



Article scientifique

Article

2023

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

As migrações e a necessidade de uma educação para a cidadania global

Akkari, Abdeljalil; Consaltér, Evandro

How to cite

AKKARI, Abdeljalil, CONSALTÉR, Evandro. As migrações e a necessidade de uma educação para a cidadania global. In: Educação Unisinos, 2023, n° 27.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:171773>

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

As migrações e a necessidade de uma educação para a cidadania global

The migrations and the need for a global citizenship education

Abdeljalil Akkari¹

Universidade de Genebra - Unige

djalil98@gmail.com

Evandro Consalter²

Universidade de Passo Fundo - UPF

evandroconsalter@gmail.com

Resumo: Neste artigo, abordamos os fluxos migratórios e seus impactos sobre os sistemas educacionais dos países que acolhem imigrantes, com destaque para o Brasil. Partimos do seguinte problema: Como acolher e incluir, de forma significativa, no sistema educacional, alunos de diferentes nacionalidades, idiomas e culturas? Fazemos uso de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, ancorada no método analítico. Na primeira parte, apresentamos os reflexos das migrações como fenômenos históricos e a presença de alunos de diferentes nacionalidades na educação básica brasileira. Na segunda parte, apontamos a Educação para a Cidadania Global (ECG) como uma proposta potente de acolhida aos alunos provenientes de diferentes nacionalidades, culturas e religiões. Entendemos que para lograr êxito, a ECG deve vir acompanhada do processo de descolonização dos currículos. Por fim, apontamos que através da ECG e da descolonização dos currículos seria possível oferecer uma educação de qualidade socioeducacional.

Palavras-chave: Educação intercultural; Migrações; Cidadania Global.

¹ Universidade de Genebra, Genebra, Suíça.

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: In this article, we approach migratory flows and their impacts on the educational systems of countries that welcome immigrants, especially Brazil. We start from the following problem: How to welcome and meaningfully include students of different nationalities, languages and cultures in the educational system? We make use of a qualitative, bibliographic research, anchored in the analytical method. In the first part, we present the reflexes of migrations as historical phenomena and the presence of students of different nationalities in Brazilian basic education. In the second part, we point out the Global Citizenship Education (GCE) as a powerful proposal to welcome students from different nationalities, cultures and religions. We understand that to be successful, the GCE must be accompanied by the process of decolonizing the curricula. Finally, we point out that through GCE and the decolonization of curricula it would be possible to offer an education of socio-educational quality.

Keywords: Intercultural Education; Migrations; Global Citizenship.

Introdução

As migrações são fenômenos populacionais que tem acompanhado a história da humanidade. A cada ano, milhões de pessoas se deslocam de suas comunidades por diferentes motivos, que vão desde a busca por melhores condições de vida – como é o caso dos imigrantes haitianos, que se deslocam para a América do Sul – até a fuga de guerras – como temos observado atualmente na Ucrânia. Conforme Akkari e Radhouane (2022), mudar de local de residência é um reflexo tão antigo quanto a história da humanidade. De fato, o nomadismo na busca de um modo de vida melhor foi a realidade inicial da humanidade e foi assim que muitas populações deixaram o seu berço africano no passado. Mais recentemente, dezenas de milhões de pessoas deixaram a Europa entre meados do século XIX e o início da Segunda Guerra Mundial, emigrando em busca de uma vida mais próspera. Assim, entre 1815 e 1915, 60 milhões de europeus emigraram para a América para fugir das dificuldades econômicas e da pobreza, como foi o caso dos italianos, alemães e poloneses, que se fixaram no sul do Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, nesse período.

Ao se fixarem em um novo país, os imigrantes e refugiados trazem consigo não apenas a esperança de uma vida melhor, mas, também, a sua cultura, o seu idioma e a sua religião. Porém, geralmente, eles encontram muitas dificuldades, como as barreiras impostas pelo idioma e até a aceitação social no novo país. No âmbito da educação, um dos obstáculos mais significativos ocorre na inserção dos filhos de imigrantes nos sistemas educacionais, de modo a garantir-lhes a educação, conforme direito universal e, de fato, proporcionar-lhes uma adequada experiência escolar, isto é, não apenas tornarem-se sujeitos presentes em sala de aula, mas que são invisíveis aos projetos político-pedagógicos, aos planos de aula e ao olhar do professor e dos gestores educacionais.

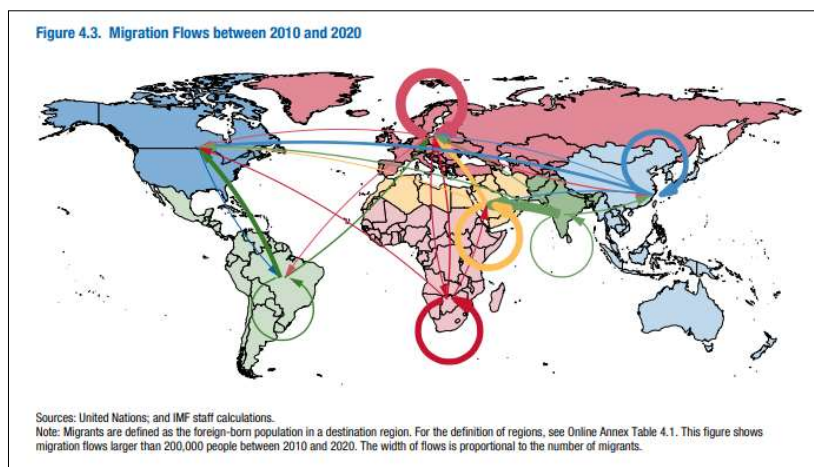
Diante desse contexto, coloca-se o seguinte problema: Como acolher e incluir, de forma significativa, no sistema educacional, alunos com diferentes nacionalidades, idiomas, culturas e religiões? Para dar conta

de tal propósito, fazemos uso de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, ancorada no método analítico. Na primeira parte, apresentamos os reflexos das migrações como fenômenos históricos e a presença de alunos de diferentes nacionalidades na educação básica brasileira. Para tal, nosso recorte temporal não ultrapassa o ano de 2020, considerando o desequilíbrio atípico das movimentações, principalmente nos dois anos seguintes, em virtude da pandemia da Covid-19. Na segunda parte, apontamos a Educação para a Cidadania Global (ECG) como uma proposta potente de acolhida aos alunos provenientes de diferentes nacionalidades, culturas e religiões. A ECG é uma proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Entendemos que, para lograr êxito, essa proposta da UNESCO deve vir acompanhada do que Hughes (2021a; 2021b) chama de processo de descolonização dos currículos, ou seja, uma educação que exija que escolas e universidades atuem no sentido de não estar mais apenas tentando transmitir conhecimentos e cultura, mas, sim, fomentando o pensamento crítico e contextualizando todos os alunos em suas mais diversificadas histórias e culturas. Por fim, apontamos que a partir das diretrizes para a promoção de uma Educação para a Cidadania Global e da descolonização dos currículos seria possível oferecer uma educação de qualidade socioeducacional, capaz de acolher todos os alunos em suas diferenças, experiências, dificuldades e potencialidades, de forma a promover um percurso formativo significativo para todos.

