

## DESLOCAMENTOS E FRONTEIRAS: UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO COM HAITIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

### DISPLACEMENTS AND BOUNDARIES: AN ETHNOMATHEMATIC STUDY WITH HAITIANS IN A PUBLIC SCHOOL IN SÃO PAULO

Marília Prado<sup>1</sup>

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8037-1095>

Cristiane Coppe de Oliveira<sup>2</sup>

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0378-810X>

**Submetido:** 31 de agosto de 2023

**Aprovado:** 06 de outubro de 2023

#### RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em nível de doutorado já concluída, em que consideramos uma concepção de uma educação intercultural pautada nas ideias de Ubiratan D'Ambrosio em um contexto de ensino de português para haitianos, no CIEJA-Perus, em São Paulo. O foco são os diálogos com a equipe pedagógica estabelecidos na Etapa 2 do estudo, a partir de entrevistas semiestruturadas. Com a pesquisa, pudemos conhecer as relações que se estabelecem entre os sujeitos daquela comunidade escolar, além de identificar três temas que consideramos como fronteiras que atravessam as trajetórias de imigrantes haitianos: racismo, língua, formação e mercado de trabalho. Esperamos que o trabalho contribua para reflexões sobre caminhos e possibilidades para a educação de imigrantes que vivem no Brasil.

**Palavras-chave:** Etnomatemática; Migrações; Língua.

#### ABSTRACT/ RESUMEN/ RÉSUMÉ

This work is a part of a completed doctoral research project that considers a conception of intercultural education based on the ideas of Ubiratan D'Ambrosio in the context of teaching Portuguese to Haitians at CIEJA-Perus in São Paulo. The focus is on the dialogues with the pedagogical team conducted in Stage 2 of the study, based on semi-structured interviews. With the research, we were able to learn about the relationships that are established among the subjects of that school community, as well as identify three themes that we consider to be borders that cross the trajectories of Haitian immigrants: racism, language, education and employment. We expect that this work will contribute to reflections on paths and possibilities for the education of immigrants living in Brazil.

**Keywords:** Ethnomathematic; Migration; Language.

## 1. Introdução

Atualmente, as migrações afetam quase todas as regiões do mundo. A escolha de migrar nunca é uma escolha fácil, no entanto, todos os dias, pessoas se deslocam e cruzam fronteiras entre países, seja para estudo, a trabalho, por razões, políticas, econômicas ou climáticas. Por vezes, as condições de vida em determinados países são tão desumanas que não resta uma alternativa a não ser migrar em busca de uma vida melhor.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (FEUSP). Professora na Educação Básica, São Paulo, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8037-1095>. E-mail: [prdmabilia@gmail.com](mailto:prdmabilia@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0378-810X>. E-mail: [copedeooliveira@gmail.com](mailto:copedeooliveira@gmail.com).

O Brasil, em especial a cidade de São Paulo, há muito tempo tem sido destino de imigrantes provenientes de diversos países. No início do século XX, o principal movimento migratório seguia o curso Norte-Sul, quando a cidade recebeu milhões de pessoas vindas da Itália, Japão e Portugal, por exemplo. No entanto, desde o início dos anos 2000, uma nova dinâmica de migrações, devido ao fenômeno da regionalização dos deslocamentos, tem sido observada. A cidade de São Paulo passou a ser destino de migrantes originários de países da América do Sul e da América Central.

O processo de conhecer uma nova realidade social e cultural traz a necessidade de conhecer novas linguagens, novos significados, novas percepções e novas interpretações para lidar com situações de seu cotidiano. Diante dessa necessidade, muitos dos imigrantes que chegam atualmente em São Paulo buscam, por meio da educação, ter acesso a melhores condições para se estabelecer no novo país, mas a barreira do idioma não é a única que enfrentam. Ao chegar no Brasil, depois de ter atravessado as fronteiras entre países, o imigrante, principalmente vindo de países periféricos, permanece em fronteiras que são, simbolicamente, projetadas sobretudo para diferenciar indivíduos em termos de classe social.

Nessa perspectiva, o presente artigo traz um recorte de uma pesquisa de doutorado já concluída que buscou articular ideias do Programa Etnomatemática em um cenário educacional para imigrantes. O contexto em questão é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), localizado no distrito de Perus, região noroeste da capital paulista. Entre brasileiros e imigrantes, a escola atende cerca de 1500 estudantes adultos, dos quais, aproximadamente metade são haitianos que frequentam as aulas por diferentes razões, no entanto, a maioria busca a escola com o interesse de aprender o Português.

