela passou um trabalho. Os alunos ficaram quietos, organizados e fizeram a atividade com concentração.*

Fonte: Diários da turma: 7º ano dos dias 30/07/2014, 29/05/2014 e 29/07/14, respectivamente.

A primeira observação que gostaríamos de destacar é o fato de que foram crianças migrantes os principais envolvidos nos três episódios relatados acima, sendo Daniela (BA) e Mel (BA) duas garotas pretas e migrantes baianas, Maurício (SP), um garoto pardo com cabelos muito crespos, e Márcia (2G) uma garota parda, da segunda geração (CUCHE 2002) de migrantes, pois é filha de pais vindos do Paraná e do Amazonas. Portanto, temos novamente a apresentação de estigma cultural e étnico-racial. O estudo de Zozzoli (2009) sobre o processo de socialização de estudantes migrantes em uma escola pública de São Paulo afirma que, de forma geral, os migrantes da primeira geração sofrem mais discriminação, pois suas diferenças são mais evidentes, como por exemplo, o sotaque e os costumes. Mas a autora pondera que, enquanto as diferenças culturais diminuem com o passar do tempo, o mesmo não

acontece com as diferenças raciais, sendo que a discriminação racial é vivenciada ao longo de gerações.

## 2.5 Políticas para a diversidade e o controle disciplinar das diferenças

Aqui, importante destacar que, além da presença do estigma cultural e étnico-racial presente nos dados analisados acima, esses também apontam para a questão disciplinar como mecanismo de controle das diferenças existentes na escola. No primeiro relato, apresentado acima, o professor se irritou com Daniela (BA), pois a estudante negou-se a ler um texto em voz alta e, portanto, o motivo da irritação do professor foi, supostamente, a indisciplina. No segundo relato, a professora chama a atenção de Márcia (2G) e Daniela (BA), pedindo para que se sentassem uma longe da outra para não conversarem em sala de aula. Desse modo, a chamada de atenção também foi devido à indisciplina. No terceiro relato, a coordenadora pedagógica estava também resolvendo uma situação disciplinar quando se referiu a Maurício (SP) e sua família.

Porém, ao chamar a atenção dos estudantes quanto ao comportamento que consideravam inadequado, na sala de aula, os professores não se limitaram a fazer referência à indisciplina, mas usaram de frases e argumentos que reforçavam a identidade deteriorada dos estudantes migrantes, na tentativa de corrigir e controlar as crianças. Ou seja, aqui se pode perceber que problemas disciplinares foram atribuídos à origem e/ou etnia das crianças. Uma das chamadas à atenção, inclusive, não se restringe à criança apenas, mas se estende à sua família, como no caso de Maurício (SP) que ouviu da coordenadora pedagógica Elizabete (Bq) uma referência negativa à sua família. Para Varela e Alvarez-Uria (1992) a escola não tem praticamente nenhuma conexão com o contexto familiar e social das crianças, pois rompe com o cotidiano, a vida, a forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar. Na escola as crianças são submetidas a práticas que lhes são estranhas, como por exemplo, a forma como se deve tratar a direção escolar, o professor, como se comportar, como se sentar, ficar em silêncio, fazer filas... Os autores se referem a essas práticas como uma “**física corporal e moral** que deixa a descoberto as funções que a escola cumpre enquanto arma de gestão política das classes populares” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 92. Grifo nosso). Temos neste episódio, então, a ação de uma física corporal e moral para manter as diferenças culturais e étnico-raciais sob controle.

Desse modo, nesta categoria de análise, procuramos agrupar relatos que evidenciam que os professores muitas vezes não observam a existência do que aqui denominamos “paradoxo escolar”: se por um lado as políticas para a diversidade em educação (tanto nacionais, quanto internacionais) rezam o respeito às diferenças no contexto escolar, as práticas na escola tendem a reproduzir ações tradicionais de produção da homogenia das formas e maneiras de ser, quase sempre compreendendo a diferença e/ou a diversidade como uma afronta (realizada pelas crianças) à ordem e à disciplina do ambiente escolar.

Os lugares onde as crianças se sentavam era um conflito constante presente na relação professor-aluno, evidenciando a preocupação com a disciplina por parte dos professores: manter cada criança em um lugar pré-determinado “supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 93) na sala de aula.

O Espelho de Classe é uma estratégia disciplinar bastante comum nas escolas de Ensino Fundamental de Brusque, onde um professor, denominado conselheiro de turma, define o lugar onde cada estudante deve sentar-se durante as aulas, não podendo haver trocas de lugar sem permissão. Faz-se o desenho de representação do espelho de classe, como um mapa, e cola-se num lugar visível da sala de aula a fim de lembrar os estudantes sobre essa regra e para informar os outros professores sobre a deliberação, conforme mostra o quadro abaixo:

<b>Quadro 1 - Espelho de Classe da Turma 7º ano A – matutino.</b>			
Porta	Lousa		Mesa do professor
Paulo	David	Marcelo	Efigênia
Abel	Carlos Heitor	Anízio	Prof. De Inclusão
Salim	Estela	Jorge	Oswaldo
Teresinha	Paulina	Falcão	Carlinhos
Franklin	Emanuelle	Edino	
	Alice		Margareth

FONTE: elaborado pela autora.

É comum que os lugares sejam definidos com a finalidade de afastar espacialmente e coibir socialmente as crianças que possuem vínculos de amizade, ou que conversam e fazem barulho durante as aulas. Conforme relato do diário de campo do dia 26/06/14, os estudantes da turma do 7º ano A passaram a sentar em lugares diferentes, devido a um novo espelho de classe feito pelo professor conselheiro. Segundo o relato das crianças, o principal objetivo do novo espelho de classe era separar espacialmente estudante amigos para diminuir a conversa entre eles durante as aulas. Uma dupla separada foi Margareth (BA) e Teresinha (2G), mas a distância corporal não as impedia de manterem contato uma com a outra. O novo espelho de classe proporcionou a aproximação entre Emanuelle (SP) e Alice (PR): elas estavam sentadas lado a lado e conversavam bastante durante as aulas. Aliás, Alice estava mais comunicativa após o novo espelho de classe do que nas semanas anteriores.

Mesmo sendo usado como forma de disciplinamento e controle, o Espelho de Classe muitas vezes é subvertido pelos estudantes que criam novas maneiras de interação, como aconteceu no episódio registrado em diário de campo no dia 20/03/2014, quando o garoto Abel (PR) devolve o corretivo de caneta que havia tomado emprestado jogando-o com força e a distância para outra criança, manifestando nesse ato não uma ação violenta contra o colega (como poderiam pensar os adultos), mas uma brincadeira comum nas relações infantis. Nesse episódio, portanto, pode-se fazer a leitura de que as crianças, como defende a sociologia da infância – agem de modo a produzir uma nova ordem, subvertendo a ordem social adulta, na tentativa de adquirir maior controle sobre os tempos e lugares institucionais compartilhados com os adultos. Isso, no entanto, é normalmente ignorado pelos adultos (pais e professores) ou entendido como indisciplina ou desobediência.

Os dados selecionados que apresentaremos a seguir, permitiram a percepção de como as crianças lidam com as estruturas da escola e como elas se manifestam nas relações de poder com os adultos e com as outras crianças (BUSS-SIMÃO, 2013). A seguir apresentaremos um episódio ocorrido na turma do 7º ano A, a partir do qual discutiremos os conflitos geracionais e disciplinares:

*Logo que chegou, a professora Maindra (SC) organizou a turma para a realização da prova. Orientou que os estudantes se sentassem em fileiras e que mantivessem a concentração, e condicionou a avaliação ao silêncio - caso contrário o estudante perderia o direito de permanecer em sala de aula e de continuar o teste. Depois de esclarecer as regras, escreveu a prova no quadro e explicou cada uma das*

questões. Um estudante comentou a resposta de uma pergunta e, em função disso, a professora anulou a questão e diminuiu a nota dele. Concluiu, dizendo a turma:

- Ai daquele que abriu a boca!

Às 9h45min bateu o sinal para o início do recreio. Os alunos saíram da sala e foram para a fila da merenda, levando os cadernos na mão para supostamente estudar mais um pouco antes de continuar o teste após o intervalo.

O recreio terminou às 10h e os alunos se agruparam, cada turma em frente à sua sala de aula. O 7º ano A continuaria a prova que fora iniciada antes do intervalo, mas, iniciou-se uma confusão e a professora Maindra (SC) chamou a coordenadora pedagógica Elizabete (Bq) para solucionar o seguinte problema: durante o recreio algumas crianças entraram na sala, copiaram as questões da prova e sentaram-se no refeitório para respondê-las consultando o livro didático e os cadernos da disciplina. Eles não se esconderam para fazer isso, e se alguém se aproximasse e questionasse, simplesmente responderiam que estavam apenas estudando mais um pouco.

Eu sabia o que estava acontecendo, pois os observei durante o recreio. Mas, considerei que eticamente não tomaria nenhum partido nessa situação, sob pena de comprometer minha relação com os atores sociais da escola dali em diante. No entanto, os estudantes bem que tentaram me fazer de aliada e usar a minha presença adulta durante o recreio como álibi de defesa:

- Nós não entramos aqui na sala, né professora? Disse Franklin (SC), dirigindo sua fala a mim.

Ouvi o que Franklin falou, percebi sua intensão e fiquei calada, até mesmo evitei olhares, pois deveria cuidar para que não acabasse tendo que resolver a situação, sendo eu adulta e testemunha ocular dos fatos.

Houve longa discussão para averiguar quem entrou na sala para copiar as questões da prova, e para saber quem havia tentado colar. Os estudantes argumentaram em defesa própria, e acabaram acusando uns aos outros. Marcelo (2G) foi citado como envolvido e pôs-se a chorar. A coordenadora pedagógica fitou-o e falou em tom coercitivo e moralizante:

- Não tenho pena de lágrima de crocodilo!

