



Interculturalidade e educação: Migrantes de uma escola pública da capital de Mato Grosso do Sul

Interculturality and education: Migrants from a public school in the capital of Mato Grosso do Sul

Pâmella da Silva Aranda¹

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

pamellaaranda-@hotmail.com

Ana Maria de Vasconcelos Silva²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

vasconcelosana659@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2407>

DOI : 10.25965/trahs.2407

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Os processos sociais implicados nos fluxos de pessoas entre países, regiões e continente, estão atrelados a fenômenos distintos, com grupos sociais diversos e complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais, jurídicas e institucionais, entre outras, que envolvem os movimentos de pessoas que cruzam fronteira de Estados-nação. Com os crescentes fluxos migratórios culturalmente distintos, o convívio entre culturas, num contexto de globalização econômica, social e cultural, torna-se um desafio. Este trabalho visa apresentar o resultado de uma pesquisa realizada no Ciclo do Programa de Iniciação Científica - PIBIC 2018-2019, “Interculturalidade e Educação: Migrantes nas escolas de Campo Grande (MS)”, cujo objetivo foi de investigar os significados e sentidos que o professor atribui à vivência com os alunos migrantes. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo de cunho qualitativo e na coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados cinco profissionais da rede estadual de educação, três professores do ensino médio e dois do ensino fundamental. Os resultados apontaram para a concepção de um multiculturalismo assimilacionista no sentido prescritivo, ou seja, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na dinâmica do sistema, e tampouco discute as causas das assimetrias e das desigualdades sociais.

Palabras clave: educação, interculturalidade, multiculturalidade, políticas públicas, Brasil

Les processus sociaux impliqués dans la circulation des personnes entre les pays, les régions et les continents sont liés à différents phénomènes, à des groupes sociaux

¹ Universidade Católica Dom Bosco - UCDB - Curso de Graduação em Psicologia - Grupo de Estudo em Teoria Sócio Histórica, Migração e Gênero - Campo Grande - Mato Grosso do Sul - Brasil.

² Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campus Corumbá/MS. Mestre e Doutora em Psicologia - Campo Grande - Mato Grosso do Sul - Brasil.

divers et des interconnexions complexes à la fois sociales, économiques, culturelles, juridiques et institutionnelles, qui sous-tendent les mouvements des personnes traversant la frontière des États-nations. L'augmentation de flux migratoires culturellement distincts, la coexistence entre les cultures, dans un contexte de mondialisation économique, sociale et culturelle, constituent un défi. Notre travail vise à présenter le résultat d'une recherche menée dans le cadre du cycle du Programme D'Initiation Scientifique - PIBIC 2018-2019, « Interculturalité et éducation: les migrants dans les écoles de Campo Grande (MS)», dont l'objectif est d'étudier les significations et le sens que l'enseignant attribue à l'expérience avec les étudiants migrants. La méthodologie utilisée repose sur une recherche bibliographique et qualitative de terrain et des entretiens semi-structurés. Cinq professionnels du réseau éducatif de l'État, trois enseignants du secondaire et deux enseignants du primaire ont été interrogés; enfin une analyse de contenu a été menée. Les résultats ont montré que nous avons affaire à un multiculturalisme assimilationniste au sens prescriptif, c'est-à-dire que s'il y a participation effective au système scolaire, le caractère monoculturel existant n'est pas remis en cause dans la dynamique du système, de même que les causes des asymétries et inégalités sociales.