Nesse cenário, destacamos, em especial, a dimensão política e a dimensão educacional, refletindo sobre um paradigma de educação que nos revele novas formas de pensar e lidar com relações interculturais cada vez mais complexas, de modo a fazer da escola um espaço adequado de equidade cultural e social, e que não promova o apagamento da história e das raízes culturais do estudante, nem se torne um local de reprodução de fronteiras de exclusão e violência.

Assim, tendo como principal fundamentação o Programa Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio, buscamos responder a seguinte pergunta diretriz: quais são as fronteiras que atravessam a trajetória de imigrantes haitianos em São Paulo?

Para isso, procuramos analisar as conexões entre educação e política num contexto de educação para imigrantes haitianos, o CIEJA-Perus. E, mais especificamente, compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos da comunidade escolar em um contexto de educação para imigrantes.

Nosso estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em duas etapas de aproximações etnográficas. Na primeira etapa, por meio da observação participante, dispusemo-nos ao convívio na escola, entre professores e estudantes, para conhecer aquele contexto, bem como as relações que se davam entre os indivíduos da comunidade escolar. Além disso, pudemos fazer um levantamento de temas relevantes que circulavam entre os estudantes.

Então, a segunda etapa da pesquisa se deu por meio da proposta de diálogos com a equipe pedagógica e com estudantes haitianos. Assim, através de entrevistas semiestruturadas, pudemos conhecer o contexto com mais profundidade e explorar os temas que emergiram na Etapa 1.

Dessa forma, colocamos o foco sobre as fronteiras que atravessam as trajetórias de imigrantes haitianos – RACISMO, LÍNGUA, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO – de três pontos de vista que se encontram e se completam: a percepção pessoal da pesquisadora no exercício de alteridade, escuta e diálogo, a percepção da equipe pedagógica e a percepção dos próprios haitianos. Neste texto, o enfoque será a discussão sobre os diálogos com a equipe pedagógica do CIEJA-Perus, sob a perspectiva do Programa Etnomatemática.

## **2. Deslocamentos e fronteiras**

A caracterização do migrante como ameaça pode ser vista em diversas partes do mundo. No entanto, devemos lembrar que o peso que a palavra “migrante” ou “imigrante” carrega depende, em certa medida, do país de origem da pessoa que migra e os motivos que a levam para outro território.

Conforme descreve Balibar (2002, p. 83), para uma pessoa rica de um país rico, a fronteira entre um país e outro “se tornou uma formalidade de embarcação, um ponto de reconhecimento simbólico de seu status social” (tradução livre). Já para uma pessoa pobre de um país pobre, a fronteira é um local por onde ela passa repetidamente “como e quando é expulso ou autorizado a reunir-se com a sua família, para se tornar, enfim, o lugar onde ela reside. [...] é uma casa para viver uma vida que é um esperar-para-viver, uma não-vida” (BALIBAR, 2002, p. 83, tradução livre).

Diante disso, muito tem sido discutido e disseminado a respeito das “crises migratórias”, assim chamadas como forma de evocar os “problemas” que o fluxo de imigrantes pode ocasionar nos países receptores. Essa percepção tem como consequências a intensificação de políticas de controle de fluxos e controle de fronteiras e, além disso, permite a classificação de

peças em categorias, como: solicitantes de asilo, refugiados, migrantes forçados, migrantes voluntários, migrantes ilegais.

Para Di Cesare (2020, p. 166), “as palavras não são nem irrelevantes, nem indiferentes. Decidem a política. Falar de ‘crise’ não é algo casual: subentende a ideia de um ‘cheio demais’ e implica a exigência de encontrar ‘soluções realistas’”. Assim, classificar pessoas se torna um modo de reduzir – escolhendo, de um jeito ou de outro – o número de seres humanos que terão o “direito” de serem acolhidos.

Percebemos que apenas definir as palavras — migração, imigração, emigração – ou categorizar pessoas por seu status de mobilidade não resolve o problema do que é chamado de crise migratória. De maneira geral, o que está por trás da “crise migratória” é que, segundo Latour (2020, p. 15), “ela é o sintoma, em maior ou menor grau de aflição, de uma provação comum a todos: a de se descobrir privados da terra”.