O garoto encolheu-se e parou de chorar.

Depois de adverti-los das consequências caso a tentativa de trapacear na prova voltasse a acontecer, a coordenadora pedagógica entregou bilhetes comunicando o ocorrido aos pais e marcou a prova para nova data.

A professora Maindra (SC) escreveu no quadro: “Prova amanhã. 10 questões em uma aula.” Isso causou burburinho na sala de aula, pois os estudantes consideraram muitas questões a serem respondidas em pouco tempo. Percebi que a professora quis provocar o temor em relação à prova como forma de disciplinamento e punição pelo ocorrido. Os alunos que não estavam envolvidos na confusão ficaram chateados.

Inicialmente, destacamos o conflito geracional presente na situação em análise. A professora Maindra (SC), ao organizar os estudantes para a realização de uma prova, exclama “*ai daquele que abrir a boca!*”. Notamos nesta frase a relação de poder existentes entre o adulto-professor e as crianças estudantes. A atitude da docente demonstrou que a relação professor-aluno é, antes de tudo, uma relação social desigual, marcada pelo poder e hierarquia validada pelo saber conferido ao professor tanto pela escola enquanto instituição, quanto pela sociedade de modo geral (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Enquanto categoria geracional, os adultos são os detentores do poder político e social e assumem a determinação das condições de vida das crianças. Os adultos marcam a infância através de sua administração simbólica, através do exercício de um poder normativo – que se realiza tanto na significação do que é considerado apropriado ou não para as crianças, quanto na interação e no desempenho dos papéis de pais, professores, etc. (SARMENTO, 2011).

A ordem institucional adulta - empregada na instituição escolar - define os arranjos espaciais e temporais, a rotina das crianças e, mais que isso, envolve um princípio de regras e valores que fundam a ordem e as relações intergeracionais. A ação social do adulto-professor<sup>17</sup> é fundamental para que esta lógica se cumpra na escola, afinal de contas, na escola o professor é o adulto que está em contato direto com as crianças (BUSS-SIMÃO, 2013; FERREIRA, 2005). Porém, as crianças interagem com essa ordem institucional adulta e, em suas ações sociais, criam uma realidade alternativa, afirmando-se, nesse fato, como atores sociais:

significa que a reprodução social das regras e ordens adultas se entrelaça com a (re)produção de regras e ordens sociais instituídas pelas próprias crianças, e que estas geradas, partilhadas e sendo objeto de processos de relação e socialização entre pares, alicerçam uma dada ordem de existência social – a ordem social instituinte das crianças em que se articula a cultura de pares infantil e a sua organização social como grupo. (FERREIRA, 2005, p.119)

A ordem social instituinte das crianças pode ser percebida pelo fato de que algumas crianças entraram na sala durante o recreio, copiaram as questões da prova e montaram uma estratégia para respondê-las usando o livro didático, burlando as regras da prova que não permitia consultar informações e nem ser respondida coletivamente. As crianças provocaram, assim, “uma colisão de tempo, interesses, poderes e lutas diferentes e desiguais entre o adulto-educador e o grupo de crianças, mas também

---

<sup>17</sup> Entende-se como adulto-professor os adultos que exercem funções pedagógicas com as crianças, podendo ser, no caso desta investigação, o professor, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar.

relações de oposição como recusas ou formas de resistência, transgressão e ressignificação” (FERREIRA, 2005, p. 119) para a hora da prova, pois “*eles não se esconderam para fazer isso, e se alguém se aproximasse e questionasse, simplesmente responderiam que estavam apenas estudando mais um pouco*”. As crianças criaram códigos próprios de comunicação, como olhares, gestos e sinais que propiciavam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição escolar - que possui o intuito de manter o governo dos jovens (BUSS-SIMÃO, 2013; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992).

No episódio em análise, relatado acima, podemos citar a presença de alguns constrangimentos disciplinares presentes na instituição escolar, usados na forma de física corporal e moral (FOUCAULT, 1987; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992) para manter as crianças sob controle, tais como o fato de a professora Maindra (SC) organizar a turma colocando os estudantes sentados em fileiras para a realização da prova, e por ter condicionado o teste ao silêncio. Outra estratégia usada por esta professora diante da ação das crianças foi anular a prova, remarca-la para outra data e estabelecer regras mais rigorosas para a realização do teste, provocando a insatisfação das crianças. A coordenadora pedagógica Elizabete (Bq) usou como estratégia disciplinar o envio de bilhetes aos pais comunicando o ocorrido (a tentativa das crianças de fraudar a prova). A forma de tratamento para com as crianças usadas pelos adultos-professores após a tentativa das crianças de burlar as regras da prova demonstrou o quanto a física corporal e moral se faz presente na relação professor-aluno quando a ordem institucional adulta estabelecida é subvertida pela ordem social instituinte das crianças (FERREIRA, 2005).

Destacamos ainda, neste episódio, a forma como foi tratado o estudante Marcelo (2G) – garoto pardo, segunda geração (filho) de migrantes baianos, que apresenta leve deficiência mental e física, sendo, portanto, um estudante público das políticas de inclusão da diversidade na escola. Marcelo se encaixa em duas categorias sociais abordadas por este estudo e que são estigmatizadas: a categoria estudante migrante e a categoria estudante de inclusão.

Marcelo foi citado, entre outras crianças, como um dos envolvidos na tentativa de burlar a prova da professora Maindra (SC). Contudo, foi o único a chorar e a ser duramente corrigido pela coordenadora pedagógica “*Não tenho pena de lágrima de crocodilo!*” – disse ela, e depois aplicou os mecanismos disciplinares usados naquele momento – advertência e comunicado aos pais.

Situações como essa vivenciada por Marcelo (2G) compõem o que denominamos neste estudo de “paradoxo escolar”: sendo Marcelo um garoto migrante e deficiente (portanto, duplamente estigmatizado), a escola deveria criar estratégias para efetivar sua inclusão, respeitando e valorizando suas características socioculturais e individuais, conforme determina a legislação e políticas públicas para a inclusão e diversidade do Brasil, e a agenda internacional. Porém, a prática escolar promove a homogeneização das diferenças ao tratar de casos que envolvem estudantes estigmatizados com mecanismos de disciplinamento e normatização das condutas. Isso mostra que, em muitos casos, a ordem institucional adulta existente na escola mais do que instaurar uma coerção disciplinar, usa de estratégias que são da ordem da estigmatização, pois ressaltam ou reforçam a identidade já deteriorada dos estudantes migrantes.

Conduto, observamos que o que aqui chamamos de “paradoxo escolar” não é motivo de questionamento ou debate nos espaços educacionais. Compreendemos que os conflitos gerados por motivos culturais e étnico-raciais, geralmente estão sob a aparência de conflitos de ordem disciplinar e/ou de ordem geracional – do adulto-professor com a criança. Observamos, assim, que o aproveitamento ou rendimento escolar também passa pelo crivo do controle das diferenças, pois essas tendem a ser compreendidas como “mau comportamento” e “indisciplina”:

*As crianças estavam silenciosas enquanto faziam leitura de texto do livro didático, mas Alice (PR) e Emanuelle (SP) cochichavam. O professor Clóvis (RS) ironicamente pediu para Emanuelle “compartilhar a piada”*

*- Tem certeza? – a garota provocou.*

*- Claro, inclusive você será a primeira a ler (o texto) em voz alta lá na frente (da classe). O professor quis intimidá-la.*

*Assim que terminou de falar com Emanuelle (SP), o professor Clóvis (RS), por livre e espontânea vontade, aproximou-se de mim para explicar sua opinião sobre a turma. Dizia ele que os estudantes, tanto da turma do 7º ano da manhã, quanto o da tarde, “são os piores” da escola. E comentou o quanto “eles não têm atenção” e “são indisciplinados” – contou que chamou a atenção de um estudante indisciplinado e a mãe do estudante foi à escola e ameaçou denunciá-lo ao Conselho Tutelar, ao que ele respondeu “educação a senhora ensina em casa. Meu trabalho é ensinar”. Eu quis saber quem era a criança envolvida nesse episódio, mas o professor não disse o nome e mudou o rumo da conversa. Continuou dizendo que as turmas do 6º ano eram “boas pra trabalhar”, já que no ano letivo anterior (em 2013) os professores em Conselho de Classe decidiram pela reprovação de quatorze estudantes. Disse o professor Clóvis:*

- *Batemos de frente no conselho de classe (em 2013). Esse ano (2014) a coordenação tá junto, ficou bom pra trabalhar.*

*A fala do professor era sempre relacionada à indisciplina dos estudantes.*

*O professor Clóvis falou sobre muitos assuntos e por fim explanou sua visão sobre a Educação: disse que considera necessário mudar muita coisa, mas que reconhece que toda mudança é um processo moroso, e ilustrou com o exemplo da Seleção Alemã de Futebol - que tornou-se campeã da copa do mundo depois de 8 anos de treinamento e persistência. Dizia ele que, em Educação, “a gente tem que persistir”. Depois teceu um comentário referindo-se ao seu perfil enquanto professor: “eu sou tipo de professor que morde e assopra”.*

*Também comentou a necessidade de crítica “Eu os ensino à ser críticos, não acreditar na imprensa”. Por fim, disse que estava cansado da escola e que não queria mais dar aula.*

Fonte: diário de campo da pesquisadora do dia 30 de julho de 2014.

O episódio acima relata alguns fatos ocorridos durante a aula do professor Clóvis (migrante do RS, branco, de descendência europeia), dos quais podemos extrair evidências de como o rendimento escolar está também ligado ao controle das diferenças.