Mots-clefs : éducation, interculturalité, multiculturalisme, politiques publiques, Brésil

Los procesos sociales involucrados en el flujo de personas entre países, regiones y continentes, están vinculados con diferentes fenómenos, con diversos grupos sociales e interconexiones sociales, económicas, culturales, legales e institucionales complejas, que involucran los movimientos de personas que cruzan la frontera de estados-nación. Los crecientes flujos migratorios culturalmente distintos, la convivencia entre culturas, en un contexto de globalización económica, social y cultural, se convierten en un desafío. Este trabajo tiene como objetivo presentar el resultado de una investigación realizada en el ciclo del Programa de Iniciación Científica - PIBIC 2018-2019, "Interculturalidad y educación: migrantes en las escuelas de Campo Grande (MS)", cuya meta es investigar los significados y sentidos que el profesor atribuye a la experiencia con el estudiante migrante. La metodología utilizada fue una investigación de campo bibliográfica y cualitativa y se utilizaron entrevistas semiestructuradas para recopilar datos. Se entrevistó a cinco profesionales de la red de educación estatal, tres maestros de secundaria y dos maestros de primaria. Para el tratamiento de datos, se utilizó el análisis de contenido. Los resultados apuntan a la concepción de un multiculturalismo asimilacionista en el sentido prescriptivo; es decir, todos están llamados a participar en el sistema escolar, pero sin cuestionar el carácter monocultural presente en la dinámica del sistema, ni discutir las causas de las asimetrías y desigualdades sociales.

Palavras-chave: educação, interculturalidade, multiculturalismo, políticas públicas, Brasil

The social processes involved in the flow of people between countries, regions and the continent are linked to distinct phenomena, with diverse social groups and complex interconnections of social, economic, cultural, legal and institutional instances, among others, that involve the movements of people. People crossing the border of nation states. With the growing culturally distinct migratory flows, the interaction between cultures, in a context of economic, social and cultural globalization, becomes a challenge. This paper aims to present the result of a research carried out in the Científic Initiation Program - PIBIC 2018-2019 Cycle, "Interculturality and Education: Migrants in the schools of Campo Grande (MS)",

whose objective is to investigate the meanings and meanings that the teacher attributes to the experience with migrant students. The methodology used was the bibliographic and field research of qualitative nature and in the data collection the semi-structured interview was used. Five professionals from the state education network, three high school teachers and two elementary school teachers were interviewed. For data processing content analysis was employed. The results pointed to the conception of an assimilationist multiculturalism in the prescriptive sense, that is, all are called to participate in the school system, but without questioning the monocultural character present in the system dynamics, nor does it discuss the causes of the asymmetries and of social inequalities.

Keywords: education, interculturality, multiculturalism, public policy, Brazil

Introdução

Os processos sociais implicados nos fluxos de pessoas entre países, regiões e continente, estão atrelados a fenômenos distintos, com grupos sociais diversos e complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais, jurídicas e institucionais, entre outras, que envolvem os movimentos de pessoas que cruzam fronteira de Estados-nação.

O convívio entre culturas, num contexto de globalização econômica, social e cultural, torna-se um desafio e um problema, onde, por um lado, se assiste a uma convergência cultural, mas por outro lado, a uma afirmação cada vez maior das próprias culturas. Com o aumento dos fluxos migratórios culturalmente distintos, os confrontos entre culturas, fruto do aumento da heterogeneidade das sociedades irão certamente crescer (Bäckström & Castro-Pereira, 2012: 96).

Com os crescentes fluxos migratórios culturalmente distintos se faz necessário compreender as concepções de multiculturalidade e interculturalidade na educação, considerando que a interculturalidade surge enquanto um desafio no que se refere à capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças. Neste sentido, a interculturalidade implica uma interação significativa das culturas em presença, através do diálogo e do conhecimento mútuo.

Nesta perspectiva, Candau (2008) apresenta a problemática do multiculturalismo como uma questão polêmica na atualidade. Para a autora uma das características fundamentais das questões multiculturais é o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Ressalta as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.

Para Candau (2008) o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais e o primeiro passo para uma reflexão à respeito desse tema é considerar as leituras realizadas pelas abordagens: descritiva e prescritiva. Para a autora, na abordagem descritiva enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico, configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a perspectiva prescritiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de intervir e de transformar a dinâmica social.

