

IMIGRANTES SUL-AMERICANOS NO CONTEXTO ESCOLAR ESPANHOL: INTERCULTURALIDADE E TERRITORIALIDADE COMO UM DESAFIO CURRICULAR¹

Amanda Regina Gonçalves²
Miguel Ángel Mateo Pérez³
Rosângela Doin de Almeida⁴

Resumo

Um recente aumento da presença de estrangeiros nas salas de aula européias, fruto de grandes movimentos migratórios, tem suscitado nos últimos anos, um intenso debate sobre como a instituição escolar pode enfrentar esta nova realidade. Este texto tem como objetivo, num primeiro momento, trazer questionamentos sobre o modelo político europeu e latino americano, enquanto um contexto de referência para as instituições escolares. Por outra parte, se incluem apontamentos sobre a adaptação do currículo escolar espanhol frente ao intenso fluxo migratório, em especial de sul-americanos; entendendo que o ensino de geografia pode facilitar o processo de integração destes sujeitos, princípio básico da interculturalidade e territorialidade.

Palavras chaves: imigrantes, currículo escolar, interculturalidade, territorialidade

Resumen

El actual aumento del número de extranjeros en las aulas europeas, fruto de una gran movilidad inmigratoria, viene suscitando, en los últimos años, un intenso debate sobre cómo la institución educativa puede afrontar esta nueva realidad. Este trabajo tiene como objetivo, en primer lugar, plantear algunas dudas sobre el modelo político europeo y sudamericano, los cuales configuran un contexto de referencia para las instituciones educativas. Por otra parte, se incluyen apuntes sobre la adaptación del currículo de la enseñanza española ante el intenso flujo inmigratorio, en especial del sudamericanos; entendiendo que la enseñanza de la Geografía puede facilitar el proceso de integración de estos sujetos, principio básico de la interculturalidad y territorialidad.

¹ Este trabalho foi possível graças ao financiamento do Projeto Alfa-AID, da União Européia: Trans-Migra-Red: Rede para a Investigação Transnacional e Transdisciplinar das Migrações (Trans-Migra-Red). Desenvolvido durante período de estágio científico no Departamento de Sociologia II, Comunicação e Didática, da Universidade de Alicante, Espanha.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP, Campus de Rio Claro/SP - Brasil. Bolsista do Programa AID-Alfa, Projeto: Rede para a Investigação Transnacional e Transdisciplinar das Migrações (Trans-Migra-Red). amandarg@rc.unesp.br

³ Professor do Depto. Sociologia II - Universidade de Alicante – Espanha. ma.mateo@ua.es

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP, Campus de Rio Claro/SP - Brasil. rdoin@rc.unesp.br

Palabras claves: inmigrantes, currículo escolar, interculturalidad, territorialidad

1. Introdução

O fenômeno da imigração transnacional da atualidade tem dado lugar a uma sociedade plural, caracterizada pela exclusão social, provocando novas tensões e situações de desigualdade e marginalização; isto vislumbra problemas relacionados à cidadania e à integração cultural.

Este processo não está alheio à sociedade espanhola, tampoco à sua comunidade educativa, que vem recebendo uma chegada massiva de alunos das mais distintas procedências, que se encontram nas salas de aula.

Neste trabalho, objetivamos colocar em questão alguns aspectos do modelo de organização política e social que temos e, mais especificamente, do desenho curricular em que se ampara a educação espanhola. Reflexões estas que nos conduz à buscar soluções propositivas e positivas, através de uma fundamentação prático-teórica escolar que considere a percepção da territorialidade dos sujeitos na construção da cidadania, visando um entendimento do processo migratório de maneira satisfatória a todos os nele envolvidos.

Tais propósitos rogam uma aportação da escola a partir de uma proposta transnacional, assim como se dão os próprios processos de mobilidade humana. No nosso caso, enfatizamos a comunidade europeia e a latino-americana, entre as quais destacam-se intensos fluxos migratórios, que não se dão de maneira aleatória, mas considerando todo um contexto histórico, político, econômico e social de seus países.