As migrações e seus impactos nos sistemas educacionais

Um levantamento do Fundo Monetário Internacional (FMI), no ano de 2019, período anterior à pandemia da covid-19, apontou que a população de migrantes no mundo alcançou a marca de 270 milhões de pessoas. Essa população, prioritariamente, tem optado por economias avançadas, destino que cresceu 12%, conforme aponta o FMI, já as economias emergentes registraram um aumento de 2% (INTERNATIONAL MONETARY FUND, 2020). Quanto à direção dos fluxos migratórios, a entidade destaca que uma parte significativa da migração internacional abrange longas distâncias (por exemplo, do Sul da Ásia para o Oriente Médio) e, em especial, de economias em desenvolvimento e de mercados emergentes para economias avançadas. Já a migração de refugiados, por exemplo, é um fenômeno mais localizado, pois populações vulneráveis deixam suas casas de repente, com poucos recursos, e se deslocam para um destino seguro, de modo geral, próximo ao país de origem. Assim, as economias em desenvolvimento e de mercados emergentes são tanto a origem quanto o principal destino dos refugiados. A figura que segue mostra o fluxo migratório no período 2010-2020.

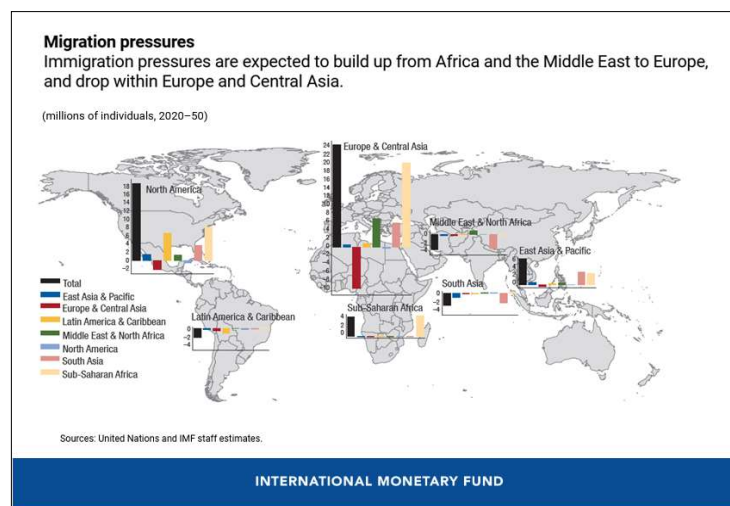
Figura 1 – Fluxo de migrações 2010-2020



Fonte: International Monetary Fund (2020).

O levantamento do FMI também fez uma previsão migratória para o período 2020-2050. De acordo com as bases de dados da entidade, caso não aconteça nenhum evento adverso, como, por exemplo, um grande conflito ou desastre natural, a população nas economias em desenvolvimento e de mercados emergentes (em particular na África Subsaariana) continuará crescendo nos próximos 30 anos e as pressões migratórias rumo às economias avançadas devem aumentar. De modo geral, a população migratória se manterá em torno de 3% do população mundial, porém, o fluxo se modificará de acordo com o aumento da renda nas economias em desenvolvimento e de mercados emergentes, que reduzirá as pressões migratórias em algumas regiões. Contudo, em países mais pobres, como os da África Subsaariana, o aumento da renda poderá fazer com que mais pessoas possam emigrar para destinos como as economias mais avançadas.

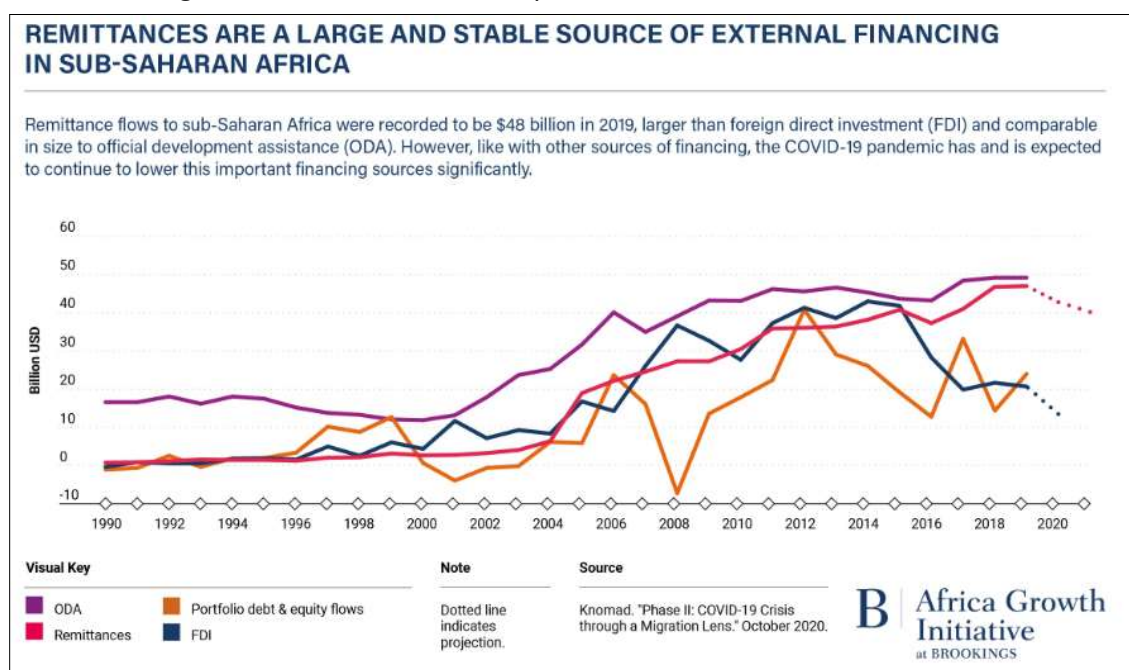
Figura 2 – Expectativa de migrações 2020-2050



Fonte: International Monetary Fund (2020).