Candau (2008) aponta ainda três perspectivas que estão na base dessas abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. Desta forma, a abordagem assimilacionista parte do princípio de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade não existe igualdade de oportunidades.

Dessa forma, a política assimilacionista favorece a integração na sociedade a partir da incorporação da cultura hegemônica - perspectiva prescritiva. Nesse sentido, não se muda a matriz da sociedade, buscam-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Assim, a educação promove uma política de universalização da escolarização, mas não coloca em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, nos conteúdos curriculares, nas relações entre os diferentes atores, nas estratégias utilizadas nas salas de aula, e nos valores privilegiados etc (Candau, 2008).

Na perspectiva do multiculturalismo diferencialista, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la. E tem como proposta colocar ênfase no reconhecimento da diferença. Acredita que só desta maneira os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. É enfatizado o acesso aos direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é estimulada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. (Candau, 2008).

Essas duas perspectivas são focos nas polêmicas sobre a problemática multicultural, apresentam-se como as mais desenvolvidas nas sociedades contemporâneas. Contudo, é na terceira perspectiva que a autora demonstra afinidade, por considerá-la a mais promissora para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade, um multiculturalismo aberto e interativo, com ênfase na interculturalidade (Candau, 2008).

A abordagem intercultural defende uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Ou seja, direcionada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana. Assim, Candau (2008) empresta de Catherine Walsh (2001) o conceito de interculturalidade:

[...] processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (Candau, 2008: 10-11)

Walsh (2010) define a interculturalidade em três perspectivas: relacional, funcional e interculturalidade crítica. A perspectiva relacional refere-se à forma básica de contato e intercâmbio entre culturas, entre pessoas, valores e tradições em condições de igualdade ou desigualdade, sem se deter aos conflitos de interesses dos diferentes grupos étnicos.

Assim, a interculturalidade é vista como algo que sempre existiu, ou seja, naturalizando o contato e a relação entre os povos, por exemplo, indígenas, afrodescendentes, a mestiçagem dos sincretismos e as transculturações. Nesse sentido, oculta ou minimiza os conflitos nos contextos de poder, dominação e colonialidade que permeiam as relações. A interculturalidade se limita aos contatos e às relações individuais, negando as intencionalidades e implicações sociais e políticas.

Na perspectiva funcional, a interculturalidade se baseia no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com propostas de inclusão na estrutura social estabelecida, buscando o diálogo, a *tolerância* e a *convivência*. Ou seja, a *interculturalidade é funcional ao sistema existente*, não se questiona as causas das assimetrias e das desigualdades sociais, estabelecendo uma relação de compatibilidade com a lógica do modelo neoliberal (Walsh, 2010, grifo nosso).

De acordo com Walsh (2010), as reformas educativas da década de 1990 foram concebidas e alinhadas para atender à nova ordem multicultural do capitalismo global, portanto, a proposta de interculturalidade é baseada na perspectiva funcional.

A terceira, e última perspectiva, trata-se da interculturalidade crítica, que não parte da diversidade cultural, mas da estrutural-colonial-racial. Nesse sentido, a interculturalidade é compreendida como ferramenta, processo e projeto, construída com base nas necessidades das pessoas e não impostas a elas. Busca a transformação das estruturas sociais com base na construção de relações de respeito às diferenças de maneira que não as anule.

Para Walsh (2008), a interculturalidade está intimamente ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, com foco na decolonização e na transformação. Assim, a interculturalidade é compreendida como proposta de mudança epistêmica capaz de provocar novos conhecimentos e diferentes leituras de mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser

Nesse sentido, Walsh (2008) faz uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-Nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas, e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos de representações e culturas marginalizadas, coloniais de racialização.

Nesse sentido, Walsh (2008) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como forma da pedagogia decolonial, pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional do conhecimento.