A crise, na verdade, manifesta-se no local de origem do indivíduo que decide deixar seu país. A pessoa que migra, especialmente de países considerados subdesenvolvidos e em situação de vulnerabilidade, parte de uma situação de incertezas, desesperanças, em busca de sobrevivência e, muitas vezes, encontra a violência, a intolerância, a xenofobia, o racismo, que serão sentidos independentemente da categoria em que ela “se encaixa”.

Nos últimos anos, o Brasil foi inserido na rota da migração haitiana a partir do terremoto de 2010 que devastou o Haiti e tornou ainda pior a situação de vulnerabilidade econômica, política e social do país.

O caso do deslocamento de haitianos compreende o que Baeninger e Peres (2017, p. 122) denominam de migrações de crise, cuja definição “se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários”. A crise que se coloca na origem também revela uma crise no destino, onde o país receptor se mostra despreparado para receber as populações migrantes.

Vemos, assim, a efetivação dos fluxos Sul-Sul, em que populações de países periféricos migram para um país que também se encontra na periferia do capitalismo. Assim, apesar da proximidade e relativa facilidade de acesso e permanência, esses imigrantes encontram precárias condições de vida no Brasil. Isso significa que atravessam fronteiras políticas, mas permanecem encontrando fronteiras internas.

Portanto, entendemos que as experiências migratórias implicam em discussões sobre fronteiras: fronteiras que se fecham, fronteiras em que se permanece, fronteiras que são atravessadas por pessoas e que atravessam as trajetórias. Como já colocamos, a própria definição de “migração” traz a ideia de fronteira, uma vez que, de maneira geral, migrar implica

em um deslocamento através de fronteiras. No entanto, é preciso considerar que não se trata apenas de identificar e atravessar fronteiras políticas ou geográficas. As fronteiras englobam diferentes compressões que vão além de delimitações de territórios.

Para Balibar (2002, p. 75, tradução livre), responder “o que é uma fronteira?” não é uma tarefa simples, já que “não podemos atribuir à fronteira uma essência que seria válida em todos os tempos, para toda escala física e todo período de tempo, e na qual seria incluída ao mesmo tempo toda experiência individual e coletiva”. Para o autor, a noção óbvia de fronteira tem uma falsa simplicidade, pois “marcar uma fronteira é, precisamente, definir um território, delimitá-lo, e assim registrar a identidade daquele território, ou conferir-lhe uma identidade. Por outro lado, porém, definir ou identificar em geral nada mais é do que traçar uma fronteira, atribuir limites ou fronteiras” (BALIBAR, 2002, p. 76, tradução livre).

Di Cesare (2020), se aproximando da discussão de Balibar (2002), qualifica a fronteira como lugar do “paradoxo democrático”. Isso pois, a fronteira pode ser entendida como os limites do “território sobre o qual se exerce a soberania democrática” (DICESARE, 2020, p. 71), entretanto, também separa os membros locais do estrangeiro que tenta entrar no país: “de um lado protege o demos e o seu poder, de outro, discrimina e exclui, violando todo princípio de igualdade” (DI CESARE, 2020, p. 71.). É por isso que a autora assinala o devastador limite interno da fronteira da democracia.

Martins (2019) investiga o tema da fronteira no contexto das frentes de expansão do Brasil, principalmente na Amazônia. Para o autor, essa fronteira é um “lugar privilegiado da observação sociológica e do conhecimento sobre os conflitos e dificuldades próprios da constituição do humano no encontro de sociedades que vivem no seu limite e no limiar da história” (MARTINS, 2019, p. 10). De um lado, o civilizado; do outro, o não civilizado. De um lado, a cultura; do outro, a natureza. De um lado, o homem; de outro, o animal. A fronteira a que ele se refere, não é apenas a fronteira geográfica: é fronteira da civilização, fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem, é fronteira do humano.

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. [...] Na minha interpretação, *nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade*. É isso que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [...]. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro (MARTINS, 2019, p. 133, grifos do autor).

Assim, se para Martins (2019) a fronteira só existe na condição do conflito, ela deixa de existir quando o conflito desaparece. Nesse momento, no lugar de uma “alteridade original e mortal”, coloca-se uma “alteridade política”, “quando o outro se torna a parte antagônica do nós” (MARTINS, 2019, p. 134).