Logo no início do relato, o professor chama a atenção da estudante Emanuelle (garota preta, nasceu na Bahia e morou desde pequena em São Paulo, ou seja, pertence à categoria estigmatizada do estudante migrante) porque ela estava cochichando durante a aula. A garota respondeu, tentou criar resistência, mas o professor reagiu tentando intimidá-la ao ordenar leitura em voz alta para a classe. Nessa passagem o conflito entre o adulto-professor e a criança estudante é nítido, ambos disputando a organização de seus tempos, poderes e interesses. Sendo a leitura uma das habilidades acadêmicas fundamentais para o sucesso da aprendizagem, Clóvis (RS), na condição de adulto-professor, usou a leitura como um mecanismo de disciplinamento e para manter o controle da situação.

Na sequência do relato, o professor exprime sua opinião sobre as turmas 7ºA e 7ºB dizendo que “são os piores da escola”, que “não tem atenção” e que “são indisciplinados”. Vale lembrar que estas duas turmas são as que possuem maior variação de origem étnica entre os estudantes, sendo que o 7ºano A possui 81% e o 7ºano B possui 71,5% de crianças que são migrantes ou da segunda geração de migrantes (conforme dados apresentados nas tabelas 1 e 2 deste estudo).

Em seguida, o professor Clóvis (RS) conta sobre um desentendimento com a mãe de um estudante que ele considerava indisciplinado e o fato de que disse a ela

*“educação a senhora ensina em casa. Meu trabalho é ensinar!”*. A fala de Clóvis apresenta a visão de que o professor é quem ensina, ou seja, é detentor do conhecimento e somente através dele, e da escola, se pode ascender intelectualmente. Ele não esclareceu quem era o garoto do episódio, portanto não podemos afirmar a origem cultural e étnico-racial do menino. Mas, através dessa fala do professor, podemos compreender que para ele um estudante indisciplinado é aquele (qualquer um) que não recebe educação em casa e, logo, está sujeito a sofrer as medidas disciplinares da escola. Mas, em se tratando de uma escola com contexto migratório, e sendo um ambiente com acentuada diversidade sociocultural, podemos pensar que a educação que as crianças recebem em casa, ou seja, a socialização primária que acontece na família, se dá a partir da cultura e valores da própria família. Logo, podemos entender que os mecanismos disciplinares aplicados pela escola buscam corrigir comportamentos infantis que são formados a partir dos padrões culturais familiares (GEERTZ, 1978).

Na sequência, o professor Clóvis (RS) conta que no ano letivo anterior haviam sido reprovadas quatorze crianças que, na época da pesquisa, estavam matriculadas em turmas do 6º ano. Clóvis afirma que a reprovação contribuiu para que aquelas turmas fossem melhores do que as turmas do 7º ano (objetos desse estudo) e, relaciona tal superioridade ao fato de os primeiros já terem sido reprovados. Esse professor defendeu, assim, a reprovação como forma de disciplinamento, e indicou que demais professores concordam com isso. Conforme o professor contava suas estratégias de atuação, transparecia a prática da física corporal e moral empregada por ele, e mais que isso, apresentava o funcionamento de toda uma maquinaria escolar em ação para garantir o disciplinamento das crianças (FOUCAULT, 1987; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992).

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes passa por comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar e, mais que isso, marca a tentativa de homogeneizar ou manter as diferenças (étnicas, individuais, etc.) sob controle

Os professores, por mais que declarem que suas atribuições são as de transmitir o conhecimento escolar, têm se mantido muito ocupados com a ordem moral. O currículo oculto opera significativamente nas salas de aula e é evidente a atenção às questões sociais e pessoais dos alunos. (BARBOSA, 2007, p. 1074).

Apesar das políticas de universalização, acesso e permanência à escola para todos (principalmente para as crianças), e das políticas voltadas para a inclusão da diversidade, que apontam para a superação das desigualdades e ascensão social através da educação, a escola não consegue oferecer um espaço que garanta a plena aquisição de conhecimentos elencados no currículo. (BARBOSA, 2007) Embora as práticas educativas e o currículo escolar não sejam os assuntos desta pesquisa, vale abrir uma exceção e apresentar um episódio registrado em diário de campo, que relata como o tema diversidade sociocultural brasileira foi abordado em uma aula:

*O tema daquela aula era “imigração e formação do povo brasileiro”. Durante a aula vários alunos realizaram leitura: cada um lia um parágrafo. Márcia (2G) e Maurício (SC) quiseram ser os primeiros a ler em voz alta. Daniela (BA) fez uma brincadeira:*

*- Professora, a Mel quer ler. Ela que ler, mas tá com vergonha.*

*A professora perguntou à Mel se ela queria ler, e a garota acenou com a cabeça que não.*

Fonte: diário de campo do dia 26 de junho de 2014. – Turma: 7º ano B

A partir desse relato, podemos perceber que, embora migração e diversidade cultural sejam temas presentes no currículo escolar, não são, no entanto, abordados para se entender a própria realidade. As teorias pedagógicas mais atuais, assim como as políticas para diversidade, tanto as nacionais, quanto as políticas internacionais das quais o Brasil é signatário, apontam para a importância de se compreender a diversidade diante das transformações da sociedade contemporânea e das diferentes infâncias constituídas. Porém, “continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições”. (BARBOSA, 2007, p. 1076). Uma prática tradicional nas salas de aula, usada como forma de manter a atenção dos estudantes é a leitura em voz alta para a classe – como aconteceu no episódio narrado – e, caso a criança não saiba dar continuidade do ponto em que o colega parou de ler, sofre algum tipo de penalização, desde perda de pontos na nota avaliativa, até rechaço verbal, se constituindo de forma evidente mais como uma prática disciplinar que propriamente uma técnica de ensino.

### 3.0 Considerações finais

Nesta parte da dissertação retomaremos os pressupostos e objetivos que a pesquisa se propôs alcançar, para, a partir deles, apresentar algumas considerações finais gerais sobre este estudo.

No início da dissertação, expusemos as motivações para a realização desta pesquisa, pois elas foram importantes na definição dos nossos pressupostos. A vontade de pesquisar uma escola com contexto migratório surgiu das observações feitas pela pesquisadora na escola em que trabalhava e onde aconteceram situações conflituosas envolvendo crianças migrantes. Essa vontade foi acentuada pela vivência pessoal em Brusque - cidade com desenvolvimento crescente, que se tornou um centro de migração interna e, por isso, viu seu contexto sociocultural modificar-se com a presença de elementos culturalmente diferentes daqueles que existiam antes do intenso processo migratório pelo qual a cidade passa. Vale salientar que tal mudança ocorrida nessa cidade provocou fortes e explícitas manifestações de repúdio dos moradores em relação aos migrantes (como o caso da carta “Aviso para os baianos”, citada na Introdução deste trabalho), mas também ações de integração sociocultural entre migrantes e naturais brusquenses.

Essas experiências contribuíram para a definição do tema da pesquisa, da escola onde se realizou a investigação e também para a elaboração dos pressupostos que nortearam a definição dos seus objetivos.

O primeiro pressuposto estabelecia que, de maneira geral, os adultos (professores, gestores, funcionários da escola investigada) manifestavam algum tipo de preconceito em relação aos estudantes migrantes e acabavam discriminando essas crianças no ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, o segundo pressuposto era que as crianças naturais de Brusque manifestavam preconceitos em relação às crianças migrantes devido às diferenças socioculturais e ao estigma que as crianças migrantes supostamente traziam consigo. O terceiro pressuposto era o de que a escola com contexto migratório constitui um espaço de exclusão sociocultural devido às diferenças existentes no seu interior, sendo o quarto pressuposto o fato de que as crianças (de modo geral) sofrem um choque cultural quando encontram elementos socioculturais diferentes no ambiente escolar.

Partindo dessas conjecturas, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os sentidos dados pelos atores sociais - tanto as crianças quanto os

adultos- à diversidade cultural existente em escola com contexto migratório. Para alcançarmos este objetivo, definimos como objetivos específicos: contextualizar o impacto do encontro sociocultural proporcionado pelo processo migratório na escola, discutir o estranhamento sociocultural no ambiente escolar, e, por fim, analisar os sentidos de diversidade cultural para crianças e adultos em escola com contexto migratório.

A investigação, de cunho qualitativo, foi orientada pelo paradigma compreensivo (decorrente da sociologia weberiana) que se caracteriza por seu caráter interpretativo. As premissas do paradigma compreensivo foram assumidas pela Sociologia da Educação a partir da década de 1990, sendo seu foco o contexto microssocial, isto é, o plano das relações cotidianas, e inaugurando, assim, a possibilidade de novos objetos de estudo e novos níveis de análise serem abordados pela Sociologia da Educação. Nesse sentido, Nogueira (1995) refere-se ao estudo microssociológico do contexto escolar como a “explosão do objeto” e a “descida à caixa preta”. No caso desta pesquisa, nos dedicamos ao estudo das relações sociais entre crianças migrantes e não migrantes e entre crianças e adultos, atores sociais da escola com contexto migratório.

Além do aporte na Sociologia da Educação, os Estudos Sociais da Infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância), fundamentaram teoricamente esta pesquisa. Esses estudos consideram a infância como uma construção social e histórica à qual deve ser atribuída autonomia conceitual, e as crianças como atores sociais de pleno direito, ativos na (re)elaboração sociocultural. Esses estudos preconizam, ainda, a visibilidade epistemológica da infância e das crianças, a definição da condição social da criança, o caráter político das definições sociais da infância/criança nas sociedades, e o uso da etnografia como metodologia particularmente útil na investigação da infância (COHN, 2005; MARCHI, 2010).

Compreender que as crianças, assim como os adultos, são também capazes de formar sistemas simbólicos, compartilhar sentidos e atuar socialmente, foi fundamental para discutir o encontro sociocultural e a diversidade cultural em escola com contexto migratório.