Em tal contexto, este trabalho visa apresentar o resultado de uma pesquisa realizada no Ciclo do Programa de Iniciação Científica - PIBIC 2018-2019 e resultado dos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Migração e Teoria Sócio-Histórica do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco. O tema desta pesquisa foi “Interculturalidade e Multiculturalidade na Educação Migrantes nas escolas de Campo Grande (MS)”, cujo objetivo foi de investigar os significados e sentidos que o professor atribui à vivência com os alunos migrantes e investigar o significado e sentido dos termos: interculturalidade e multiculturalidade de acordo com a vivência desses migrantes.

I – Os caminhos da pesquisa

Para que se pudesse analisar à questão da interculturalidade na escola sulmatogrossense nos propusemos realizar uma pesquisa inicial e exploratória em uma escola pública de Campo Grande, a fim de conhecer melhor a questão e buscarmos maior apropriação desta.

Para isto, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, e como já apontado, a pesquisa exploratória, de cunho qualitativo. A coleta de dados foi realizada no mês de junho de 2019 em uma escola pública na capital de Mato Grosso do Sul. Após o termo de anuência aprovado pela instituição, foi realizado o convite aos professores para participarem da pesquisa.

Assim, cinco professores, por adesão espontânea, aceitaram o convite para participação da pesquisa, três professores do ensino médio, sendo um professor com formação em história (com graduação também em lingüística), uma professora com graduação em letras e outra em geografia. Com tempo de exercício profissional, respectivamente, 30, 18, e 10 anos. E duas professoras do ensino fundamental,

ambas com graduação em Pedagogia e com Pós-graduação *Latu Sensu* (Psicopedagogia e Alfabetização), com tempo de exercício profissional de 13 e 25 anos. Desse modo, para a apresentação dos recortes das falas dos professores do ensino médio, utilizamos as letras: PH (Professor de História), PL (Professora de Língua Espanhola) e PG (Professora de Geografia). Para as professoras de ensino fundamental (Pedagogas): PP1 e PP2.

O instrumento de coleta de dados foi entrevista semiestruturada com gravação de áudio autorizada pelos participantes. As entrevistas foram realizadas individualmente, na própria escola, com duração de 30 minutos.

O roteiro da entrevista foi organizado por eixos: o primeiro, relacionado aos alunos migrantes (quantidade de alunos migrantes em suas respectivas salas de aula, nacionalidades, idades); processo de inserção desses alunos na sala de aula; interação com os colegas; aprendizado, características que diferenciam os alunos migrantes dos alunos brasileiros, e por fim, o que agregou a convivência com esses alunos na vida profissional. No segundo eixo, as questões foram relacionadas à instituição (preparação da escola para receber esses alunos; orientação metodológica. E o terceiro e último eixo, relacionado à concepção do professor acerca da interculturalidade e multiculturalidade.

II – A interculturalidade na percepção de professores de uma escola pública de Campo Grande

A dimensão cultural constitui-se em eixo desencadeador de confrontos e de interações que repercutem no processo educacional. Nesse sentido, a escola, por sua vez, assume um lugar de destaque para tal processo. Ela também passa a ser um espaço/tempo significativo de negociação e enunciação das diferentes culturas. O reconhecimento da legitimidade das diferenças culturais e sua importância para o processo educacional é um fato ainda novo na educação. De acordo com Dayrell (1996: 136) entender a escola como espaço sócio-cultural demanda “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição”.

Em tal contexto, a interculturalidade entra em cena, entre os educadores ainda de forma incipiente. Embora Mato Grosso do Sul tenha recebido migrantes paraguaios e bolivianos com frequência, a incidência de outras nacionalidades é ainda muito pequena, todavia após a **migração haitiana** e agora com a **migração venezuelana** começa a ficar cada vez mais intensa a migração de outras populações o que pode provocar uma “*certa estranheza*” para professores e alunos sulmatogrossenses, que agora compartilham experiências diferenciadas. Desta forma, os resultados da problematização que incide este estudo serão descritos a seguir.