Este texto está estruturado em quatro partes. Seguindo esta primeira parte introdutória, encontra-se uma breve explanação de ações sobre os territórios europeu e sul-americano, numa tentativa de abordar, por um lado o contexto donde se desenrola o atual fenômeno migratório e, por outro o delineamento de alguns projetos que dêem um rumo mais democrático às sociedades. Na terceira parte, nos centramos nas contribuições geográficas ao entendimento e atuações sobre a mobilidade humana e acrescentamos o papel que a escola e o ensino de geografia podem desempenhar na construção da identidade e territorialidade dos sujeitos no espaço de acolhida dos imigrantes. À guisa de conclusão, trazemos na última parte um debate sobre a escola como lugar de encontro das culturas, como um instrumento de formação e sensibilização de pessoas imigrantes ou nativas que, uma vez capacitadas, mobilizem seus coletivos de imigrantes e a própria sociedade a alcançar pontos de encontro que facilitem o intercâmbio cultural e a plena integração na sociedade da qual faz parte.

2. Europa e América e suas ações nos territórios: contextualizando o tema

Sem nos deter a uma aprofundada explanação sobre a história socio-econômica e política que circunda o atual processo migratório, consideramos que investigar temáticas que envolvam a população migrante hoje, requer, no mínimo, uma rememoração espaço-temporal dos territórios a que correspondem os fluxos migratórios estudados, como por exemplo, aqui recordamos o modo como a Europa estabeleceu contato com o povo das Américas - por muitos denominado de descobrimento, o que já implica em uma idéia imperialista⁵ - fazendo com que a América entrasse na história com o imperialismo em sua fase do capital mercantil, quando o patrimônio e a cultura da América portuguesa e espanhola foram saqueadas cruelmente.

Ou ainda, sobrepondo este contexto, atentamos à Guerra Fria (1939-1945), que mutilara o projeto de associação européia, que enveredou por um meandro econômico, o mercado comum, implantando-se, segundo Morin (1994, p.43) uma “crise tríplice: política, econômica e nacional”; suscitando um retorno às identidades nacionais, religiosas e étnicas, transformando também as aspirações à soberania em “exasperações nacionalistas agressivas”, resultando no surgimento de um “etnonacionalismo”.

Seguido, firma-se o tratado de Maastricht (1992) como uma tentativa de aperfeiçoar não só uma união econômica, mas também de estabelecer estruturas políticas e sociais. No entanto, instaura-se um total esquecimento de todas suas declarações de solidariedade, sobredeterminando, ainda hoje, freqüentes fenômenos de recuo ao âmbito das nações. Mas é no auge do período da globalização, que a Europa ingressa o século XXI com um tratado que institui a União Européia, que congrega cada vez mais países europeus (atualmente 25 países fazem parte dos Estados Membros da Comissão Européia), cujos objetivos perpassam a promoção do progresso econômico e social, mediante a criação de um espaço sem fronteiras e do estabelecimento de uma união econômica e monetária. No entanto, a preocupação do tratado, de caráter claramente econômico, ofusca a busca de um debate geral sobre medidas que terão efeitos sobre a vida cotidiana, tanto quanto a livre circulação dos trabalhadores no território da Comunidade, como a integração de questões relativas às imigrações de terceiros.

Quanto à Espanha, Morin (1994, p. 45) chama a atenção para o fato desta conseguir moderar as forças centrífugas, que, até o presente momento, se têm voltado de forma positiva, para a ampliação das autonomias, isso graças ao símbolo real. Mas não deixa de afirmar que rejeições cada vez mais numerosas manifestam-se contra imigrantes, ciganos e

⁵ Segundo Iglesias (1992, p. 23), a expressão descobrimento implica uma idéia imperialista, por definir o encontro de algo não conhecido e, visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente. IGLÉSIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, vol. 6, n. 14, 1992. p. 23-37.

judéus. Fato que nos faz acreditar não num neonazismo ou neofascismo, mas numa possível cristalização de novas fórmulas de tais grupos que, reunidos no “caldo de cultura da crise” e em torno de um guia carismático, podem, talvez, frente a uma nova formação das antigas linhas de força geopolítica, construir uma ameaça para alguns países e submergí-los.

Sobre os países latino-americanos Pires (*et. al.*, 2004, p. 417), preocupados com um contraponto com o que acontece no mundo para realizar um diagnóstico da realidade brasileira com relação à migração, apontam que a partir da segunda metade dos anos 80, e ao longo dos anos 90, todos os países latino-americanos envolvidos no processo de integração econômica enfrentaram a necessidade de se situar no novo contexto e correlações internacionais de força.