Dadas as variadas formas de se conceber a fronteira, as ideias discutidas aqui nos levam a distinguir dois usos para o termo fronteira. Primeiramente, entendemos que é possível considerar que a fronteira delimita o território de um Estado e separa quem pertence de quem não pertence àquele Estado, mas de maneiras diferentes: essa fronteira tende a ser mais rígida a depender da origem de quem deseja atravessá-la. Além disso, para um imigrante que já está em um território no qual é considerado não-nacional, criam-se fronteiras internas, que estão em todos os lugares, o tempo todo. Essa fronteira se coloca como uma barreira que atravessa a trajetória dos imigrantes e o faz lembrar sempre de sua condição de sujeito em deslocamento. Esta visão nos aproxima do que Santos (2010) denomina de linhas abissais, sobre as quais se observa um sistema de distinções visíveis e invisíveis, em que as invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social entre o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. “As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 33), originando, assim, práticas de exclusão e violência.

Esta linha/fronteira prolonga a realidade do período colonial, em que as grandes potências determinaram os limites da civilização e da não-civilização ao separar e classificar o mundo em seu próprio benefício. Para Maldonado-Torres (2019, p. 37), o período das grandes “descobertas” tem como ponto de partida o que ele nomeia de catástrofe metafísica, que inclui “o colapso massivo e radical da estrutura Eu-outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo”.

No contexto atual, Santos (2010) considera que a imigração é um movimento de *regresso do colonial*<sup>3</sup> associado ao *regresso do colonizador*. Se no período colonial clássico o colonial não poderia entrar nas sociedades metropolitanas, o colonial de hoje tem um nível superior de mobilidade.

Nessas circunstâncias, o abissal metropolitano vê-se confinado a um espaço cada vez mais limitado e reage remarcando a linha abissal. Na sua perspectiva, a nova intromissão do colonial tem de ser confrontada com a lógica ordenadora da

---

<sup>3</sup> Para Santos (2010a, p. 42), “o colonial é uma metáfora aqueles que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso”.

apropriação/violência. Chegou ao fim o tempo de uma divisão clara entre o velho e o Novo Mundo, entre o metropolitano e o colonial. A linha tem de ser desenhada a uma distância tão curta quanto o necessário para garantir a segurança (SANTOS, 2010, p. 43).

Essa lógica da apropriação/violência se coloca nas grandes cidades na forma de um *apartheid social* (SANTOS, 2010, p. 45), que segrega os excluídos através de uma separação entre zonas selvagens e zonas civilizadas. As tais zonas civilizadas se sentem em constante ameaça, precisam se proteger das zonas selvagens e o fazem evitando o contato, construindo altos muros e condomínios fechados.

Com isso, por um lado, entendemos que a fronteira para um imigrante de um país tido como subdesenvolvido que está no Brasil é qualquer forma de exclusão e violência: o racismo, a xenofobia, a falta de oportunidades, a deslegitimação de sua cultura e de seu conhecimento. Assim, internamente, vemos que a fronteira permanece sendo vivida pela pessoa que migra, ainda que ela ultrapasse a barreira da fronteira política.

Por outro lado, também entendemos a fronteira como lugar de encontro e, nesse sentido, consideramos outro termo: *em fronteiras*. Estar *em fronteiras*, no contexto de uma pesquisa que envolve pessoas imigrantes, é estar num local de exercício da alteridade, onde não assumimos uma posição fixa, limitante, mas nos colocamos à disposição para conhecer e reconhecer experiências, concepções e visões de mundo que, de algum modo, são diferentes das nossas, levando-nos a um movimento constante de deslocamento. Tal movimento segue o que entendemos como a interculturalidade, em que a diferença é uma oportunidade rica de troca, e não um problema.

### **3. Para além das fronteiras**

O objetivo do Programa Etnomatemática está relacionado às “reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico” (D’AMBROSIO, 2017, p. 17), isto é, nasceu da análise de práticas matemática, mas foi ampliado, abrangendo diversas formas de conhecimento, abordando também as íntimas relações entre cognição e cultura.

Enquanto programa de pesquisa, o conhecimento em etnomatemática tem sido desenvolvido através da análise das raízes socioculturais do conhecimento, com base nas relações entre suas seis dimensões – conceitual, histórica, cognitiva, do cotidiano, epistemológica, política, educacional (D’AMBROSIO, 2017). Em cada uma dessas dimensões,



percebemos a presença da *ética primordial* proposta por D'Ambrosio (2016, 2017), que contempla como valores o respeito, a solidariedade e a cooperação.