Assim, as Ciências Sociais de forma geral e a Antropologia, de modo particular, nos auxiliaram a compreender as relações sociais em uma escola com contexto migratório. Considerando o caráter interpretativo e o paradigma compreensivo do qual partiu esta investigação, usamos o conceito semiótico de cultura proposto por

Geertz (1978), pois para esse autor, a cultura é formada de construções simbólicas compartilhadas; assim, pode ser compreendida como uma teia de significados, ou uma estrutura sobre ou a partir da qual as ações humanas se baseiam, sendo fundamental para se compreender os conflitos entre grupos heterogêneos que convivem em um mesmo espaço. Na perspectiva semiótica de cultura, os sistemas culturais só podem ser compreendidos através de princípios do próprio sistema simbólico ao qual pertencem. A partir disso, o etnocentrismo é caracterizado pela não aceitação das diferenças existentes entre os sistemas culturais, podendo tomar tanto formas extremas, quanto formas sutis de intolerância (CUCHE, 2002).

Esta investigação, além do enfoque no plano microssocial da escola, também levou em consideração a discussão acerca de como a estrutura macrossocial da educação contextualiza o tema da diversidade nas políticas internacionais e políticas públicas do sistema brasileiro de ensino. Embora esses documentos se refiram à diversidade de forma geral, o foco deste estudo esteve centrado na diversidade cultural.

Partindo da concepção de uma educação inclusiva e para a diversidade, que está estabelecida e preconizada nos documentos mencionados, chegamos ao entendimento de que existe um “paradoxo” no modelo escolar vigente: pois, se por um lado, a escola, em sua forma contemporânea, está amparada em leis que prescrevem ou asseguram a igualdade de direitos e o acesso à escolarização com o intuito de promover a emancipação humana e social através da Educação, por outro lado, a escola persiste em suas características tradicionais de normatização e disciplinamento através do exercício da física corporal e moral aplicada na educação das crianças (FOUCAULT, 1987; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992), o que acaba por gerar homogeneização das subjetividades a partir de definições do que é normalidade e anormalidade no espaço escolar.

Partindo desse entendimento sobre a instituição escolar, afirmamos que as pessoas que se apresentam socialmente de forma diferente dos padrões estabelecidos, não são vistas em sua individualidade ou a partir de suas identidades reais, passando a ser classificadas em categorias que não são bem aceitas socialmente. Em outras palavras, a diferença é marcada como algo ruim, a pessoa passa a ser estigmatizada socialmente, ou seja, passa a ter sua identidade real deteriorada (GOFFMANN, 1988).

A escolha metodológica da pesquisa foi feita com base no paradigma sociológico que se relaciona com a proposta da investigação e se justifica pela preocupação com dois aspectos fundamentais do estudo: a observação das dimensões

vivenciadas pelos atores na escola no encontro sociocultural proporcionado pela migração, e os sentidos por eles dados à diversidade cultural no ambiente escolar.

Assim, esta pesquisa fez uso de ferramentas provenientes da etnografia para promover a geração de dados, já que abordagens de caráter etnográfico buscam entender o comportamento das pessoas no seu ambiente natural, se situando no nível de pequenas unidades de análise. Usamos, assim, o método da observação participante, que consistiu na interação direta e contínua com os atores sociais da escola.

Esse método permitiu a aproximação com os universos infantis, com os modos como as crianças significam o mundo que as cercam, e como os adultos se relacionam com as crianças no ambiente escolar. Elegemos o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas (realizadas com crianças e adultos) como instrumentos de geração e registro de dados. A escolha desses instrumentos permitiu a observação das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com adultos no cotidiano escolar, além de promover o entrosamento (essencial no método da observação participante) da pesquisadora com os atores sociais da escola

Consideramos acertada a escolha metodológica e os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, pois através deles pudemos verificar os sentidos dados ao encontro sociocultural e à diversidade cultural existente na escola, como era nosso objetivo.

Quanto à análise dos dados, estes foram organizados em três categorias: Tempo de adaptação no ambiente escolar; Encontros culturais e estigmas étnico-raciais; Políticas para a diversidade e o controle disciplinar das diferenças.

A primeira categoria, “tempo de adaptação no ambiente escolar”, discutiu o período de adaptação dos atores sociais da escola à presença de elementos culturalmente diferentes no ambiente escolar. Ao longo da observação participante e pelas entrevistas realizadas, pudemos constatar que, numa escola com contexto migratório, onde o fluxo de novas matrículas e transferências de uma escola para outra é grande, as crianças geralmente vivenciam um tempo de adaptação às novas dinâmicas que se desencadeiam na escola com a chegada de novos estudantes. Observamos que a adaptação acontece tanto para os alunos que estão chegando à nova escola, que é um ambiente até então por eles desconhecido, quanto para as crianças que já a estão frequentando. Da mesma maneira, os adultos da escola também vivem esse tempo de adaptação, pois precisam lidar com as diferenças socioculturais e com as divergências ou conflitos pedagógicos que o processo migratório provoca.

Muitas vezes esse tempo de adaptação vivenciado pelas crianças é ainda mais conflituoso para as crianças migrantes, pois representa mudanças significativas tanto na sua vida escolar (o medo do desconhecido, a sensação de inadequação, o sentimento de solidão, o estranhamento e adaptação às diferenças socioculturais entre colegas, o baixo rendimento escolar advindo das demais inadequações) quanto na vida comunitária mais ampla (a mudança de cidade e de escola, o desafio de fazer novos amigos, o enfrentamento de estigmas relacionados à condição de migrantes, as diferenças culinárias e de linguagem). Embora tenha sido observado, no contexto migratório da escola investigada, tanto a presença do etnocentrismo nas relações quanto a sua lógica inversa, ou seja, o respeito às diferenças, pode-se constatar que as crianças passam por experiências que podem ser denominadas de etnocêntricas (seja do ponto de vista de quem as exerce quanto de quem as sofre). Mas, nem sempre o tempo de adaptação no ambiente escolar representa conflitos, pois, em muitos casos, as crianças atribuem um sentido de aceitação às mudanças, às diferentes origens e, sendo assim, as diferenças socioculturais não se constituem como entraves para a construção de laços entre as crianças, nem para o ajustamento à dinâmica social da escola.

Em relação aos adultos, observamos um tempo de adaptação maior, pois esses possuem um entendimento do histórico que envolve o contexto escolar e as mudanças provocadas pelo processo migratório a longo prazo. Nas entrevistas, as falas dos atores da escola foi no sentido de que, se de início a primeira reação é a de rejeitar a presença dos diferentes em um ambiente sociocultural até então homogêneo (ou seja, afirma-se que a presença de elementos sociais e culturais diferentes causa estranhamentos), aos poucos essa reação, no entanto, se modificaria a partir do reconhecimento da diversidade agora presente no contexto escolar, se apresentando como um “desafio” e uma abertura para o “novo”.

Na segunda categoria de análise, “Encontros culturais e estigmas étnico-raciais”, averiguamos se no encontro sociocultural entre os atores sociais de escola com contexto migratório (crianças migrantes e não migrantes e adultos), se estabelecem relações de cunho etnocêntrico, ou se esse encontro entre pessoas culturalmente diferentes possibilita experiências dotadas de novos aprendizados e criação de novos sentidos.

Nas entrevistas realizadas assim como também nos relatos do diário de campo, foram mencionadas as diferenças na “forma de falar” dos diferentes grupos presentes na escola, tanto com as crianças quanto com os adultos. Na observação do cotidiano

escolar, percebemos que a compreensão das palavras usadas pelos professores influencia no comportamento das crianças e também na avaliação do professor sobre as crianças: as crianças se comportam de maneiras diferentes na sala de aula antes e depois de compreender o sentido das palavras por elas (até então) desconhecidas, sendo que o comportamento (inadequado) das crianças, nesses casos, é geralmente interpretado pelos adultos como indisciplina.

Observamos que existe um padrão de aproximação entre as diferentes crianças: crianças migrantes se aproximam mais de outras crianças migrantes, crianças naturais brusquenses se aproximam mais entre si, e as crianças participantes das políticas de inclusão escolar também tendem a se aproximar e permanecer juntas. A partir desse padrão de aproximação existente entre as crianças, elegemos três categorias: estudantes migrantes, estudantes não migrantes e estudantes de inclusão. Embora haja relações de amizades entre essas três categorias de estudantes, a aproximação tende a acontecer de maneira interna a cada categoria.

Mas, o que observamos, no geral, é que as crianças (re)elaboram as práticas sociais e criam novos sentidos relativos aos encontros culturais, isto é, elas acabam por, em grande parte, minimizar os estranhamentos iniciais e, mesmo cientes das diferenças, estabelecem relações de convívio que nem sempre passam pelo etnocentrismo.

Em relação aos adultos, circulam tanto sentidos de negação das diferenças quanto sentidos de aceitação. No entanto, a negação das diferenças passa tendencialmente pelo controle disciplinar das diferenças étnico-raciais dos estudantes migrantes. Isto é: poucas vezes o estigma é apresentado, de maneira evidente na forma de preconceito, sendo que esses sentidos aparecem muitas vezes de forma velada nas relações com os estudantes, geralmente se evidenciando em ações de disciplinamento. Porém, nas rodas de conversas adultas inacessíveis para as crianças (como por exemplo, na sala dos professores), os sentidos de aceitação ou negação das diferenças ficam mais explícitos: foi no contexto de uma conversa na sala dos professores da escola lócus da pesquisa que se presenciou uma das manifestações mais evidentes e contundentes de preconceito contra as crianças migrantes. Nessa conversa também ficou evidente o despreparo e mesmo o desespero dos professores em ter que lidar com crianças vindas de outros contextos sociais e culturais. Uma das conclusões a que chegamos, a partir de nossas observações e das entrevistas realizadas, portanto, é a de que existe um estigma em relação ao estudante migrante na escola pesquisada.