De acordo com Dilip (2021), esses movimentos migratórios também implicam em remessas de valores dos migrantes para suas famílias em casa, no país de origem. Essas remessas fornecem uma salvação financeira para milhões de famílias em todo o mundo. As remessas para países de baixa e média renda atingiram US\$ 550 bilhões em 2019, superando o investimento direto estrangeiro e a assistência oficial ao desenvolvimento combinados. Esses são apenas números a partir de registros declarados, ou seja, o tamanho real, incluindo aqueles que passam por canais informais, é ainda maior. Exemplo disso são os fluxos de remessas para a África Subsaariana, que foram de US\$ 48 bilhões em 2019, mas o volume real estimado é muito maior.

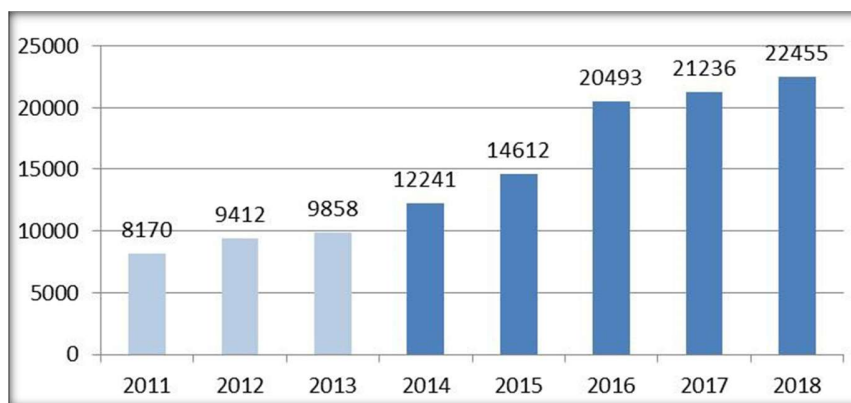
Figura 3 - Fluxos de remessas para a África Subsaariana 1990-2019



Fonte: DILIP, 2021.

No caso do Brasil, segundo estimativa do Ministério das Relações Exteriores (2019), há cerca de 2,5 milhões de brasileiros que vivem no exterior. Esses migrantes deixaram o país, principalmente, em busca de oportunidades de trabalho e de aumento de renda, tanto pessoal, como também uma forma de contribuir com a das suas famílias no Brasil. Estão fixados, majoritariamente, nos Estados Unidos (1.066.559), Japão (210.032), Paraguai (201.527), Portugal (140.426), Espanha (128.238), Reino Unido (118.000), Alemanha (95.160), Itália (67.000), França (44.622), Suíça (44.089), Bélgica (43.000) e Argentina (41.330). Conforme dados da Receita Federal do Brasil, publicados no Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (CAVALCANTI et al, 2019), só no ano de 2018, 22.455 brasileiros deixaram o país de forma oficial. Na figura abaixo, é possível ver o número de saídas no comparativo 2011-2018.

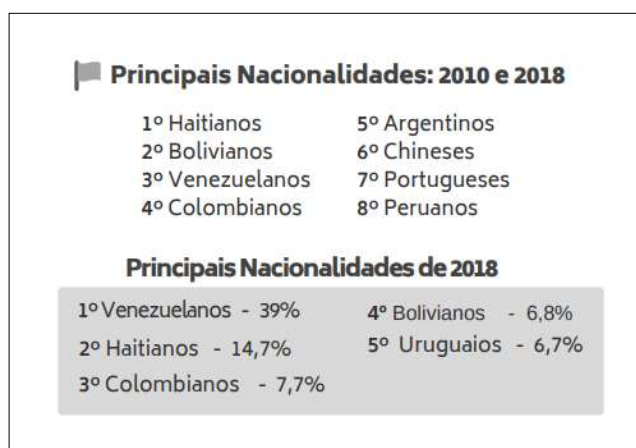
Gráfico 1 - Saídas do Brasil no período 2011-2018



Fonte: Cavalcanti et al. (2019).

Por outro lado, o Brasil também é um país de imigrantes. De 2011 a 2018, foram registradas 774,2 mil entradas de imigrantes do país, considerando todos os amparos legais. Os fluxos migratórios são compostos na sua maioria por pessoas do sexo masculino, jovens e com nível de escolaridade médio e superior. No ano de 2018, predominaram os fluxos oriundos do Hemisfério Sul, com destaque para haitianos e venezuelanos, que tiveram o maior número de carteiras de trabalho emitidas. Os haitianos figuram como a principal nacionalidade no mercado de trabalho formal em 2018 (CAVALCANTI et al., 2019).

Figura 4 - Principais países de origem das migrações no Brasil no período 2010-2018

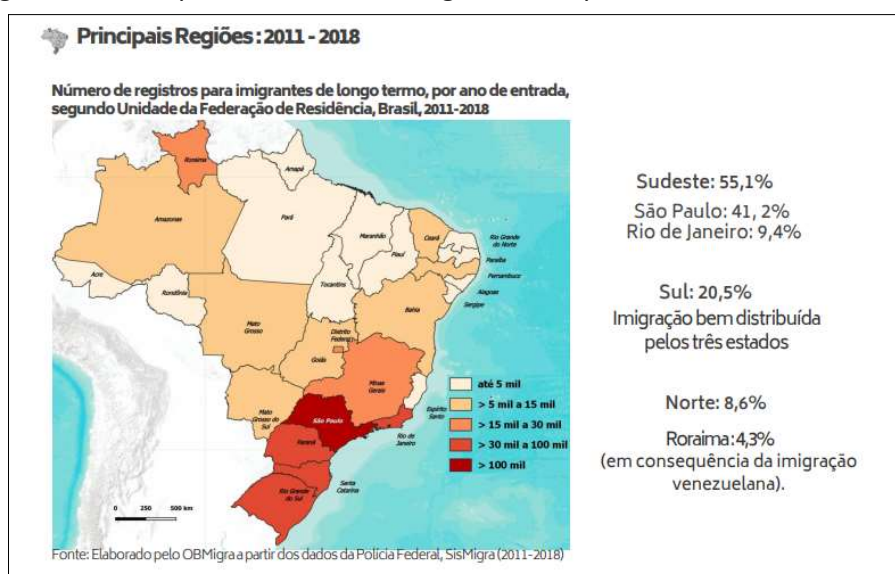


Fonte: Cavalcanti et al. (2019).

Esses dados revelam, preponderantemente, duas categorias de imigrantes no Brasil. De um lado, os provenientes de países em conflitos e em instabilidade política e econômica, como é o caso dos haitianos e dos venezuelanos. Por outro lado, estão os imigrantes que escolheram o país em busca de oportunidades

econômicas, como é o caso dos que provêm de vizinhos latino-americanos, como Colômbia, Bolívia e Uruguai. As regiões, preferencialmente, escolhidas por esses imigrantes têm sido as cidades da região sul e sudeste do Brasil. Essa preferência é pautada principalmente pela demanda de mão de obra na indústria da construção civil, metalmecânica e da alimentação. Conforme Cavalcanti et al. (2019), os grupos ocupacionais que mais empregaram imigrantes no Brasil são: 1) Produção de bens e serviços industriais; 2) Serviços, vendedores do comércio em lojas e mercado e os principais setores de atividades econômicas: setor da indústria, comércio e reparação e demais serviços. A figura que segue mostra as principais regiões de destino dos imigrantes no período 2011-2018 no Brasil.