Entre as dimensões da Etnomatemática descritas por D'Ambrosio, destacamos a dimensão educacional e a dimensão política, e a maneira como essas elas nos auxiliam a analisar e compreender o contexto da nossa pesquisa: a educação de jovens e adultos imigrantes. Nesse contexto, não tratamos especificamente da educação matemática, mas assumimos uma forma mais abrangente de educação etnomatemática, vinculada ao Programa Etnomatemática de D'Ambrosio.

Associando a dimensão educacional à dimensão política da etnomatemática, entendemos que

A educação etnomatemática é um processo antropológico que veicula todas as componentes do nosso conceito de cultura: aspectos semióticos, simbólicos e comunicacionais; aspectos sócio-políticos, de relações do trabalho, de relações com o poder; aspectos cognitivos, modos de saber; aspectos tecnológicos (VERGANI, 2007, p. 34).

Na dimensão educacional, D'Ambrosio (2017, p. 45) destaca que “a etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística de educação”, pois se identifica com outras manifestações culturais, como arte e religião.

Em D'Ambrosio (2016, p. 32), vemos que o autor define a educação como “o conjunto de estratégias desenvolvidas pela sociedade para: a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer cidadania”. Sendo assim, há um aspecto individual e um aspecto social da educação.

Nesse sentido, ele distingue duas missões: a do educador, que utiliza as disciplinas e os conteúdos para atingir os objetivos da educação; e a do professor que, ao contrário, apenas transmite, professa ou ensina seu próprio conhecimento ao estudante, quando o estudante deveria “ser, como indivíduo, o determinante do conhecimento que lhe é transmitido” (D'AMBROSIO, 2016, p. 33).

Referindo-se à educação como uma ação, D'Ambrosio (2016, p. 33) considera que tal ação “se realiza mediante estratégias que são definidas a partir de informações da realidade”. De acordo com o autor, se em todas as culturas o conhecimento é gerado a partir da necessidade de se responder a situações e problemas que emergem em contextos próprios de uma realidade natural, social e cultural, a educação é a “intervenção da sociedade nesse processo ao longo da existência de cada indivíduo” (D'AMBROSIO, 2016, p. 168).



Para a compreensão plena dessa realidade, D'Ambrosio (2016, p. 57) propõe um enfoque holístico ao conhecimento, que chama de transdisciplinaridade. Para ele, a transdisciplinaridade tem o respeito, a solidariedade e a cooperação como consequência “e se apoia na recuperação das várias dimensões do ser humano para a compreensão do mundo na sua integralidade” (D'AMBROSIO, 2016, p. 57). Sendo assim, segundo ele, o essencial da transdisciplinaridade está em reconhecer que conhecimentos não podem ser hierarquizados ou compartimentados, pois os sistemas de explicações dependem da realidade social e cultural de cada indivíduo e podem ser ampliados para uma visão global da realidade.

Isso nos leva a observar dois aspectos da educação escolar: as formas de invisibilização de diferenças culturais e a abordagem disciplinar de conteúdos que privilegia conhecimentos hegemônicos.

De fato, num ambiente escolar, cada indivíduo leva consigo suas próprias raízes culturais, formadas no contexto de sua comunidade. Porém, ao chegar à escola, esse indivíduo precisa se moldar à cultural da escola que, de alguma maneira, requisita a transformação e substituição das raízes que ele carrega.

Não se conhece o aluno nem seu ambiente cultural e suas motivações. Pretende-se enquadrar o aluno numa faixa etária, à qual estaria subordinada a sua capacidade cognitiva, e numa faixa social, à qual estaria subordinada sua motivação. Com a falsa aceitação de uma homogeneidade cultural e cognitiva, ignoram-se as maneiras próprias que o aluno tem para explicar e lidar com fatos e fenômenos naturais e sociais. [...] Caso não responda como “deveria responder” é corrigido. Se persistir, é punido. E, se resistir, é excluído (D'AMBROSIO, 2016, p. 127).

D'Ambrosio (2016) compara essa forma que as escolas têm de substituir raízes culturais do estudante com a dinâmica do encontro de culturas ocorrido no processo de conquista e colonização de povos africanos e latino-americanos. Trata-se de uma relação de poder do dominador sobre o dominado que resulta na eliminação ou exclusão do dominado.

O aluno como indivíduo é subordinado à categoria na qual ele foi incluído por decisões as mais diversas: família, idade, sexo, raça, condições econômicas, burocracia, autoridades. Quando se fala de qualquer grupo social e cultural, particularmente os marginalizados ou excluídos, que são tão numerosos em nosso país, a situação é praticamente a mesma. Isso é necessariamente parte da nossa preocupação como educadores (D'AMBROSIO, 2016, p. 138).