A situação acima descrita remonta a um mundo que, embora mais interconectado do que nunca, onde os fluxos financeiros e de comércio foram liberalizados, a mobilidade dos indivíduos ainda enfrenta fortes barreiras, revelando assimetrias de uma globalização que inclui indivíduos, populações, países e regiões e, ao mesmo tempo, exclui a tantos outros, onde, como aponta a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), “contrasta a elevada mobilidade do capital com a restrição dos deslocamentos internacionais da mão-de-obra (...) e as desigualdades nos níveis de desenvolvimento são determinantes nestes movimentos” (CEPAL, 2004). Para esta Comissão, a migração internacional é um fenômeno multifacetado que exige a adoção de medidas multilaterais, baseadas na cooperação entre os Estados, devendo ser superadas as políticas unilaterais dos países, visto que hoje a legislação é muito mais restritiva, orientada para um maior controle da imigração ilegal.

Tabela 1: Principais nacionalidades da população imigrante registrada na Espanha (2003)

País	População	% sobre a população não comunitária
Equador	390.000	18,7
Marrocos	379.000	18,2
Colômbia	244.700	11,7
România	137.300	6,6
Argentina	109.400	5,2
Perú	55.900	2,7
Bulgária	52.800	2,5
China	51.200	2,5

Total de outros países não integrantes da UE	2.085.300	68,1
--	-----------	------

Fonte: Instituto Nacional de Estatística da Espanha (INE) - Padrão Municipal de Habitantes

A tabela acima mostra que o fenômeno migratório não se restringe a um país, região ou continente, o que nos faz pensar em um fenômeno migratório transnacional, de maneira que com uma visão local ou egocêntrica, ficaríamos reduzidos à simplificações. Assim, as atuações políticas neste campo devem superar os aspectos estruturais, governamentais ou de agentes hegemônicos e atentarem-se aos lugares que mais intensificam os movimentos, como por exemplo entre as comunidades autônomas espanholas e os países destacados na Tabela 1. Portanto, uma abordagem mais adequada seria a transnacional por que as relações não se dão somente entre os países, nações ou estados, mas entre lugares específicos – que trazem um contexto espaço-temporal específico de cada localidade, transpassando a noção de fronteira – e também entre todos os sujeitos a que têm acesso a um mínimo de sistema telecomunicativo e oportunidade de cambio para um determinado lugar.

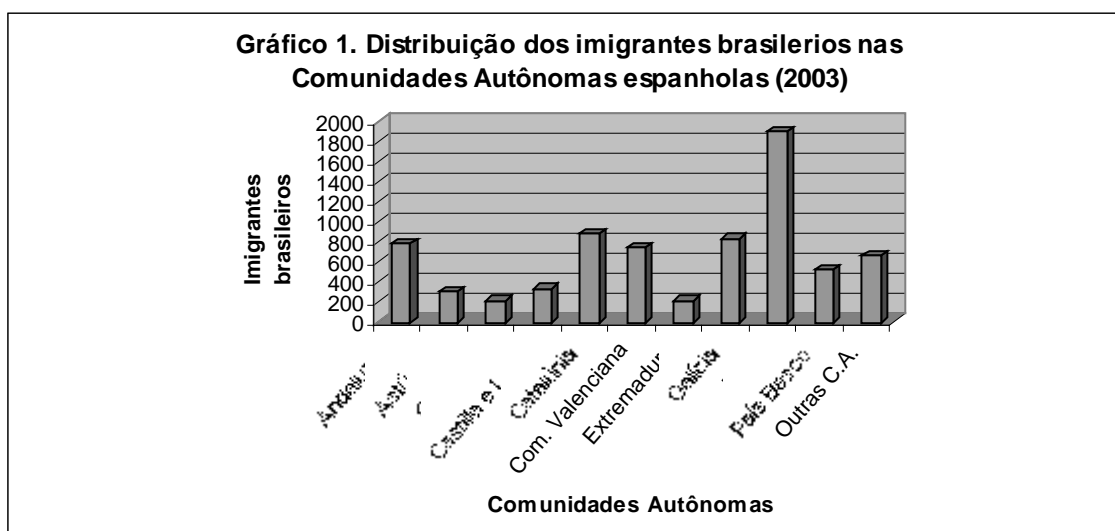
Nos três últimos anos, o aumento da rigidez do regime de vistos para os Estados Unidos contribuiu também para esse aumento da imigração latino-americana a destinos europeus. Como podemos inferir a partir da tabela abaixo, a imigração provinda do continente americano representa significativa importância no quadro populacional espanhol. Destacamos também a presença da população brasileira e sua porcentagem em relação aos imigrantes provindos do continente americano, quando podemos comprovar que, embora representem uma taxa pouco expressiva frente aos demais imigrantes indicados, sua concentração é um fato que requer maior reflexão.