Conforme a distribuição do roteiro da entrevista, o primeiro eixo - alunos migrantes - quanto ao processo de inserção do aluno em sala de aula: Uma professora do ensino fundamental que ministra aulas para um aluno de nacionalidade venezuelana, de 10 anos de idade, relata:

[...] **foi uma surpresa**, ninguém me falou: olha, **você vai ter um aluno de nacionalidade diferente** né, ninguém falou, eu recebi ali. Ele não falava quase nada da língua portuguesa. (PP1).

Neste sentido, Matos & Persisán (2016) destacam que se deve reconhecer que a maioria das escolas não modificou quase nada, porque não possuem alunos estrangeiros, e não se considera necessário tomar medidas. Inclusive àquelas escolas que têm uma alta presença de alunos estrangeiros não fazem mudanças profundas.

Situação demonstrada por estudos históricos (já com avanços significativos), a escola é vista como uma instituição envolvida com as diversas formas de regulação social e moral, tendendo a concepções fixas de identidade e de cultura, em que se registra a hegemonia de uma prática monocultural.

No que tange à **interação do aluno em sala de aula**, as duas professoras do ensino fundamental convergiram na resposta:

[...] muita dificuldade no início, pois **os alunos brasileiros praticavam “bullying” com ele, riam dele**. Essas atitudes dos alunos brasileiros exigiram de nós professoras uma mobilização em busca de mecanismos para auxiliar nessa mediação, incluindo temas na sala de aula sobre a cultura venezuelana, solicitando ao aluno migrante que falasse sobre o seu dia a dia no país de origem. (PP1 e PP2)

Nessa direção, observamos que as manifestações em sala de aula estão em nível de desejo, de aspirações do professor em desenvolver com os alunos um diálogo intercultural, do que encaminhamentos e práticas consistentes. Ou seja, os professores não estão preparados, considerando que foram formados para trabalhar em uma escola que prioriza o homogêneo e o uniforme. Os alunos também não foram preparados para essa vivência de compartilhamento com alunos de outras nacionalidades, de forma que isto pode gerar “*estranhamentos*” que vão se desvelar em forma de preconceito, discriminação gerando “*bullyings*”³. A discriminação pode se manifestar de várias maneiras, tanto no aspecto étnico como no social, gênero, orientação sexual, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos, etc. Possivelmente, estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual o limite entre “nós” e “os outros” é uma prática social constante que se expressa pelo não reconhecimento dos que são considerados não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características pessoais e comportamentais, como podemos observar.

Sá & Cortez afirmam que “o entendimento e discussão de saberes multi/interculturais ao cotidiano educativo faz-se indispensável e coloca-se como um dos desafios contemporâneos ao trabalho docente” (2012: 2), as autoras entendem que:

[...] a mediação de saberes multi/interdisciplinares no processo educativo é uma necessidade, já que a especificidade dos contextos em que se educa hoje ganha cada vez mais importância, e dessa forma o/a professor/a e a escola, não deve só se adequar a essas novas demandas, mas, sobretudo, fazer uma releitura da sua visão de educação, desenvolver uma nova sensibilidade a partir de saberes interculturais que promova no diálogo as diferentes culturas desconstruindo a ideia de educação monocultural (2012: 2).

Para tanto, é imprescindível haver, no âmbito educacional, espaço para discussão de temas que envolvam questões interculturais. Uma escola plural, que caminhe na perspectiva do diálogo, que considere relevante o ‘outro’, que valorize o diferente.