A terceira categoria de análise, “Políticas para a diversidade e o controle das diferenças”, discute como o adulto acaba por vezes praticando ações de disciplinamento que passam pelo controle das diferenças culturais e étnico-raciais, embora as políticas públicas para a diversidade em Educação proponham a inclusão das diferenças.

Consideramos que acaba por se erigir na escola investigada uma espécie de “paradoxo escolar”: se por um lado as políticas (nacionais e internacionais) para a diversidade em educação prescrevem o respeito às diferenças no contexto escolar, por outro lado, as práticas na escola tendiam a reproduzir ações tradicionais de produção da homogenia dos modos de ser, quase sempre compreendendo a diferença e/ou a diversidade como uma afronta (realizada pelas crianças) à ordem e à disciplina do ambiente escolar. Isso porque, ao chamar a atenção na tentativa de corrigir e controlar o comportamento considerado inadequado das crianças estudantes, os professores não se limitavam a fazer referência à indisciplina, mas agiam de modo a reforçar a identidade deteriorada dos estudantes migrantes – percebeu-se que problemas de ordem disciplinar foram atribuídos à origem e/ou etnia das crianças e que não se limitava, em alguns casos, apenas à criança, mas também à sua família.

A prática escolar promove a homogeneização das diferenças ao tratar de casos que envolvem estudantes estigmatizados com mecanismos de disciplinamento e normatização das condutas. Isso mostra que, em muitos casos, a ordem institucional adulta existente na escola, mais do que instaurar uma coerção disciplinar, usa de estratégias que são da ordem da estigmatização, pois ressaltam ou reforçam a identidade já deteriorada dos estudantes migrantes. A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes passa por comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar e, mais que isso, marca a tentativa de homogeneizar ou manter as diferenças (étnicas, individuais, etc.) sob controle.

Por fim, temos a considerar que diante de uma ordem institucional adulta – que define os espaços e tempos, a rotina escolar das crianças e, mais que isso, envolve um princípio de regras e valores que fundam a ordem e as relações intergeracionais - as crianças interagem com essa ordem adulta criando uma realidade alternativa e afirmando-se, nesse fato, como atores sociais. Isto é, as crianças acabam por subverter a ordem institucional adulta construindo uma ordem social instituinte infantil na tentativa de adquirir maior controle sobre os tempos e lugares institucionais compartilhados com os adultos(pais e professores). Isso, no entanto, é normalmente ignorado por estes ou

entendido como indisciplina ou desobediência. Assim, o que se pode perceber é que os conflitos gerados por diferenças culturais geralmente estão sob a aparência de conflitos de ordem geracional e disciplinar, aspecto que merece ser aprofundado em futuras pesquisas.

Nesse sentido, destacamos que não foi possível trabalhar todo o material de campo gerado durante esta pesquisa, pois tivemos que nos ater aos recortes decorrentes dos objetivos inicialmente propostos; assim, esta pesquisa não se esgota aqui, sendo não somente possíveis, mas necessárias novas interpretações e leituras.

No entanto, uma importante questão para estudo que esta pesquisa pode deflagrar é a formação docente (inicial e continuada) que sensibilize e prepare os professores para lidar com as diferenças socioculturais na escola, de maneira que a diversidade cultural não seja compreendida como uma ameaça à estabilidade do cotidiano escolar, ou uma fonte de problemas disciplinares e, nesse sentido, não sofra um processo de homogeneização em nome de uma suposta neutralidade técnico-pedagógica que veladamente promove o disciplinamento e o controle das diferenças étnico-raciais. Assim, é fundamental que a diversidade cultural seja um tema presente na formação docente, de modo que se promova - nas práticas escolares - a inclusão e o respeito às diferenças como propõem as políticas de educação para a diversidade. Essa formação é, portanto, essencial, para a dupla tarefa de combater os estigmas atribuídos às diferenças presentes no espaço escolar, especialmente o estigma atribuído aos estudantes migrantes, e para a superação do que denominamos neste estudo de paradoxo escolar.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida Alferes; MAINARDES, Jefferson. **Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 14, n° 1, p. 243-259, jan/abr. 2014.

ALVES, Maria Zenaide. Infância e imigração no contexto escolar português. Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho / Paulo Sérgio Pinheiro, Regina Pahim Pinto (orgs.). São Paulo: Contexto, 2010. p 63-80.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_ **Tendências atuais da pesquisa na escola**.  
Cadernos CEDES vol.18 n.43 Campinas Dec. 1997

AZEVEDO, Nair Correa Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. Revista Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente-SP, v. 25, n 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em jan. 2015.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção Sobre os Direitos da Criança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em jan. 2015

\_\_\_\_\_ **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em jan. 2015.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em jan. 2015.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em jan. 2015.

---

**Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em jan. 2015.

---

**Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em fev. 2015.

---

**Portaria nº 1.328, de 23 de setembro 2011.** Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2011. Disponível em <http://www.ufrgs.br/renafor/files/2015/05/Portaria-MEC-n.%C2%BA-1.328-de-23-de-setembro-de-2011-Institui-a-RENAFORM.pdf>. Acesso em fev. 2015.

---

**Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília, 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm). Acesso em fev. 2015.

---

**Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em fev. 2015.

---

**Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em set. 2015.

---

**Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em set. 2015.

BRUSQUE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares Municipais. Brusque, SC: Nova Letra, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 151-178, mar. 2013.

---

**Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n 41, p. 37-59, Jan/abr 2014.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (orgs). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

CORSARO, Willian. **The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

---

**Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista Educação e Sociedade, vol. 6, n 91, p 443-464, Maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DIAS, Darlan Carlos. **Tribos na sala de aula: um estudo sobre culturas juvenis na escola.** 2011. 109 f, il. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 2011

FERREIRA, Manuela. **“Brincar às arrumações” arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância.** Revista Reflexão e Ação, v. 13, n. 1, p. 115-132. Santa Cruz do Sul: 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edifurb, 2012.

GATTAI, Zélia. **Città di Roma / Zélia Gattai.** — 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

IBGE **Censo demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xQyx2HKK0JYJ:www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php%3Flang%3D%26codmun%3D420290%26idtema%3D97%26search%3Dsanta-catarina%257Cbrusque%257Ccenso-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao--+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 27/04/2015.

**Características étnico-raciais da população : um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Ministério do Planejamento e Gestão: IBGE: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249891>. Acesso em nov. 2015

JENKS, Chris. **Constituindo a Criança**. Revista Educação, Sociedade & Culturas, 2002

JURGENFELD, Vanessa Follmann. **Transformações dos grandes grupos têxteis de Blumenau e Brusque após 1970: a financeirização e os novos espaços de acumulação**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. Campinas, SP, 2012.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Então somos “mudantes”**. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2003.

MAFFEZZOLLI, Graziela. Imigrações e Diversidade – elementos da formação sociocultural na Colônia Itajaí. In: NIEBUHR, Marlus (Org.). **Brusque 150 anos: tecendo uma história de coragem**. Brusque: Prefeitura de Brusque, 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia de infância crítica sobre a “não criança” no Brasil**. UFSC, Florianópolis, 2007.

**O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”:** articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23, p. 183-202.

**Gênero, infância e relações de poder:** interrogações epistemológicas. Cadernos Pagu. n 37, julho-dezembro de 2011: 387-406.

MELO, Zélia Maria de. **Estigma: espaço para exclusão social**. Ciências, Humanidades e Letras. Pernambuco, Ano 4, número especial, p. 18-22, dez 2000

MIOTO, Beatriz Tamasso. **Movimentos migratórios em Santa Catarina no limiar do século XXI**. 2008. 85 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122386/Economia293384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29/04/2015

NOGUEIRA, Maria Alice. **Tendências atuais na Sociologia da Educação**. In: Leituras & imagens. UDESC-FAED, 1995.

**Observatório Social de Brusque.** Disponível em: <http://www.osbrusque.com.br/web/noticia.php?noticia=251:conflitos-interpessoais-sao-destaque-no-atendimento-da-policia-militar-de-brusque-no-ano-de-2012>. Acesso 30/01/2015.

Disponível em: <http://www.osbrusque.com.br/web/noticia.php?noticia=434:conheca-como-cresce-a-populacao-em-brusque>. Acesso em 30/01/2015.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria D. M; JIMENES, Susana. **Educação para todos e reprodução do capital**. Revista Trabalho Necessário, ano 7, N°9, ano 2009. issn 1808-799x. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. P. 7-22. Disponível em <http://sites.usjt.br/leonarde/oqueetnocentrismo.pdf>

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Prefácio. In: **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Maristela Pitz dos. **"Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!": interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil**. 2014. 158 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/357156\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/357156_1_1.pdf). Acesso em: 8 set. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005a. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 b Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. **A Reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de Pesquisa em Educação. vol. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011

SEB. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Ministérios da Educação: Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1282](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1282)

7-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em set. 2015

SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão/** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013a. 480 p.

**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: 2013b. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/leiafrica.pdf. Acesso em jan 2015

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica.** Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar.** Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Observado o Familiar. 8<sup>a</sup> ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2008. p. 122 à 134.

ZOZZOLI, Cécile Diniz. **A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestrado em Psicologia Social. São Paulo, 2009

## ANEXO I - Carta "Aviso aos baianos" – Parte I.

**AVISO PARA OS BAIANOS**

Nossa Brusque deixou de ser uma cidade boa para viver, nos últimos 5 anos foi invadida por imigrantes de outros estados, principalmente da Bahia das cidades de Itabuna, Ilhéus Buerarema etc.