Tab. 2 Presença de imigrantes provindos do Brasil em relação aos provindos do Continente Americano nas Comunidades Autônomas espanholas (2003)			
Comunidades Autônomas (Espanha)	Imigrantes provindos do Continente Americano	Imigrantes provindos do Brasil	% de brasileiros em relação aos provindos do Cont. Americano
Andalucía	17286	787	4,5
Aragón	1107	67	6
Asturias	2818	304	11
Baleares	3898	143	3,6
Canarias	9720	220	2,2
Cantábria	858	53	6,2
Castilla-La Mancha	4884	116	2,4
Castilla e León	3724	340	9,1
Catalúnia	23708	886	4

Com. Valenciana	21661	747	3,4
Extremadura	1016	215	21
Galicia	6445	835	13
Madri	70271	1890	2,7
Murcia	11880	183	1,5
Navarra	779	36	4,6
País Basco	5542	524	9,4
La Rioja	1562	66	4,2
Ceuta	0	0	0
Melilla	3	0	0
Total	187162	7412	4

Fonte: Instituto Nacional de Estatística da Espanha (2004)

Assim, o gráfico abaixo nos ajuda a clarificar a distribuição dos imigrantes brasileiros no território espanhol, visto que, quando analisado seu conjunto, quantitativamente não destaca-se como um fluxo extraordinário, mas que, sem dúvida se coloca como um coletivo imigrante importante quando verificado sua concentração em algumas das Comunidades Autônomas. Como por exemplo, ressaltamos sua presença nas Comunidades de Madri, Catalúnia, Galícia, Andalucia e Comunidade Valenciana, das quais exceto as de Madri (onde se localiza a capital do país) e Galícia (a qual faz fronteira com Portugal), são territórios localizados na costa mediterrânea espanhola, onde se predomina o idioma catalão-valenciano, com origens mais próximas ao português, sendo portanto um dos fatores que acreditamos influenciar a busca dos brasileiros.



Fonte: Instituto Nacional de Estatística da Espanha (2004)

Considerar os dados expostos, tanto sobre as principais nacionalidades de imigrantes não europeus registradas na Espanha, quanto à presença de brasileiros em relação aos demais provindos de países do continente americano e sua distribuição nas Comunidades Autônomas espanholas, nos reforça a idéia de um fenômeno migratório transnacional, cuja visão eurocêntrica conduz a um reducionismo do fenômeno.

Assim, podemos pensar que a mobilidade humana consiste num fenômeno que contribui para a configuração de um cenário que demanda ações políticas, tanto públicas quanto privadas, uma vez que é um fenômeno claramente sensível a todos os cidadãos, especialmente aos dos países receptores e aos imigrantes.

Sensíveis às mudanças que ocorrem em quase todas as esferas da vida cotidiana, sujeitos e grupos depositam na imigração as justificativas dos atuais problemas com os quais se deparam nestas esferas e que se intensificam a cada dia, por exemplo, os relacionados ao trabalho, à educação, ao aumento das delinquências, do tráfico, etc., não se atentando ao despreparo, ou mesmo a falta de políticas de habitação, educação e sanidade para as classes populares em geral, onde estão inclusos a maioria dos imigrantes.

Desse modo, tentamos aqui abrir janelas para um tratamento da imigração não como um problema, mas como algo disparador das “solidariedades étnicas ou culturais, até as solidariedades sociais e profissionais” (CAPEL, 2000), fundamentadas na incorporação dos imigrantes no sistema social dos lugares receptores, a partir da convivência, do intercâmbio e interculturalidade.

2.1 Um esboço de pensamento sobre projetos para o mundo da mobilidade humana

Encarando o fenômeno da globalização e da crescente mobilidade dos sujeitos no mundo atual, muitos autores têm colocado em questão aspectos fundamentais da forma de vida, da organização econômica e política dos países, buscando teorias e modelos de cidadania que integre a diversidade de identidades culturais.