Tal preocupação se dá na medida em que nossa estrutura de sociedade impõe a necessidade de ensinar a língua, o sistema de conhecimento, a lei dominante no país. No entanto,

é fundamental que se protejam a dignidade e a criatividade daqueles subordinados a essa estrutura e que se procure minimizar os danos irreversíveis que pode causar a uma comunidade, a uma cultura, a um povo, e sobretudo, ao indivíduo, a falta de reconhecimento de suas tradições (D'AMBROSIO, 2017, p. 138).

Nesse sentido é que se percebe a conexão entre as dimensões política e educacional da Etnomatemática. Educação e política são estratégias da estrutura de poder como a estrutura de poder se manifesta.

Há, assim, a necessidade de se desenvolver um novo paradigma de educação que nos revele novas formas de pensar e lidar com relações interculturais cada vez mais complexas, de modo a fazer da escola um espaço adequado de equidade cultural e social, e que não promova o apagamento da história e das raízes culturais do estudante, nem se torne um local de reprodução de fronteiras de exclusão e violência.

A dimensão política da educação etnomatemática nos coloca diante da busca por “reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído” (D'AMBROSIO, 2017, p. 42), com respeito à cultura do indivíduo, reconhecendo e fortalecendo suas raízes.

#### **4. A escuta e o diálogo na pesquisa**

De acordo com Clareto (2003, p. 26), “a complexidade da vida no presente está exigindo uma postura investigativa para além de esquemas explicativos disciplinares: exige olhares múltiplos, visadas complexas, compreensões abrangentes”. Tendo isso em mente, ao fazer a escolha por um estudo com abordagem etnomatemática (na vertente d'ambrosiana), estamos em consonância com a autora, considerando uma “possibilidade concreta de envolvimento com esta complexidade” (CLARETO, 2003, p. 26). Além disso, com essa escolha, estamos assumindo uma postura de respeito e compromisso ético com o outro.

A partir dos diálogos propostos como *Etapa 2* da pesquisa, pudemos conhecer melhor e aprender ainda mais com o contexto e as relações estabelecidas entre os indivíduos que compõem a comunidade escolar sob diversos pontos de vista.

A chegada do CIEJA a Perus representou uma oportunidade para os imigrantes haitianos estudarem. Muito antes de a escola se estabelecer, Perus já era um território que atraía muitos haitianos e muitas haitianas. De acordo com o relato de uma das professoras,

*[...] quando o CIEJA foi inaugurado, eles estavam procurando escola para se matricular e, não sei se por desconhecimento ou por algum tipo de preconceito, as escolas de Perus não matriculavam eles. [...] tem um bairro lá em Perus, que se chama Recanto dos Humildes, onde a grande maioria dessa comunidade haitiana mora. E eles estão lá desde 2010, por conta do terremoto. Então em 2016, quando nós inauguramos, eles foram chegando aos poucos. Um conseguiu a matrícula, e que já contou para o outro, que contou para o outro, que contou para outro e quando a gente viu tinha cinco. (PRADO, 2022)*

No segundo semestre de 2016, cerca de 20 estudantes haitianos já estavam matriculados no CIEJA-Perus. Esse número foi crescendo rapidamente com o passar do tempo – chegando a representar metade do total de alunos –, muito provavelmente por conta rede de contatos que os imigrantes mantêm entre si. No início, a equipe pedagógica não compreendia exatamente as demandas daqueles estudantes, mas, mesmo assim os acolheram, enfrentando os desafios e aprendendo.

A professora lembra que, no início, ninguém entendia o porquê até compreenderem que os estudantes haitianos buscavam o CIEJA para aprender a Língua Portuguesa. Em seu relato, ela destaca:

*[...] eles foram chegando e eles foram procurando aula de português justamente porque eles precisavam de português para viver, no dia a dia. [...] fui a única professora de português por dois anos, então eles ficavam mais na minha aula. Chegou a ponto de ter 50 haitianos dentro de uma sala de aula. (PRADO, 2022)*

Ela explica que a concentração de estudantes haitianos em uma mesma sala, sempre na aula de português, também foi percebida por ela nos outros ambientes da escola. Segundo seu relato, os estudantes viviam em ilhas: “haitiano com haitiano, brasileiro com brasileiro, e não se misturavam de jeito nenhum”. Essa distância entre os alunos foi motivo de uma preocupação que ela compartilhou com a diretora:

*[...] meu medo é que a gente se transforme em duas escolas. [...] eu não sei se isso é fruto da xenofobia ou do racismo, mas eu tenho impressão de que é racismo, porque são homens e mulheres negros. Eu não sei, se fossem imigrantes italianos, suecos, holandeses, se haveria tanta distância. E isso era realmente uma dúvida e uma preocupação (grifo nosso). (PRADO, 2022)*

Na tentativa de superar essa barreira no contato entre haitianos e brasileiros, a diretora teve a ideia de promover a Festa Cultural Brasil-Haiti, que se tornou tradição na escola. A intenção era que a festa contribuísse para uma apresentação dos haitianos para a comunidade brasileira. Para isso, estudantes haitianos e brasileiros, em cooperação, organizariam esse encontro.

Diante da percepção de que os estudantes haitianos continuavam participando exclusivamente das aulas de Português e da preocupação sobre como melhor atender esses educandos, parte da equipe pedagógica, em especial a professora de Língua Portuguesa, buscou o apoio de pessoas mais próximas do campo do em ensino de português como segunda língua (ou como língua de acolhimento).

A partir do momento em que os haitianos começaram a ter mais familiaridade com a língua portuguesa, ficou mais fácil encaminhá-los para as aulas de outras disciplinas. De acordo com o relato de outra professora,

*A gente conseguiu formar um grupo grande de haitianos que já falavam e escreviam em português. E aí eles puderam transitar nas outras disciplinas. Isso fez toda diferença, porque se aprende português em várias disciplinas. Mas num momento em que você não sabe nem falar "bom dia", não faz sentido você estar numa aula de matemática ou geografia ou de história. Então primeiro eles precisavam da língua. Uma vez que eles têm a língua, faz todo sentido. E aí, a gente começou a ter aulas mistas, então, eu, que só tinha haitianos dentro da sala, comecei a ter haitianos e brasileiros (PRADO, 2022).*

Pelos relatos da equipe pedagógica, entendemos que “acolhimento” – de todos os estudantes – é a palavra que define o CIEJA-Perus. Esse acolhimento não é possível sem que se conheça e se busque conhecer a realidade dos estudantes. E nesse movimento, que promove um deslocamento de toda a comunidade escolar, educadores e educandos aprendem. Conforme a diretora da escola destaca:

*Acho que uma coisa que a gente foi aprendendo, assim: "quem é esse outro? Como ele se constituiu? Quais são as marcas?". E a gente tem aprendido muito. Estudado muito. Fez um movimento muito positivo no grupo de professores, na gestão, claro, na secretaria. [...] Então é um trabalho em conjunto muito interessante no qual a gente foi se transformando e aprendendo muito (grifo nosso) (PRADO, 2022).*

De acordo com o que Freire (2020) destaca, a educação, como experiência especificamente humana, “é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2020, p. 96). Essa intervenção pode implicar tanto a reprodução da ideologia dominante quanto a contestação da realidade. Assim sendo, envolve a decisão ético-política sobre a forma como se pretende intervir no mundo.

Num contexto de educação para imigrantes, percebemos a necessidade da discussão da interculturalidade, baseada no questionamento sobre a realidade, como processo de “transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p. 4, tradução

livre). Nesse sentido, conforme aponta Walsh (2009) a lógica da interculturalidade requer o conhecimento das estruturas dominantes para gerar um novo conhecimento.

Partindo desses pressupostos, entendemos que adotar uma *postura etnomatemática* é uma forma ético-política de intervir no mundo através da Educação. Na pesquisa de Costa (2021), vemos algumas indicações dessa postura a partir das concepções de pesquisadores em etnomatemática e destacamos algumas delas: entender a complexidade do mundo, propiciar o respeito mútuo, a igualdade, a equidade, a justiça social e a paz; entender melhor o educando e a educanda; promover o diálogo entre o conhecimento escolar e do cotidiano; compreender a colonialidade e a decolonialidade do saber.