Sabemos que todos tem o direito de ir em busca de uma vida melhor, mas sabemos também que quem chega numa nova cidade, deve respeitar os costumes e estilo de vida do povo local. Os mais sensatos respeitam e são bem sucedidos em tudo, podem estudar, fazer curso técnico no SENAI e conseguem empregos bons, agindo assim, conquistam amizades, afinal **TODOS PRECISAM DE AMIGOS.**

Infelizmente junto com os bons vem também os ruins (não civilizados, ignorantes mesmo), que são a maioria e estão incomodando a vida dos moradores locais fazendo um INFERNO como: Ouvir música em alto volume, tanto nos carros como em casa mesmo e em qualquer hora, falam muito alto e os vizinhos são obrigados a suportarem isso, se alguém reclama eles ficam bravos, se alguém chama a polícia, ao verem a viatura da PM baixam o som e se comportam como gente civilizada, mas quando a PM vai embora, voltam a fazer bagunça.

~~Brusque é uma cidade de povo ordeiro, trabalhador e honesto e NÃO MERECEMOS ISSO.~~  
Em muitos casos que foram registrados BO (boletim de ocorrência) não deu em nada, então vamos fazer justiça com nossas mãos, **ESTAMOS CANSADOS E REVOLTADOS.**

Desde o mês de março deste ano formamos um grupo com 28 pessoas, somos cidadãos trabalhadores, honestos e honrados, estamos bem preparados, resolvemos dar um BASTA nessa situação nosso grupo é discreto e bem estruturado. Estamos publicando este AVISO para depois não reclamarem do pior que vai acontecer, estamos dando uma chance de mudarem de comportamento.

## Anexo 2 – Carta “Aviso aos baianos” – Parte II.

Moro em Águas Claras há 26 anos, tenho filhos que moram em outros bairros, e também estão sofrendo. Não vamos nos mudar por causa desses desordeiros:

Fizemos um levantamento nos bairros: Águas Claras, Azambuja, Sta. Terezinha, Nova Brasília, 1º de maio, Bateias e Steffen, constatamos que é absurdo, inaceitável o que acontece nos bairros, além do barulho, até trafegam contramão com carros e motos em alta velocidade e alguns com a descarga aberta (sem o silencioso), na Bateia por exemplo teve várias discussões por PERTURBAÇÃO DO SOSSEGO ALHEIO entre vizinho local e baiano e os baianos se juntaram para agredir o que estava certo. No Azambuja uma senhora de 62 anos tem que tomar remédio para dormir e calmante durante o dia.

No Steffen teve também discussão por PERTURBAÇÃO DO SOSSEGO ALHEIO e os baianos armados com faca quiseram ter razão, e disseram o seguinte: “Essa rua é nossa é nós que manda aqui é pronto, os incomodados que vão embora, pagamos aluguel e podemos fazer o que quiser a qualquer hora”.

Durante esses 8 meses de levantamento, já temos as placas dos carros que são 34, e motos são 22, temos também a foto desses desordeiros.

Fiquei feliz ao comentar com 2 policiais sobre essa carta (antes de ser publicada) para saber a opinião deles e os 2 disseram assim: “Finalmente acordaram, é bom mesmo que alguém faça alguma coisa para acabar com esses alienígenas” porque 90% dos casos envolvem baianos. “Não diga à ninguém nosso nome” - eu disse tudo bem.

BAIANOS, vocês conseguiram deixar o povo revoltado, TOMEM CUIDADO e tratem de mudar de comportamento URGENTE. VAMOS ELIMINAR VOCÊS, ISSO MESMO, VAMOS MATAR OS RUINS e acabar com essas pragas.

Nosso grupo, composto por 28 cidadãos, onde 11 estão ansiosos para começar a matança, nem queríamos publicar esse aviso, porém, a maioria decidiu avisar antes.

Nossa Brasília será de novo uma cidade boa para viver, CUSTE O QUE CUSTAR.

**ANEXO 3 – Tabela com nomes fictícios e principais características dos atores sociais participantes da pesquisa.**

NOME FICTÍCIO	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	JUSTIFICATIVA
	<p>A apresentação das principais características de cada participante da pesquisa foi feita para facilitar a compreensão do leitor sobre o contexto investigado. As características descritas foram formuladas a partir da observação da pesquisadora quanto os aspectos físicos, sociais e comportamentais dos investigados.</p>	<p>Os nomes fictícios escolhidos homenageiam pessoas, tanto de renome nacional, quanto regional e local, por suas obras literárias e artísticas ou por desempenho desportivo. O critério usado na escolha foi destacar nomes de personalidades cujo estado e/ou cidade de nascimento é o mesmo que dos estudantes que participaram desta pesquisa.</p> <p>Já o nome dos professores e demais funcionários foram escolhidos aleatoriamente, tendo como critério manter uma sílaba do nome verdadeiro.</p>
Estela	<p>Tem 13 anos, é branca, com cabelos longos e castanhos. Ela nasceu no interior de SC, numa cidade de colonização alemã, por isso possui sotaque acentuado. Coursou os anos de alfabetização na cidade natal, e aos 10 anos foi matriculada nesta escola. É estudante com boas notas, é dedicada aos estudos. Em sala de aula não conversa com colegas, nem mesmo olha para os lados durante as aulas. É muito tímida, suas amizades se restringe à Paulina (SC) e Alice (PR) - tão quietas quanto ela.</p>	<p>O nome Estela (Estrela) está ligado ao significado do nome da cidade natal da estudante.</p>
Jorge	<p>Tem 14 anos, é pardo, baixo e magro. Nasceu e morou parte da infância na BA, depois mudou-se com a família para Brusque. Ele é extrovertido, conversa com todos em sala de aula.</p>	<p>Em homenagem ao autor Jorge Amado, nascido na cidade de Ilhéus-BA, localizada próxima a cidade natal do estudante.</p>
Paulo	<p>Tem 14 anos, é branco, alto, forte e usa óculos. Nasceu no PR, mas mudou-se para Brusque quando era bem pequeno. Sempre estudo na mesma escola. Ele tem dificuldades para realizar algumas atividades escolares e não é muito participativo nas aulas. Tem muitos amigos na</p>	<p>Em homenagem ao escritor paranaense Paulo Leminski.</p>

	escola, e envolve-se nas brincadeiras.	
Paulina	Tem 13 anos, é branca, com cabelos longos e escuros. Nasceu numa cidade do interior de SC do colonização italiana, onde viveu até os 10 anos de idade. Depois, mudou-se para Brusque. É muito tímida, sequer olha para os lados durante as aulas. Conversar pouquíssimo, apenas com Estela (SC) e Alice (PR). Foi a criança que menos permitiu minha aproximar durante a pesquisa. Suas notas são medianas, e sempre realiza as atividades solicitadas pelo professor. Porém, não faz perguntas, não tira dúvidas e muitas vezes, passa despercebida em sala de aula.	Em homenagem à religiosa catarinense Madre Paulina.
Edino	Tem 13 anos, é branco, loiro, alto e magro. Nasceu em Joinville, cidade onde morou apenas quando bebê, pois toda sua família é brusquense, de origem alemã. Portanto, ele representa o típico brusquense em sua formação sociocultural, inclusive quanto a sua religião, que é luterana. Ele é um garoto quieto, estudioso e atencioso em sala de aula. Possui laços afetivos com os colegas de classe. Não é do tipo que provoca as brincadeiras em sala, mas se diverte quando elas acontecem.	Em homenagem ao músico Edino Krieger, catarinense natural de Brusque.
Carlinhos	Tem 14 anos, é preto, alto e magro. Nasceu em Salvador, capital baiana, onde viveu até mudar-se com a família para a cidade de Guabiruba (SC). Logo em seguida mudou-se para Brusque. Estuda na escola pesquisada há mais ou menos 2 anos. É extrovertido e possui amigos em sala. Procura realizar as atividades, mas apresenta baixo rendimento escolar, mas não possui dificuldades na aprendizagem.	Em homenagens a Carlinhos Realce, fundador do grupo Olodum – Salvador BA, e a Carlinhos Brown, fundador do grupo Timbalada, Salvador BA, e reconhecido por sua carreira solo como um dos grandes músicos brasileiros da atualidade.
Franklin	É um garoto branco, alto, forte, tem 14 anos. Nasceu no oeste de SC, numa cidade de origem italiana. Ele é extrovertido, ativo nas aulas, realiza as atividades sempre em parceria com colegas, às vezes ele mesmo elaborando respostas, outras vezes copiando dos colegas. Possui características de liderança.	Em homenagem ao artista plástico catarinense Franklin Cascaes.
David	Tem 14 anos, é pardo, baixo e possui deficiência auditiva. Nasceu e viveu parte da infância no oeste de SC. Apresenta dificuldades de aprendizagem, frequenta o atendimento	Em homenagens aos historiadores paranaenses David Carneiro, e seu filho David Carneiro Junior

	especializado e por isso a escola encaminhou à especialistas e aguarda o diagnóstico médico. É tímido e não costuma conversar com colegas de classe. Possui proximidade com Marcelo. É irmão da Efigênia, mas não conversam muito na escola.	
Margareth	Tem 16 anos, é preta, alta, magra e muito bonita. É migrante do sul da BA e estuda na escola pesquisada desde 2011. Ele é muito tímida, com amizade próxima apenas com Teresinha, mantinha-se afastada dos outros colegas de classe.	Em homenagem a Margareth Menezes, ícone da música baiana.
Oswaldo	Tem 13 anos, é branco, muito alto e forte, aparentando ser mais velho do que é. É brusquense, assim como sua família. Possui laudo de hiperatividade e déficit de atenção, Tem muita dificuldade para realizar as atividades escritas, e suspeita-se que ele tenha dislexia. Frequenta o atendimento especializado no contraturno escolar. É um garoto introvertido, e fica muito irritado quando contrariado (no histórico escolar possuiu registros por agressão física). Seu relacionamento com os colegas é limitado.	Em homenagem ao historiador catarinense Oswaldo Rodrigues Cabral.
Abel	É branco, baixo, tem 12 anos. Nasceu numa cidade agrícola do PR, onde morou até os 7 anos. Desde então, a família tem morado tempos em Brusque, tempos na cidade de origem. Abel tem facilidade em desenvolver as atividades pedagógicas, terminando-as antes que os colegas. No tempo livre em sala de aula, o garoto conversa e brinca e, por isso, leva muitas broncas dos professores. É extrovertido e possuiu muitas amizades. É um líder junto com Franklin.	Em homenagem ao artista plástico paranaense Abel Domingues.
Efigênia	Tem 14 anos, é parda, baixa, usa óculos e com cabelos em corte chanel. Ela nasceu e viveu no oeste de SC até os 10 anos de idade. Lá, frequentava o ensino regular e a APAE devido sua deficiência intelectual. Ela e a família migraram para Brusque em 2010, e desde então frequenta a escola pesquisada. Família de baixa renda; beneficiária do Programa Bolsa Família.	Em homenagem a Efigênia Rolim, artista e repentista paranaense, conhecida por sua genialidade em transformar materiais reciclados em arte.
Teresinha	Tem 13 anos, é parda, com cabelos longos, alta. Nasceu em Brusque, mas é filha de mãe baiana e pai paranaense, portanto pertence a segunda	Em homenagem a Teresinha Sanjuan, professora e artista plástica da cidade de