Figura 5 – Principais destinos dos imigrantes no período 2011-2018 no Brasil



Fonte: Cavalcanti et al. (2019).

No Rio Grande do Sul, por exemplo, em números totais, a base de dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) indica que, entre 2018 e 2020, o estado contou com 29.357 registros de imigrantes, enquanto a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) apontou, em 2019, para 16.987 imigrantes, bem como o Cadastro Único, com dados de janeiro de 2021, mostra 19.007 registros. As informações do Sismigra mostram o aumento relevante na entrada de imigrantes a partir de 2018, ano em que 10.657 pessoas buscaram o registro. Esse número subiu para 10.931, em 2019, e posteriormente caiu para 2.860, em 2020, em função da pandemia. Conforme apontam os dados, Porto Alegre é a principal destino desses imigrantes que chegam ao estado.

Tabela 1 – Ranking de municípios gaúchos que mais receberam imigrantes no período 2018-2020

MUNICÍPIOS	RAIS			SISMIGRA			CADASTRO ÚNICO		
	Ranking	Imigrantes %	Total %	Ranking	Imigrantes %	Total %	Ranking	Imigrante %	Não Imigrante %
Porto Alegre	1	21,4	23,5	1	17,6	12,8	1	13,9	9,7
Canoas	8	2,8	2,8	3	6,0	3,2	2	8,1	3,2
Caxias do Sul	3	7,3	5,4	7	4,4	4,1	3	6,5	2,6
Bento Gonçalves	12	1,9	1,5	13	1,9	1,1	4	5,3	0,5
Santana do Livramento	11	2,2	0,5	6	5,4	0,7	5	5,2	1,2
Gravataí	13	1,8	1,8	14	1,7	2,4	6	3,0	2,2
Cachoeirinha	10	2,2	1,3	18	1,2	1,2	7	2,6	1,1
Lajeado	6	3,4	1,3	12	2,0	0,8	8	2,6	0,5
Esteio	19	0,3	0,6	22	0,7	0,8	9	2,3	0,6
Passo Fundo	5	3,5	2,1	10	2,3	1,8	10	2,0	1,6
São Leopoldo	15	1,7	2,0	21	0,9	1,9	11	2,0	2,0
Chuí	7	3,3	0,1	5	5,5	0,1	12	1,4	0,0
Novo Hamburgo	16	1,4	2,4	16	1,3	2,2	13	1,3	1,7
Erechim	14	1,7	1,2	15	1,7	0,9	14	1,3	0,7
Pelotas	17	0,8	2,5	20	1,0	3,0	15	1,2	2,7
Uruguaiana	18	0,3	0,7	17	1,3	1,0	16	1,1	1,5
Santa Vitória do Palmar	22	0,1	0,2	8	4,4	0,3	17	0,8	0,4
Jaguarão	20	0,3	0,1	4	5,9	0,2	18	0,5	0,3
Aceguá	21	0,3	0,0	9	2,4	0,0	19	0,4	0,1
Garibaldi	4	4,8	0,5	23	0,4	0,3	20	0,3	0,1
Encantado	9	2,3	0,3	19	1,1	0,2	21	0,2	0,1
Candiota	23	0,0	0,1	11	2,2	0,1	22	0,0	0,1
Não especificado	2	16	0,0	2	15,6	0,0	23	0,0	0,0

Fontes: Cadastro Único (2021) (BRASIL, 2021a) – RAIS (2019) (BRASIL, 2021b) – SISMIGRA (2020) (BRASIL (2021c).

Fonte: Departamento de Economia e Estatística (DEE/RS, 2021)

A partir dessa realidade, um levantamento também do Departamento de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, vinculado à Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (DEE/SPGG), apontou que filhos de imigrantes residentes no Rio Grande do Sul têm menor frequência escolar em comparação com as famílias de origem nacional em todas as faixas etárias, de zero a 24 anos. Na educação infantil, por exemplo, filhos de estrangeiros apresentam uma marca de 3,5 pontos percentuais a menos. A diferença aumenta para seis pontos percentuais nos ensinos básico e médio e salta para 13,6 na educação técnica e superior. Além disso, o estudo também identificou dificuldades das famílias de imigrantes em manterem os filhos na escola. Uma série de fatores podem estar associadas a essa situação, como a dificuldade em realizar a matrícula, em validar anos anteriores da escolaridade e, principalmente, pela questão da língua e outros aspectos culturais.

Conforme apontam Hiromi e Gois (2018), o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou em oito anos, considerado o período entre 2008 e 2016. Enquanto em 2008 foram registradas 34 mil matrículas de imigrantes ou refugiados, em 2016, o número saltou para cerca de 73 mil. Dessas matrículas, 64% estão na rede pública. Quando analisamos outro recorte temporal (UNICAMP, 2020), mais amplo, que compreende o período de 2010 a 2019, também é possível observar esse aumento significativo.

Gráfico 2 – Matrículas de alunos estrangeiros na educação básica no Brasil no período 2010-2019