No caso do ensino médio, todos os três professores participantes desta pesquisa ministram aulas para dois **estudantes haitianos** (1º e 3º ano) e duas **alunas**

3 Palavra de origem inglesa que designa atos de agressão e intimidação repetitivos contra um indivíduo que não é aceito por um grupo.

venezuelanas (1º e 2º ano). Em relação ao processo de inserção dos alunos migrantes de ensino médio, os professores como os do ensino fundamental, vistos acima, vêm criando mecanismos e estratégias para inserir estes alunos na sala de aula e no sistema escolar. Os professores com conhecimentos em línguas estrangeiras, também, dão suporte para elaboração de um teste de nivelamento para verificar em que séries esses alunos devem ser matriculados. Destacaram ainda, que aos poucos é possível integrá-los nos grupos já formados, entretanto, um dos professores pontua:

[...] é um processo penoso, árduo e complicado, a primeira barreira é a questão da língua, uma vez que, a interação social necessita de um conjunto disponível de conhecimentos partilhados. (PH).

É evidente que essa questão da língua ainda é uma barreira para esses migrantes. Ferreira (2011) discute que o centro das dificuldades na comunicação intercultural seria então o não-compartilhamento do mesmo repertório de gêneros e, em maior ou menor grau, o desconhecimento das semelhanças e diferenças no uso desses gêneros, assim como o não-reconhecimento adequado dos significados que permeiam a interação e pondera:

[...] problemas (como a assimetria de conhecimentos relevantes) relacionados ao uso da linguagem, aos gêneros comunicativos, aos seus estilos de uso, entre outros, podem **causar diversos mal-entendidos e falhas de interpretação** entre os membros de uma mesma cultura, mas, principalmente, àqueles que não possuem um repertório semelhante de conhecimentos (2011: 192).

O que a autora pondera, é de extrema importância, principalmente em relação à interação dos alunos migrantes em sala de aula, pois a língua aparece como uma questão central nas dificuldades apresentadas pelos alunos migrantes com os colegas de sala.

A linguagem tem um papel fundamental e de grande complexidade no processo constitutivo do gênero humano, ou seja, cada ser singular se apropria da linguagem e a utiliza como instrumento simbólico para mediatizar a relação com o outro e consigo mesmo. A língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem. Por sua vez, a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e como instrumento da atividade intelectual. A linguagem possibilita a compreensão da situação-problema ou da tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e de juízos. (Silva & Almeida, 2020).

Nesse sentido, Botler (2012) pontua que o bilinguismo é visto como possível solução para assegurar a garantia de direitos e reconhecimento das diferenças e até mesmo acolhimento desse migrante.

Retomando a questão do processo de inserção dos alunos migrantes na escola. Os professores do ensino médio acreditam que tudo depende do processo de acolhimento e explicam como desenvolvem esse processo:

[...] a princípio eu apresento os alunos e início falando em espanhol que é a maneira como eu me comunico com esses alunos, aí eu conto um pouquinho da rotina e peço para que eles falem da rotina deles, como é a escola, que isso desperta a curiosidade dos alunos e eu faço a tradução para eles, e a

partir daí gera o diferente, por isso não **gera tanto preconceito**, agora caso contrário talvez houvesse preconceito, porque o aluno fica isolado, não se sente importante, ele não sabe, fica desmotivado, frustrado. (PL). [...] **logo no começo eu trabalhava diretamente com ela (aluna venezuelana)**, lia, tentava ler as coisas para ela, explicava diretamente para ela, passava muitas atividades em dupla porque aí já ia fazendo amizade com os meninos, e aí havia uma troca, e até hoje é assim, quando eu vejo, percebo que ela está com dificuldade, eu procuro atendê-la pessoalmente, assim, diretamente, falar com ela, ver com que ela está tendo dificuldade, porque, o que pode se fazer para melhorar, mas é um processo demorado, porque enquanto ela não conseguiu dominar bem a língua portuguesa ela vai ter dificuldade, eles terão dificuldade. (PG).