	<p>geração de migrantes. Ela não é tímida, mas bastante reservada, seletiva em suas amizades. Dentre as garotas da sala, conversa apenas com Magareth, sua melhor amiga. Penso que o fato de Margareth ser natural da mesma cidade que mãe de Teresinha tenha sido determinante nesta amizade, pois fora da escola elas possuem laços próximos.</p>	Buerarema (BA).
Alice	<p>Tem 16 anos, é parda, magra, com cabelos encaracolados, muito bonita. Seus pais são do Mato Grosso, mas ela nasceu e viveu parte da infância no interior do Paraná. Depois mudou-se com a família para Brusque. Estuda nessa escola há 3 anos. É muito quieta na sala de aula, passa a maior parte do tempo com os olhos no caderno, sem olhar para os lados. Não conversa com quase ninguém, apenas com Estela (SC) e Paulina (SC), que são quietas como ela.</p>	Em homenagem a escritora paranaense Alice Ruiz
Salim	<p>Salim tem 13 anos, é branco, magro, alto, com cabelos castanhos. Nasceu em Blumenau, mas sua família é de Brusque, portanto é considerado que sua formação sociocultural é brusquense. Ele é quieto na sala de aula, tenta fazer suas atividades e participa das aulas. Não conversa muito durante as aulas, mas possui amizade com os garotos da sala, divertindo-se com as brincadeiras feitas pelo grupo. Prefere a companhia de Edino.</p>	Em homenagem a Salim Miguel, escritor Catarinense.
Falcão	<p>Tem 14 anos, é branco, loiro de olhos claros. Nasceu em cidade do interior de SC, mas mudou-se ainda bebê para Brusque, cidade natal de toda sua família. Possui origem alemã, portanto, a constituição sociocultural tipicamente brusquense. Ele é quieto em sala de aula, realiza as atividades e possui notas médias. Conversa com todos os garotos da sala e possui vínculos afetivos com eles.</p>	Em homenagem a Paulo Roberto Falcão, atleta catarinense.
Anízio	<p><sup>1</sup> Tem 13 anos, é branco. Nasceu no PR, onde viveu parte da infância, até mudar-se para Brusque aos 7 anos. É ativo, participativo nas aulas, tira boas notas e está sempre envolvido nas brincadeiras com os colegas de classe.</p>	Em homenagem ao educador paranaense Anízio Alves da Silva, pioneiro na organização curricular dos supletivos.
Carlos Heitor	<p>Tem 13 anos, é pardo, baixo e magricela. Nasceu e viveu no RJ até os 10 anos de idade. Depois mudou-se para Brusque. Seu histórico mostra</p>	Em homenagem ao escritor Carlos Heitor Cony, carioca, membro da Academia

	bom rendimento escolar. Em sala é ativo, participativo e atencioso tanto com a aula, quanto com os amigos.	Brasileira de Letras.
Marcelo	Marcelo tem 12 anos, é pardo, baixo e tem baixa cognição devido à microcefalia (quando cabeça e cérebro são menores do que o normal, afetando o sistema neurológico). Nasceu em Brusque, mas é filho de pai paranaense e mãe baiana. Costuma brincar com Oswaldo e David, e poucas vezes participa da brincadeira com outros garotos.	Em homenagem ao cantor e compositor bueraredense (BA) Marcelo Ganem.
Emanuelle	Tem 15 anos, é preta, magra, com cabelos compridos e alisados. Nasceu no interior de SP, mas seus pais são baianos. Ela já morou na Bahia e na capital de SP. Está fora da idade escolar, mas não apresenta dificuldades cognitivas. É bastante extrovertida e ativa, mas não possui muita proximidade com as garotas da sua sala de aula.	Em Homenagem a cantora e atriz baiana Emanuelle Araújo.
Sandro	Sandro tem 13 anos, é pardo. Nasceu no interior de Santa Catarina, morou e estudou pouco tempo em Brusque. Foi transferido para outra escola no decorrer da pesquisa em campo.	Em homenagem ao cantor e compositor catarinense Sandro Adriano da Costa, mais conhecido como Gazu (vocalista da banda Dazaranha).
Ruth	Tem 13 anos, é parda, magra e com cabelos longos. Nasceu no interior de São Paulo, mas mudou-se ainda bebê, com sua família, para Guabiruba (SC) e posteriormente para Brusque. É uma garoto extrovertida, estudiosa, com boas notas escolares. Prefere a companhia das suas amigas mais próximas.	Em homenagem Ruth Rocha, paulista, escritora de livros infantis, membro da Academia Paulista de Letras.
Heloísa	Tem 12 anos, é branca, magra, loira. Nasceu em Brusque, mas é filha de pais migrantes do interior de Santa Catarina. Apresenta boas notas escolares e realiza todas as atividades pedagógicas. Em sala de aula é bastante atenta às explicações dos professores. É seletiva em suas amizades, evitando a aproximação com alguns estudantes, preferindo a companhia de suas amigas mais próximas Ruth, Caru e Antônia.	Em homenagem a Heloísa Schurmann, velejadora catarinense que deu a volta ao mundo com sua família.
Vera	Tem 12 anos, é branca, loira e com olhos claros. Ela e sua família são naturais de Brusque. Possuiu notas medianas, é comunicativa em sala de aula, envolvendo-se com frequência em brincadeiras. Conversa com todos em sala de	Em homenagem a atriz catarinense Vera Fischer.

	aula, e no decorrer da pesquisa de campo mostrou-se acolhedora para com os colegas migrantes.	
Castro	Tem 13 anos, é preto, um acima do peso. Nasceu e viveu a maior parte da infância na Bahia, onde foi alfabetizado. Depois mudou-se para Brusque com sua família. Em sala de aula o garoto apresenta dificuldades na realização das atividades, e frequentemente sofre deboche dos seus colegas. Nos outros ambientes escolares prefere a companhia de conterrâneos. Em entrevista afirmou que preferia voltar a morar na Bahia, pois sente muitas saudades da cidade e do restante da família.	Em homenagens ao escritor baiano Castro Alves, autor de Navio Negreiro, Patrono da Academia Brasileira de Letras.
Maurício	Tem 13 anos, é pardo, magro, baixo, com cabelos cacheados. Nasceu e viveu parte da infância em São Paulo. Depois mudou-se com sua família para Brusque, onde foi alfabetizado. Sempre estudou na mesma escola, e apresenta baixo rendimento acadêmico. Tem dificuldades de relacionamento com colegas de classe e com professores, e alguns conflitos em que se envolveu são devido à questões étnico-raciais. .	Em homenagem ao paulista Maurício de Sousa, grande cartunista, criador da Turma da Mônica e membro da Academia Paulista de Letras.
Antonia	Tem 12 anos, é branca, loira com cabelos longos e olhos claros. É natural de Brusque. Apresenta um bom rendimento escolar, com notas altas. Presta atenção às aulas, realiza todas as atividades pedagógicas. É reservada e seletiva em suas amizades, e não costuma conversar durante as aulas.	Em homenagem a Antonieta de Barros, educadora catarinense.
Maria Luiza	Tem 13 anos, é parda, cabelos longos e cacheados. Nasceu no interior de Santa Catarina, onde morou parte da infância. Seu pai é catarinense e sua mãe é paranaense. Em sala de aula é atenta, e apresenta um bom aproveitamento acadêmico. Possuiu dificuldade de relacionamento com as outras garotas da classe, sendo que se envolveu em alguma intrigas durante o período da pesquisa. Muitas vezes sofre deboche devido suas características físicas, pois apresenta um corpo feminina mais desenvolvido do que as outras garotas da sua idade.	Em homenagem a historiadora catarinense Maria Luíza Renaux.
Guga	Tem 14 anos, é branco, loiro, com olhos azuis. Nasceu em Brusque, e é filho de mãe brusquense	Em Homenagem ao Atleta catarinense Gustavo Kuerten.