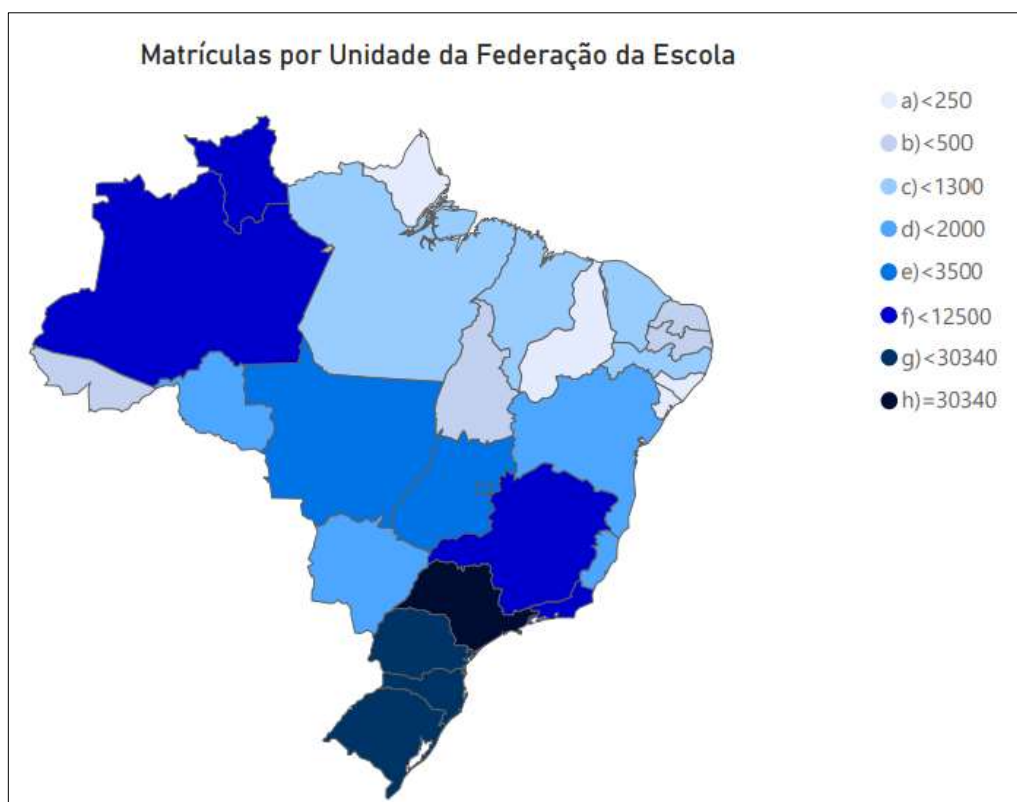


Fonte: Unicamp (2020).

Os dados apurados mostram que só no ano de 2019, as escolas brasileiras, compreendendo as esferas municipais, estaduais e federais, da rede pública e privada, receberam 130.067 matrículas de alunos estrangeiros. Destes, 39.626 são do sexo masculino e 36.778 são do sexo feminino. A origem está distribuída em 211 países, sendo que os 5 mais expressivos são: Venezuela (23.678); Haiti (19.583); Bolívia (12.166); Paraguai (8.908); Estados Unidos da América (8.841).

Assim como pode ser observado na Figura 05, que retrata os principais destinos dos imigrantes dentro do Brasil, as matrículas de alunos estrangeiros também se concentram, sobretudo, nas regiões sul e sudeste, como pode ser observado na representação no mapa.

Figura 6 – Matrículas de alunos estrangeiros por estado brasileiro - 2019

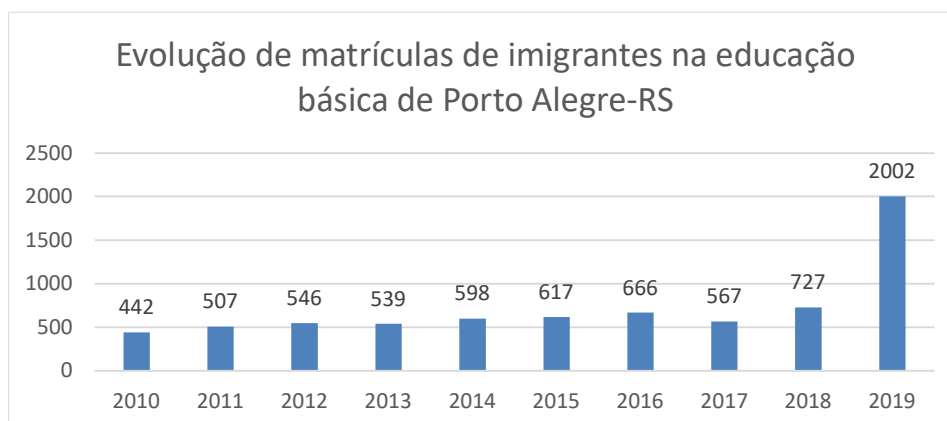


Fonte: Unicamp (2020).

Se analisarmos por unidade da federação, considerando o ano base 2019, a capital do estado de São Paulo ocupa o topo no número de matrículas de alunos imigrantes, com 17.787 registros no recorte temporal analisado. A predominância é dos bolivianos, com 7.268, seguidos dos haitianos (1.772), Angolanos (878), Japoneses (712) e Chineses (651). A segunda da lista dos grandes centros urbanos brasileiros é a cidade de Boa Vista - RO, com 8897, impactados principalmente chegada dos imigrantes venezuelanos, vizinhos fronteiriços, os quais representam 97% deste número de matrículas.

No Rio Grande do Sul, em especial em Porto Alegre, esses números também apontam um salto expressivo em matrículas, conforme apontam os dados do INEP (2021).

Gráfico 3 – Matrículas de imigrantes na educação básica em Porto Alegre -RS no período 2010-2019



Fonte: INEP, 2021.

Diante desse contexto, Oliveira (2020) destaca que as redes de ensino também carecem de orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas. A língua é uma das principais barreiras enfrentadas por esses alunos, já que o Brasil é o único país da América que fala português. Embora a legislação assegure aos estrangeiros o direito à educação – Constituição Federal (artigos 5º e 6º), Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53 ao 55), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º), Lei da Migração (artigos 3º e 4º), Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) – o que se tem constatado é que o imigrante parece, de fato, ser um sujeito ausente na sala de aula.

Dessa forma, é impossível que a escola feche os olhos para essa realidade e se prenda a um currículo de forma estática, sem olhar para as necessidades, desafios e possibilidades que os filhos desses imigrantes externalizam nas salas de aula e carregam em sua bagagem cultural. Oliveira (2020) destaca que o Brasil, mesmo diante do fenômeno global da migração ter se acentuado nas últimas décadas, parece pouco atento aos movimentos migratórios que chegam ao país. Em especial, aponta a ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento dos imigrantes no território brasileiro, sobretudo no que tange às políticas educacionais. Essa constatação ecoa a crítica que Masschelein e Simons (2017) fazem à escola, quando ela não abriga a coletividade de seus alunos, mas mira em uma padronização da aprendizagem de forma que não pode ser concebida como aprendizagem escolar. Essa negação de escola enquanto escola se dá, justamente, por deixar alunos à margem desse processo, invisíveis dentro da própria sala de aula, ao invés de legitimá-los como alunos dentro de um espaço comum a todos: a sala de aula.

A garantia do acesso não representa a inclusão, de fato, desses alunos no sistema educacional brasileiro. Embora o país tenha avançado na política de acolhimento desses imigrantes, uma das principais ações de inclusão escolar voltada aos imigrantes foi a oferta obrigatória do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio (Lei Federal nº 11.161/2005), visando uma melhor integração regional com os países latino-americanos. Porém, essa legislação progressista sofreu um retrocesso, uma vez que foi revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, que instituiu a polêmica Reforma do Ensino Médio.