Uma estratégia para a inserção dos alunos tem sido o trabalho individual e a atenção redobrada do professor para com o aluno. Em relação ao processo de acolhimento, Figueredo (2009) destaca o fato de o ser humano moldar suas identidades por meio das experiências vividas por intermédio de sua língua materna, é viável destacar que as experiências desses alunos migrantes estão transitando por duas distintas culturas / línguas, também adaptando suas concepções sobre as diferenças existentes entre as línguas dos dois países, com isso, é de extrema importância enfatizar a questão do acolhimento, principalmente por conta da dificuldade da língua falada.

Ao serem perguntados sobre o que diferenciam alunos migrantes dos outros alunos, um dos professores destacou que existem várias características que diferenciam esses alunos migrantes, mas, sobretudo, o fato de serem políglotas:

[...] eu percebo a questão da capacidade lingüística que eles apresentam, os haitianos por exemplo, eles falam francês, crioulo, e espanhol, e ainda estudam inglês PH).

Ressaltamos aqui, a importância de se considerar o processo histórico, cultural e político na vida dos alunos migrantes. Muitos são de classes sociais economicamente privilegiadas, mas que por razões diversas foram obrigados a deixar seu país. Possuem qualificação como, por exemplo, o domínio de outras línguas. No caso dos haitianos isso se dá também pela localização geográfica de seu país de origem. Localizado na América Central fica mais próximo aos Estados Unidos. A população majoritariamente fala a língua crioula haitiana, mas comumente chamada de “crioulo”, o dialeto haitiano e também fala francês, língua oficial do país, pois foi colônia francesa. Tem facilidade com o espanhol, por se localizar proximamente dos países de colonização espanhola, e também por ter sido colônia espanhola e posteriormente francesa (em 1697, o Haiti foi cedido pela Espanha à França). Outro ponto importante, é que muitos das famílias destes migrantes se deslocaram de país em país até chegar ao Brasil e muitos destes países são de língua espanhola. Portanto, a questão do aprendizado de novas línguas é um fato mais comum para estes, não se estendendo a outros alunos migrantes.

Na questão sobre o que a convivência com esses alunos, agregou em suas vidas, os professores ressaltaram que tem sido extremamente enriquecedor tanto na área profissional quanto no pessoal.

Na questão sobre a escola, se ela está preparada para receber alunos migrantes, quatro professores acreditam que a escola brasileira não está preparada para

receber alunos migrantes e que fica sob a responsabilidade do professor que recebe o aluno migrante em sala de aula. Ou seja, a escola não tem uma política de acolhimento para o aluno migrante e nem metodologia pedagógica, ficando a critério do empenho e da criatividade dos professores.

Uma das professoras participante desta pesquisa entende que a escola faz o que pode, na medida do possível, pois existe uma relação de troca, se referindo aos professores que dominam outros idiomas e que, faz a mediação no processo de comunicação entre aluno/professor.

Nesse sentido, Silva & Rebolo afirmam que:

[...] o grande desafio da escola é prevê um trabalho com a diversidade, ou seja, uma escola que se proponha a atuar de forma ativa com a heterogeneidade, que caminhe na **perspectiva do diálogo**, que considere relevante o 'outro', que **valorize o diferente**. É possível constatar um avanço, na escola atual, no que diz respeito a essa temática, uma vez que já se percebe a presença de discussões acerca de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças e Direitos Humanos. Mas, para que se construa essa escola que seja, de fato, realizadora/ promotora de uma educação intercultural, muitos desafios deverão ser vencidos. (2017:189)

Dessa forma, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pontos independentes, mas como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Portanto, para pensar interculturalidade na escola é necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combater às discriminações em toda dinâmica escolar, “o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões” (Candau, 2011: 252).

No terceiro e último eixo, está relacionado à concepção do professor acerca da interculturalidade e multiculturalidade. Em relação a esta questão, dos cinco professores entrevistados, um professor, não respondeu e quatro concebem interculturalidade e multiculturalidade como palavras sinônimas, termos que se referem a culturas diferentes e também que a escola deve ser um espaço de acolhimento.