	e pai paranaense. Apresenta razoável rendimento acadêmico. É bastante reservado, quase não fala em sala de aula e estabelece poucos laços de amizade. Nos outros ambientes escolares prefere a companhia de colegas de outras classes. Em sua entrevista declarou que nota diferença no bairro devido ao processo migratório.	
Eli	Tem 12 anos, é branca, alta, cabelos castanhos e lisos. Nasceu no litoral de Santa Catarina, onde viveu parte da infância. É estudiosa e apresenta um bom desempenho acadêmico. Em sala de aula é reservada, evitando a companhia de alguns estudantes, em especial de algumas garotas com quem não possui afinidades Mas, conversa com garotas migrantes como Mel (BA) e Maria Luiza (SC), e com os garotos da sala.	Em homenagem a artista catarinense Sônia Furtado.
Daniela	Tem 15 anos, é preta, alta, magra. Nasceu e viveu a maior parte da infância na Bahia. Possui notas escolares medianas. É bastante comunicativa em sala de aula e, por isso, frequentemente é chamada a atenção pelos professores. Conversa com a maior parte dos outros estudantes, mas é evitada por um grupo de outras garotas com quem não possuiu afinidades pessoais. Daniela se envolveu em conflitos disciplinares e étnico-raciais durante o tempo de pesquisa. Em sua entrevista afirmou que sofre discriminação racial por parte de colegas da sala.	Em homenagem a cantora baiana Daniela Mercury.
Caru	Tem 14 anos, é parda, alta, magra e com cabelos escuros e lisos. Nasceu no interior de São Paulo, onde viveu até os 11 anos de idade. Depois mudou-se com a família para Brusque. É atenciosa nas aulas e apresenta um bom rendimento escolar, com notas acima da média. Em sala de aula conversa bastante com seu grupo de amigas mais próximas (Ruth, Antônia e Heloísa), evitando amizade com outros colegas de classe.	Em homenagem a cineasta paulistana Caru Alves de Souza.
Márcia	Tem 14 anos, é parda, alta, magra, com cabelos escuros, lisos e volumoso. Nasceu em Brusque, mas é filha de pai paranaense e mãe amazonense. Apresenta um razoável rendimento escolar, com notas medianas. É comunicativa e estabeleceu laços de amizade com colegas de sala de aula. Resolve com facilidade os conflitos que se envolve com colegas.	Em homenagem a cantora amazonense Márcia Siqueira.

Mel	Tem 12 anos, é preta, alta e magra. Nasceu e viveu a maior parte da infância no litoral da Bahia. Depois, mudou-se para São Paulo, e em seguida para Brusque. Começou a estudar na escola investigada durante a pesquisa em campo, portanto foi possível observar seu difícil processo de adaptação ao ambiente escolar. Passou semanas com a cabeça abaixada sobre a carteira, sem conversar com colegas de classe, apenas com Daniela, sua conterrânea. Vivenciou uma experiência etnocêntrica.	Em homenagem a Banda Mel, premiada no carnaval de Salvador em 1992 com a música “Baianidade nagô”.
Aldo	Tem 14 anos, é branco, alto e magro. Nasceu e viveu parte da infância no interior de Santa Catarina, mudando-se constantemente de cidade. É reservado, preferindo conversar com poucos colegas em sala de aula, especialmente com Luíz Henrique e Guga. Foi transferido para outra cidade durante a pesquisa em campo.	Em homenagem ao cartunista Brusquense Aldo Maes dos Anjos.
Márcio	Tem 14 anos, é branco, com cabelos e olhos castanhos, magro e de baixa estatura. Possui baixo rendimento acadêmico, apresentando notas baixas. Tem dificuldade em concentrar-se e realizar as atividades. Em sala de aula se envolveu em muitos conflitos com colegas de classe incluindo violência verbal e física. Também teve muitos problemas com os professores. Durante a pesquisa em campo foi transferido para outra cidade e semanas depois foi rematriculado na escola investigada.	Em homenagem a Marcio May, ciclista e atleta olímpico catarinense.
Sônia	Tem 13 anos, é branca, alta, com cabelos que usa para disfarçar sua deficiência visual. Faltou em muitas aulas, e quando estava presente era pouco participativa. É bastante reservada, procurando relacionar-se com garotas com quem tem afinidades pessoais. Sempre morou com sua família no mesmo bairro da escola. Em sua entrevista, a garota afirmou perceber mudanças na localidade provocada pelo processo migratório.	Em homenagem a artista catarinense Eli Heil.
Luíz Henrique	Tem 12 anos, é branco, alto e acima do peso. É brusquense, assim como sua família. Sempre morou no mesmo bairro da escola. Apresenta um bom rendimento escolar, com notas medianas. Em sala de aula é um tanto reservado, preferindo proximidade com os garotos com quem tem	Em homenagem a Luíz Henrique Schwanke, artista catarinense.

	afinidades pessoais, como Aldo e Guga.	
Maindra	Professora Maindra é branca e jovem. Ela, assim como seus familiares, nasceu e cresceu no litoral catarinense, numa cidade vizinha de Brusque. Portanto, considera-se que sua constituição sociocultural semelhante a natural brusquense. É uma professora com didática tradicional, embora em algumas aulas buscasse realizar aulas diferentes – nessas ocasiões, adotava uma postura mais amigável, até mesmo permissiva, com os alunos.	
Tamires	Tamires é jovem, branca, nasceu na capital do PR, mudou-se na adolescência para o oeste de SC e mora em Brusque há 10 anos. É estudante de Letras, mas atua como professora não habilitada de inclusão. Sua função não implica em planejamento pedagógico, apenas acompanhar e auxiliar Efigênia, em particular. Mas, ela auxilia outros alunos com dificuldade de aprendizagem.	
Ana	Professora Ana é jovem, extrovertida, e conseguia estabelecer uma relação bastante próxima com os estudantes. Ela é gaúcha, e morou em Brusque por 7 anos. Recentemente voltou a morar em sua cidade natal, pois sentiu muita falta das raízes e quis educar a filha perto dos familiares.	
Elizabete	Elizabete é funcionária há muitos anos na escola. Antes era professora dessa turma, e agora ocupa cargo de coordenadora pedagógica. Cabe a ela acompanhar qualquer situação referente aos estudantes e professores. Numa escala hierárquica, sua autoridade é maior do que a do professor. Ela é típica brusquense, de origem alemã e italiana.	
Anete	Anete é uma mulher de meia idade, com muita experiência na educação. Exercia função de gestora escolar na ocasião da pesquisa em campo. É branca, de origem alemã, brusquense típica.	
Lúcia	<sup>1</sup> Lúcia tem meia idade, é branca, natural de Brusque. Trabalha há muitos anos com as classes de alfabetização nesta escola, e já foi professora de grande parte dos alunos que ali estudam. Dentre o corpo docente, ela se destaca pela	

	dedicação à sala de aula e respeito às crianças. Durante o tempo que durou esta pesquisa, foi a única professora que eu vi se envolver com as crianças (de todas as turmas) fora da sala de aula, durante recreio, no pátio da escola, na biblioteca.	
Carla	Mulher branca, de meia idade e migrante do oeste de Santa Catarina. Mora em Brusque a cerca de 9 anos. Exerce a função de zeladora, portanto convive com as crianças em espaços escolar fora da sala de aula.	
Clóvis	Clóvis era de meia idade, branco e sua principal formação e experiência profissional era na área de administração. O curso de Estudos Sociais lhe garantiu ingresso no magistérios após sua aposentadoria. Ele estava decepcionado com a Educação. Usava metodologia de ensino tradicionais, ao mesmo tempo que fazia brincadeiras com as crianças. Dizia sobre si mesmo “sou daquele que morde e assopra”. Ele é um gaúcho de origem alemã. Mora em Brusque há pouco mais de 2 anos.	

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A:** TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS).

**APÊNDICE B:** TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (ÀS PROFESSORAS E AOS DEMAIS FUNCIONÁRIOS).

## APÊNDICE A

### Termo de consentimento livre e informado

Aos pais ou responsáveis:

Iremos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar as relações socioculturais estabelecidas entre crianças migrantes e não migrantes e adultos na Escola \_\_\_\_\_, na qual o/a seu (sua) filho (a) está matriculado. Pretendemos com esta pesquisa compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à diversidade cultural no espaço escolar.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através de: entrevistas, registro escrito em diário de campo, captura de imagens através da fotografia e captura de sons e de imagens através de filmagens e gravações realizadas nos meses de abril à outubro de 2014.

O material coletado será utilizado para fins acadêmicos: composição de dissertação de Mestrado, publicação científica através de artigos, elaboração de materiais relativos à formação de professores. Os nomes das crianças, assim como o de seus pais ou responsáveis não serão revelados; o uso das imagens (fotos e filmagens) terão uma utilização restrita por parte da pesquisadora.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a professora Dra. Rita de Cássia Marchi, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB, e a professora mestranda Graziela Maffezzolli. Telefone para contato (47) 3355-8989 e (47) 9971-7107.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo que a criança \_\_\_\_\_ participe da pesquisa acima descrita. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante coleta de dados e que posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo. A participação do meu (minha) filho (a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como dos relatos das observações e gravações, para fins educacionais e de pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Brusque,...../...../2014.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e informado

Aos professores e demais funcionários:

Iremos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar as relações socioculturais estabelecidas entre crianças migrantes e não migrantes e adultos na Escola \_\_\_\_\_, na qual você trabalha. Pretendemos com esta pesquisa compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à diversidade cultural no espaço escolar, sendo o interesse principal a observação das interações sociais entre os atores sociais.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através de: entrevistas, registro escrito em diário de campo, captura de imagens através da fotografia e captura de sons e de imagens através de filmagens e gravações realizadas nos meses de abril à outubro de 2014.

O material coletado será utilizado para fins acadêmicos: composição de dissertação de Mestrado, publicação científica através de artigos, elaboração de materiais relativos à formação de professores. Os nomes dos professores e dos demais funcionários não serão revelados e o uso das imagens (fotos e filmagens) terão uma utilização restrita por parte da pesquisadora.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a professora Dra. Rita de Cássia Marchi, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB, e a professora mestranda Graziela Maffezzolli. Telefone para contato (47) 3355-8989 e (47) 9971-7107.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa acima descrita. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante coleta de dados e que posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo. Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como os relatos das observações e gravações, para fins educacionais e de pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Brusque,...../...../2014.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_.