Essa omissão do governo quanto ao fomento de políticas educacionais de amparo, de integração e de acompanhamento desses estrangeiros no sistema educacional brasileiro evidencia a necessidade de se pensar em uma gestão da educação pautada pelo princípio do comum (DARDOT; LAVAL, 2017), que assegure o apoio e condições necessárias para essas crianças se matricularem e permanecerem na escola em condições favoráveis de aprendizagem e de socialização. Dessa forma, parece-nos oportuna a proposta desenvolvida pela UNESCO de Educação para a Cidadania Global (ECG) como forma de promover, no ambiente escolar, atitudes sustentadas em uma compreensão dos múltiplos níveis de identidade e no potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais, culturais, religiosas, étnicas ou outras.

Educar para a Cidadania Global a partir da descolonização do currículo

A escola, em um plano metafórico, é um micromundo. Tem seus líderes, seus representantes, suas regras, direitos e obrigações. A tarefa essencial de toda a comunidade escolar, assim como no nosso planeta, é por um convívio democrático, respeitoso, fraterno e colaborativo. Não pode existir espaço para ditaduras e regimes autoritários. É um espaço de cooperação e de responsabilidade mútua pelas riquezas naturais, fontes de energia e de bem-estar social. Um planeta em equilíbrio, não pressupõe que todos tenham que pensar igual, mas que todos possam ser aceitos e compreendidos em suas diferenças, fraquezas e potencialidades. A escola, como um micromundo, demanda o desafio de que cada pessoa entenda o seu papel e sua responsabilidade nesse sistema complexo e integrado.

Em um país com tamanha diversidade, como o Brasil, esse desafio pressupõe descolonizar o currículo, de modo a valorizar as diferentes culturas, etnias, religiões e promover uma educação, de fato, voltada para a cidadania, em contraponto a um modelo hegemônico, neoliberal, focado excepcionalmente em uma mentalidade comercial (ABRAMS, 2016). Que os alunos possam cruzar as fronteiras políticas, geográficas e se comunicar de forma autônoma com os vizinhos latino-americanos ou com os tantos imigrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos e de outras nacionalidades que chegam até o Brasil. Que as escolas e universidades possam pautar seus currículos com a responsabilidade dos conteúdos, mas, também, com a sensibilidade de compreender os desejos, sentimentos, desafios e potencialidades de seus alunos. Que esse micromundo chamado escola possa educar em uma perspectiva de Educação para a Cidadania Global (ECG).

Quando um país como o Brasil, diante de uma profunda crise social e política, em que a fome volta a afetar milhões de pessoas, acolhe milhares de refugiados ou imigrantes, é difícil não ouvir vozes dizendo que as políticas públicas de apoio às camadas mais desfavorecidas devem ser reservadas aos nacionais. No entanto, tais argumentos devem ser refutados por várias razões. Em primeiro lugar, há muitos brasileiros que saem do país em busca de melhores condições de vida. A solidariedade com os imigrantes é essencial em nome da justiça e dos direitos humanos. Em segundo lugar, os imigrantes agregam valor econômico e cultural à diversidade brasileira. Apesar dos argumentos que podem ser mobilizados para combater a xenofobia anti-imigrante, é fundamental preparar as gerações futuras para viver em um mundo globalizado, interdependente e com cada vez mais mobilidade (real e virtual). Nesse sentido, a ECG pode ser uma ferramenta indispensável.

Para Andreotti (2012), uma ECG equiparia os alunos para se engajar no diálogo, para ver a diferença como uma fonte de aprendizado e não como uma ameaça e para se envolver criticamente com questões locais ou globais. Isso implica um afastamento da educação que promove a mensagem “pense como eu faço e faça o que eu digo, há apenas uma resposta certa que pode ser usada em todos os contextos”, em direção à mensagem “as respostas são dependentes do contexto”.

A ECG é uma das principais iniciativas pautadas pela Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, em maio de 2015, que confiou à UNESCO a liderança e coordenação da Agenda 2030. A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta, reafirmando a educação como um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos.

Para Akkari (2017), a ECG é uma das orientações mais inovadoras na Agenda 2030. “A agenda apela para o desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos, ágeis e flexíveis para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos que são confrontados com estas situações, incluindo pessoas internamente deslocadas dentro de seus próprios países e refugiados” (AKKARI, 2017, p. 949). Para a UNESCO (2015), existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global. Um entendimento comum é de que seja um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional.

Essa proposta defendida pela UNESCO teria o potencial de incluir os milhares de imigrantes e refugiados nos sistemas educacionais de forma a constituir uma comunidade escolar mais solidária, fraterna e legitimar a ideia de escola realmente enquanto um espaço democrático e de bem comum. Caminhando nessa perspectiva, o entendimento da UNESCO quanto à ECG visa equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Mas de que forma essa proposta poderia ser aplicada? Para fins de aplicabilidade e desenvolvimento de metas educacionais, objetivos e resultados da aprendizagem, a UNESCO, em consulta com especialistas de todo o mundo, identificou as seguintes dimensões conceituais principais da ECG:

Quadro 01 - Dimensões contextuais da ECG

Dimensões conceituais chave da ECG e da EDS	
Habilidades cognitivas (<i>hard skills</i>)	Os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e entre diferentes populações
Habilidades socioemocionais (<i>soft skills</i>)	Os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos
	Os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade
Habilidades comportamentais	Os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável

Fonte: UNESCO (2015).

O conjunto dessas dimensões atenderia às necessidades dos alunos, de acordo com os seus mais variados contextos e condições, fomentando “[...] capacidades comportamentais para trabalhar de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo” (UNESCO, 2015, p. 04). Sobre a aplicabilidade da ECG no contexto brasileiro, Santiago, Antunes e Akkari (2020) consideram que a trajetória de consolidação da cidadania se distancia do contexto europeu, destacando que, no Brasil, houve uma inversão na lógica dos direitos sociais em decorrência, principalmente, do contexto político de mais de 20 anos de ditadura militar. Nessa perspectiva, Santiago, Antunes e Akkari (2020) entendem que os direitos sociais foram concebidos em um contexto em que parecem que eram dádivas que os governantes ofereciam aos cidadãos e não conquistas sociais.

Apesar de ser um conceito inovador, pensar em uma proposta de ECG no contexto brasileiro também implica em pensar na diversidade cultural interna do país. Assim como se identificou uma falta de propostas de acolhida e de inclusão de imigrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro, também é preciso pensar que, conforme aponta Akkari (2017), historicamente, a cidadania está inscrita em um espaço nacional, entretanto, o acesso à cidadania para algumas minorias continua a ser virtual. Dessa forma, Akkari (2017, p. 949) questiona “[...] qual é o sentido de cidadania para um jovem morador da favela brasileira ‘pacificada’, que deve ter cuidado para não ser vítima de uma bala perdida por parte da polícia ou por grupos criminosos?”. E quanto aos povos indígenas, primeiros habitantes do Brasil, que veem suas terras e populações sendo ameaçadas diariamente por madeireiros e fazendeiros? Para esses povos, indaga Akkari (2017, p. 949), “[...] que parte da cidadania está disponível para uma comunidade indígena cujas terras ancestrais foram inundadas para permitir o fornecimento de eletricidade aos moradores das grandes cidades?”.