Observamos que essa concepção de interculturalidade e multiculturalidade dos professores vai ao encontro ao que Candau (2008) denomina de política assimilacionista, que defende a integração na sociedade, mas, não questiona a cultura hegemônica e nem o caráter monocultural presente na escola. Converte também, para a concepção de interculturalidade definida por Walsh (2010), de interculturalidade funcional, ou seja, é funcional ao sistema existente, se baseia em propostas de inclusão na estrutura social estabelecida, sem discutir as causas das assimetrias e das desigualdades sociais, estabelecendo uma lógica do modelo neoliberal (Walsh, 2010).

Desse modo, Fleuri (2003) propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Assim, é possível evidenciar que o desenvolvimento de uma educação intercultural é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Trata-se de ressaltar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional.

Considerações finais

É de extrema importância conhecer e discutir as implicações das políticas multiculturais na educação e na escola, como também conhecer as concepções e experiências relacionadas e pautadas na influência dos padrões histórico, político e cultural sobre as políticas, no sentido da igualdade e da universalização do acesso à educação.

Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, proposta pela interculturalidade crítica, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover transformação social. Assim, a humanidade no século XXI, ainda tem a chance de superar os erros do passado.

A construção de um Estado democrático requer não somente o reconhecimento e a proteção da sua diversidade cultural, este exige também a implantação de mecanismos capazes de garantir às minorias o pleno exercício dos seus direitos fundamentais.

A partir desta pesquisa pode-se perceber que as relações interculturais fazem-se cada vez mais presentes na sociedade brasileira e sulmatogrossense, o que denota a importância de estudos cada vez mais aprofundados sobre a questão e suas implicações, além de que promover políticas que possibilitem universalização de acesso e igualdade no ambiente escolar colabora para que a sociedade seja cada vez mais justa, menos discriminatória e mais igualitária.

Referências

- Bäckström, B. & Castro-Pereira, S. (2012). “A questão migratória e as estratégias de convivência entre culturas diferentes em Portugal.” *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20(38), 83-100.
- Botler, A.H. (2012). « Repercussões das políticas multiculturais na educação. » *Educação & Sociedade*, 33 (119), 595-609.
- Candau, Vera Maria Ferrão. (2008). “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”. *Educação & Sociedade*, 33(118), 235-250.
- Candau, Vera. (2011). “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”. *Currículo sem Fronteira*. v. 11, n. 2, jul/dez. p. 240-255.
- Dayrell J. (1996). “A escola como espaço sócio-cultural”. In _____. (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Ferreira, Mergenfel A. Vaz. (2011). “Olhares brasileiros e alemães: um estudo sobre percepção, interculturalidade e ensino de língua e cultura estrangeira”. *Pandaemonium Germanicum*, (18), 185-213.
- Figueredo, C. J. (2009). “Pesquisa em sala de aula de língua estrangeira (LE): reflexões sobre interculturalidade com base nas perspectivas de um guineense aprendiz de inglês no Brasil”. In: Rodrigues, M. A. (Org.). *Pesquisa em linguagem: métodos e abordagens linguísticas e literárias*. Goiânia: PUC Goiás, v. 1, p. 9-32.

Fleuri, Reinaldo Matias. (2003). “Intercultura e educação”. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 16-35.

Matos, Doris Cristina Vicente da Silva, & Permisán, Cristina Goenechea. (2016). “Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes”. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1093-1108.

Sá, M. J. R. de. & Cortez, D. de S. (2012). “Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo”. In: Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 5., 2012. Anais... Belém do Pará, 2012. Disponível em: http://www.sbec.org.br/evt_2012.php

Silva, Vanilda Alves da, & Rebolo, Flavinês. (2017). “A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor”. *Interações(Campo Grande)*, 18(1), 179-190.

Silva, A. M. V. & Almeida, L. P. (2020). *Constituição do sujeito em contexto intercultural: Um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia*. Campo Grande, MS, Brasil: Tese de Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación*. Perú: Ministerio de Educación.