Nesse sentido, destacamos a fala da diretora em que ela considera que é a partir do processo de busca, através de escuta e diálogo que se conhece e aprende sobre a realidade histórica, social e cultural dos estudantes, conforme relata:

*Eu acho que a gente desconhece, na maior parte das vezes a cultura do outro. E para nós também, como brasileiros, a gente mal conhece a nossa história, a gente mal estuda a nossa história, então, que dirá a história da América Latina, que dirá a história das colônias ali do Caribe. Como é o caso do Haiti. A Revolução Haitiana é uma coisa a ser muito estudada, porque eles fizeram a própria revolução. [...] Então tem uma marca histórica que é muito legal, e a gente desconhecia por completo (PRADO, 2022).*

## **Considerações**

O contexto em que nos colocamos trouxe diversos desafios na medida em que uma das preocupações era conhecer aquela realidade de forma abrangente. Assim, apostamos na ideia de transdisciplinaridade de D'Ambrosio definida como “um enfoque holístico ao conhecimento que procura levar a essas consequências de respeito, solidariedade e cooperação e se apoia na recuperação das várias dimensões do ser humano para compreensão do mundo na sua integralidade” (D'AMBROSIO, 2016, p. 57). A partir dessa concepção, buscamos conhecer a realidade através de múltiplos olhares.

A abordagem de questões do contexto da educação para imigrantes com a perspectiva da Etnomatemática está relacionada com a globalização do conhecimento no mundo multicultural, uma vez que, com tal concepção, atuamos para dar visibilidade aos sistemas de explicação e conhecimentos locais. Logo, a integração de conhecimentos etnomatemáticos na escola se coloca como forma de construir práticas que preservem os conhecimentos locais, mas que conduzam ao desenvolvimento do grupo na participação na sociedade e no contato com outros grupos sociais.

Isso significa que, a Etnomatemática, em complemento à perspectiva da interculturalidade, aponta “para o aprofundamento de processos de descolonização das dinâmicas escolares por meio da socialização, reconstrução e reivindicação dos conhecimentos produzidos a partir de diferentes lugares de enunciação” (OLIVEIRA, 2020, p. 118).

Se compreendemos, com base em D’Ambrósio, que a educação é um processo social que deve visar a resolução de situações da realidade e a compreensão crítica dessa realidade, a educação para imigrantes pode ser fundamentada nessas ideias. Assim, entendemos que as fronteiras nas quais os imigrantes vivem – em nossa pesquisa: língua, racismo e formação e mercado de trabalho – surgem como temas possíveis de serem explorados criticamente, pois surgem da realidade dos próprios imigrantes. A investigação de tais temas pode ser discutida de forma ampla, tendo em mente a transdisciplinaridade, em todas as áreas curriculares, de modo a permitir a compreensão das estruturas dominantes que afetam diretamente a experiência de deslocamento desses estudantes e gerar um novo conhecimento que fortalece a busca pela transformação do mundo superação de fronteiras.

Nesse sentido, o entendimento da ação pedagógica baseada na Etnomatemática e em uma educação intercultural crítica busca a integração dos imigrantes ao novo contexto, com respeito à cultura, à história e à leitura de mundo do grupo, sem promover novos processos de dominação e exclusão. Isso requer uma visão sobre Educação que está além da considerada tradicional. Essa, tende a manter a desumanização, a situação de opressão e dificultar o questionamento da realidade em que se vive, quando devemos, enquanto educadores, assumir uma posição que questione a reprodução da ideologia dominante.

Considerando esses aspectos como parte do que sustenta o Programa Etnomatemática, finalizamos propondo o que, a partir desta pesquisa, entendemos como posicionamento na Educação e *postura etnomatemática*: uma forma de intervenção ético-política no mundo que visa a transgressão de fronteiras.

## Referências

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em: 23 jul. 2019

BALIBAR, Étienne. **Politics and other scene**. Verso, 2002.

CLARETO, Sonia Maria. **Terceiras margens**: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá). 2003, 257. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102153>. Acesso em: 13 mai. 2020.

COSTA, Rodrigo Tadeu Pereira. **Formação inicial de professores e professoras que ensinam Matemática**: olhares e movimentos a partir da etnomatemática. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016a.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DI CESARE, Donatella. **Estrangeiros e residentes**. Tradução: Cézár Tridapalli. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LATOURE, Bruno. **Onde aterrar?** Tradução: Marcela Vieira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. **Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá**. 2020, 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102020-143153/publico/9261721\\_MARIA\\_APARECIDA\\_MENDES\\_DE\\_OLIVEIRA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102020-143153/publico/9261721_MARIA_APARECIDA_MENDES_DE_OLIVEIRA_rev.pdf). Acesso em: 30 mai. 2023.

PRADO, Marília. **Deslocamentos e fronteiras: um estudo etnomatemático com haitianos em uma escola pública de São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-06072022-093125/pt-br.php>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática**: o que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: **Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, 2009, La Paz. Disponível em: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_4559.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.