Em um contexto mais amplo, é preciso compreender que esse processo de inclusão de estrangeiros no sistema educacional não passa apenas por um processo de suporte ao idioma. Para Freire (1997), é preciso matricular, com esses alunos, também a sua cultura, seus desejos, seus sonhos e a vontade de ser mais. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos em uma perspectiva ética e estética. Além disso, o Brasil, enquanto país de tamanha diversidade, também apresenta tensões internas que sempre ficaram sobrepostas pela cultura dominante. Dessa forma, assim como os filhos de imigrantes e refugiados, existem outros milhões de jovens brasileiros oriundos de classes populares, descendentes de imigrantes, de escravos

e de origem indígena, que se sentem como se fossem estrangeiros dentro da sala de aula com um modelo de ensino que foi pensado, historicamente, para a educação das elites.

Por mais de 300 anos (1500-1815), o Brasil foi colônia de Portugal. Mesmo depois da dissolução da Colônia, ao menos no âmbito jurídico-político, a influência europeia continuou exercendo forte influência na vida dos brasileiros e estipulando os padrões sociais, políticos e educacionais. Além disso, o Brasil também carrega a triste marca de ter sido o último país da América Latina a abolir a escravidão, com a Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3 353, de 13 de maio de 1888, e só no início do século XX é que teve suas primeiras universidades, a Universidade Federal do Paraná, em 1912, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920. Dessa forma, a hegemonia política e intelectual sempre esteve associada às heranças no período colonial e na cultura europeia.

Posteriormente, com a consolidação dos Estados Unidos da América como uma potência econômica mundial, a partir do fim da 2ª Guerra Mundial, muitos padrões culturais também foram importados e incorporados à vida dos brasileiros. Os 20 anos de ditadura militar também contribuíram para disseminar essa influência, principalmente no âmbito industrial, militar e na indústria cinematográfica. Por outro lado, as diferentes culturas presentes na construção do povo brasileiro, desde a mais original de todas, a indígena, parecem ficar sufocadas por uma cultura dominante e impositiva.

Dessa forma, pensar em uma proposta de ECG no Brasil implica, necessariamente, também pensarmos em uma proposta de descolonialização e reconhecermos, de fato, as diferentes nacionalidades e culturas que habitam o país há muito tempo e que também se somam aos milhares de imigrantes que chegam anualmente buscando uma oportunidade de viver melhor. Descolonizar, como o defendido por Masschelein e Simons (2018), também “[...] refere-se à assunção oposta que a sociedade tem que impor um destino às pessoas jovens por meio do desenvolvimento de seus assim chamados talentos naturais, da projeção de uma imagem pré-definida da pessoa educada, do cidadão verdadeiro, da aprendizagem permanente, etc.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 198).

Para Hughes (2021a), descolonizar requer, por exemplo, que escolas e universidades atuem no sentido de não estar mais apenas tentando transmitir conhecimento e cultura, geralmente a dominante, mas, sim, fomentando o pensamento crítico. Nesse sentido, conforme Agidarg (2020), é preciso provar que diversidade e educação de qualidade podem andar de mãos dadas. Isso é amplamente visto como um objetivo educacional importante para o indivíduo e para a sociedade. Além disso, o pensamento crítico está presente na maioria dos projetos de habilidades do século XXI. Conforme Hughes (2021b, p. 01 – tradução nossa), “[...] descolonizar o currículo não significa, como os detratores podem sugerir, de forma bastante dissimulada, uma substituição superficial e apressada de autores nas listas de livros ou simplesmente jogar o cânone ocidental pela janela só por fazê-lo”. Hughes reconhece que esse é um processo lento, mas que deve repousar sobre os objetivos centrais da educação, que, ao seu ver, são pensar profundamente, considerar múltiplas perspectivas e situar o conhecimento no tempo, poder e política.

Com essa premissa, Hughes (2021b) enfatiza a importância da gestão escolar e do papel do professor na condução de sua prática pedagógica e aponta algumas provocações para ajudar educadores e gestores educacionais a olharem para o currículo com uma perspectiva de descolonização. A primeira delas é a

necessidade de desconstruir a narrativa dominante do pensamento pós-colonial a partir de dúvidas, questionamentos e provocações. Seguindo nessa perspectiva, Hughes (2021b) sugere a investigação de até que ponto referências culturais, fatos históricos, autores e descobertas são apresentados como ocidentais, masculinos e europeus. Nesse sentido, também é necessário que o professor pergunte a si mesmo que tipo de discussão está acontecendo na sala de aula para garantir o pensamento crítico e uma reflexão profunda sobre o poder da representação na maneira como os livros didáticos apresentam os materiais aos alunos. Por fim, Hughes (2021b) destaca a importância da reflexão sobre até que ponto o currículo oferece, aos alunos, visões e histórias dos primeiros povos, da África, da Ásia, das civilizações pré-colombianas, do Oriente Médio e de regiões oceânicas. O que o professor vê sobre isso? Como ele pode abordar esses fatos?

Diante dessas indagações, Hughes (2021b) sugere três ações básicas. A primeira delas é considerar o aprendizado baseado em projetos como uma oportunidade para os alunos investigarem seus próprios ancestrais e apresentarem suas descobertas aos colegas. A segunda diz respeito a considerar questões orientadoras para discussões, apresentações e trabalhos escritos que enfoquem a sociologia do conhecimento. “Por que achamos que isso é importante?”; “Quais são as outras perspectivas culturais sobre esta mesma questão?” (HUGHES, 2021b, p. 01). Por fim, a terceira sugestão é de que o professor de história, por exemplo, só deve abordar e apresentar o Iluminismo e a Revolução Industrial com plena compreensão e reflexão sobre a escravidão e a colonização.

Esse exercício docente proposto por Hughes (2021b) vai ao encontro do que Mesquida, Peroza e Akkari (2014) apontam como um dos maiores desafios do processo de descolonização, que é superar o complexo de dependência que o colonizado sente perante o colonizador. Essa dependência se origina pelo fato de que o colonizado tem como única referência o mundo do colonizador e, portanto, aspira chegar ao seu lugar, “[...] sonha os seus sonhos, deseja os seus desejos e vive em função da superação da situação de ‘inferno’ gerada pelo dominador, para chegar ao ‘paraíso’, que é o lugar onde se encontra o colonizador” (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 100).

Tendo como referência os conceitos de Frantz Fanon e Albert Memmi, Mesquida, Peroza e Akkari (2014) consideram que, para o colonizado, desafiar o colonizador é colocar em risco a própria existência, uma atitude que demonstra passividade, pois arriscar-se, em um primeiro momento, é interpretado como possibilidade de morte e não de vida. Para os autores, o pensamento de Fanon e Memmi influenciaram a própria obra de Paulo Freire, uma vez que o brasileiro teve contato com a pesquisa de Fanon e Memmi sobre a colonização da África. Dessa relação teria resultado a obra *Pedagogia do Oprimido*, um dos mais conhecidos trabalhos de Freire (2013), que propõe a pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. Trata-se da pedagogia crítica, que tem por objetivo formar sujeitos para a autonomia e emancipação.

Pode-se dizer que a pedagogia crítica proposta por Freire é um processo de descolonização e de fomento à uma Educação para a Cidadania Global, pois uma proposta de ECG, antes de tudo, demanda que os sujeitos compreendam a sua relação com o local e, posteriormente, com o universal. Parece ser um caminho contraditório, mas conhecer profundamente o “local” é um pré-requisito para compreender o “universal”. Freire já dizia magnificamente “[...] antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um

cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela”. Dessa forma, quanto mais conhecedor da história do seu país, do seu povo, da sua formação histórica e cultural, mais chances se têm de se mundializar e compreender fenômenos como o da globalização. “Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo” (FREIRE, 2004, p. 25).

Nesse sentido, mais do que nunca, o termo “gente do mundo”, empregado por Freire (2004), ecoa em nossa vida, bate à porta de nossa casa e está presente nas salas de aula. O mundo está interligado, as diferentes culturas estão espalhadas pelos quatro cantos do planeta e as fronteiras culturais, políticas, religiosas e econômicas nunca antes estiveram tão perto uma da outra. Como se pode constatar, as migrações historicamente representaram essas aproximações e continuam crescendo e se movimentando por todo o planeta, aproximando diferentes culturas, crenças e religiões.

Conclusão

Assim como no passado, os fluxos migratórios continuam como algo constante na atualidade e também nas perspectivas futuras. É realidade nos sistemas educacionais de diferentes países alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, que lutam para se apropriarem do novo idioma, da nova cultura e do novo lar. Associado a essas dificuldades, também está a falta de políticas públicas de acolhida a essas populações. No Brasil, em especial, como analisado, ecoa a necessidade de fomentar mecanismo de inserção desses alunos no sistema educacional. Apesar da independência do país, datada de 1822, passados 200 anos, ainda reluzem as práticas de uma época de colônia portuguesa, de uma educação prioritariamente pensada para uma minoria, de certos padrões culturais mais valorizados do que outros e de uma cultura dominante, que mede forças para se impor sobre as demais nas mais variadas esferas, política, social, religiosa e educacional.

Com vistas à evidente necessidade de descolonizar para se pensar em uma proposta efetiva de ECG, após a análise de Hughes (2021a; 2021b) e Mesquida, Peroza e Akkari (2014), parece-nos latente a necessidade de potencializar mecanismos de gestão educacional e de formação docente para a finalidade de descolonizar os currículos e promover uma ECG. Para acolher, valorizar e aproveitar a presença de alunos imigrantes nas aulas brasileiras, pode-se imaginar um projeto liderado pelo professor que se organiza em torno das seguintes questões principais:

- I. Como o currículo oficial e os conteúdos da educação brasileira apresentam os imigrantes presentes em sala de aula e suas culturas?
- II. Como os próprios imigrantes desejam apresentar suas características e origens culturais?
- III. Que conteúdos educativos podem estimular a cidadania global para além das características nacionais?

Ainda que o Brasil careça de políticas públicas voltadas para a inclusão e para a diversidade cultural, matrizes de uma ECG, o olhar do gestor e do professor sobre o currículo se mostra potente para uma mínima transformação na forma de conceber a sala de aula, os conteúdos escolares, de construir ou reproduzir narrativas e de fomentar o pensamento crítico nos alunos em uma perspectiva intercultural, inclusiva e que, de fato, insira os alunos imigrantes no seu sistema educacional. Além disso, conforme defende a UNESCO (2015), em uma perspectiva de ECG, seria possível não apenas potencializar mecanismos de inclusão, mas, também, avançar no conhecimento de questões globais e de valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito, tão necessários no contexto atual em que vivemos.

Referências

- ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- ANDREOTTI, Vanessa. Postcolonial and post- critical ‘global citizenship education’. In: ELLIOTT, Geoffrey; FOURALI, Chahid. ISSLER, Sally. **Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives**. London: Continuum-3PL, 2012. P. 233-245.
- AGIDARG, Orhan. **Onderwijs in een gekleurde samenleving**. Antwerpen: EPO, 2020.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine. **Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives**. Cham, Switzerland: Springer, 2020.
- AKKARI, Abdeljalil; RADHOUANE, Myriam. **Intercultural Approaches to Education: from theory to practice**. Cham, Switzerland: Springer, 2022.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. **Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DILIP, Ratha. Keep remittances flowing to Africa. **Brookings**, 2021. Disponível em: <<https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2021/03/15/keep-remittances-flowing-to-africa/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4ª ed. Olho d’Água. São Paulo, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- HIROMI, Fabiana; GOIS, Antônio. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em Foco**. Instituto Unibanco, n. 38, fev. 2018.
- HUGHES, Conrad. **Education and Elitism: challenges and opportunities**. London: Routledge, 2021a.
- HUGHES, Conrad. Decolonising the curriculum. **Council of International Schools – CIS**, May, 2021b.

- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. MEC/INEP: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- INTERNATIONAL MONETARY FUND. The Macroeconomic Effects of Global Migration. *In: World Economic Outlook: The Great Lockdown*. April, 2020. Disponível em: <<https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienadora ou emancipadora? Trad. Danilo J. S. Botelho. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 193-212, mai./ago., 2017.
- MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan./mar., 2014.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, v. 15, e2013655, 2020.
- RIO GRANDE DO SUL. **O perfil dos imigrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único**. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG-RS) Departamento de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. Nota Técnica nº. 40, 24 de junho de 2021.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a cidadania global: desafios para BNCC e formação docente. *In: Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 687-699, dez. 2020.
- UNESCO. **Educação para a cidadania global (ECG)**: a abordagem da UNESCO. Brasília: UNESCO, 2015.
- UNICAMP. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Submetido: 25/07/2022

Aceito: 10/04/2023