Pensando especificamente na Europa, um continente claramente receptor de imigrantes e diante das forças de regressão, de retraimento, de desagregação que estão surgindo, uma proposta de comunidade europeia enquanto um “desígnio europeu” vem de Morin (1994, p. 47), que aponta como única resposta um projeto associativo, de uma Europa política, já que segundo ele, “a Europa econômica, funda-se em interesses e em princípios de homogeneização, enquanto que a política funda-se em valores e tem como uma das finalidades salvaguardar suas diversidades culturais”, interessando, portanto que sejam projetos complementares que relevem estas diferenças e antinomias.

A Europa, continente das extremas diversidades, singularidades, individualidades precisa superar o mundo anônimo e mecânico, que obedece à lógica da máquina artificial, a qual invade todos os aspectos da vida diária e degrada a qualidade de vida. A Europa (...) carece das solidariedades concretas, de pessoa para pessoa, de grupo para grupo (MORIN, 1994, p. 48).

Ainda com brechas para um rumo que novamente possa negar, por exemplo, as raízes árabes e eslavas européias, entendemos que Habermas (1975) pode nos ajudar num rumo societário mais democrático e que integre o imigrante, ao propor o alcance de uma transformação social não centrada no sujeito, mas uma transformação que envolve a sociedade, para isso distingue os “processos de modernização” - que enfatizam os processos de racionalização ocorridos nos subsistemas econômico e político - da “modernidade cultural” - que alude à autonomização, no interior do mundo da vida das chamadas “esferas de valor: a moral, a ciência e a arte”, isto é, cada uma passa a funcionar segundo princípios próprios de verdade, moralidade, expressividade.

Transformação esta latente na esfera da cotidianidade, na cidade, nas ruas, bairros, onde se dá a contiguidade entre os sujeitos e a proximidade a que alude Santos (1997). Esfera onde acreditamos estarem propensas, portanto, à “ação comunicativa”, os questionamentos e negociações, numa constante busca da “liberdade e emancipação negociada de cada um no todo societário (...), que instaura o respeito à integridade de cada um à base da reciprocidade de direitos e deveres” (FREITAG, 1993, p. 44).

Assim, concordamos com Freitag, que esta é uma teoria da modernidade que objetiva facilitar os processos de auto-esclarecimento de sujeitos e grupos em busca de orientações para suas ações - como as dos imigrantes com os sujeitos e seus espaços territorializados e destes sujeitos dos lugares receptores com os imigrantes e suas distintas bagagens culturais.

A globalização do mundo tem possibilitado contatos e confrontos interculturais, permitindo tanto parcerias e ações de cooperação entre as pessoas e grupos sociais, como situações de xenofobia e racismo.

Assim, esta realidade provoca em muitas pessoas desejos contraditórios, tanto insegurança e medo, quanto os mobilizadores das melhores energias e criatividade. Sentimentos que necessitam da ação comunicativa para transformarem-se; tanto em expectativas e sentimentos positivos em relação ao novo lugar e seus habitantes, quanto em ações construtoras de suas territorialidades e de relações mais humanas e solidárias, transformadora dos objetos desse espaço, e das ações econômicas, políticas, sociais.

Neste processo de crescente exclusão dos que não dominam os códigos da modernidade, cresce a consciência do caráter multicultural dos países, sendo que, quanto maior for a participação ativa e a integração das comunidades imigrantes nas atividades sociais, mais profundas são as relações interculturais, maior sua integração na sociedade e menor é a sua aceitação de mensagens racistas. Assim, as vozes destas comunidades, “se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente” (Candau, 2004).

Investigando a sociedade civil e a imigração, Cortina Orts (2003, p. 37), chama a atenção, para que este tipo de diálogo, de uma racionalidade comunicativa, não seja algo somente dos líderes culturais, “mas sim que comece nas escolas, nos bairros, nos lugares de trabalho”. De maneira que em todas as instâncias não prevalessam diálogos fundamentados numa visão monoculturalista, ou seja, essencialista acerca da identidade dos sujeitos, tampoco numa multiculturalista ou relativista em relação aos valores, a qual justifica fragmentações e formações de guetos culturais.

Assim, nos referimos a um delineamento da reconstrução da unidade dialética nas orientações teórico-práticas da praxis social, ou seja, dos movimentos sociais, que podem ser otimizados por uma orientação interculturalista, que tome como relevante as experiências sociais e espaciais, bem como os processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais, a fim da construção de uma narrativa que dê sentido e significado aos que intevém nesta sociedade, da construção de identidades políticas e associativistas, ou seja, a denominada de “construção da cidadania”⁶.

3. Pensando o mundo do movimento: um tratamento geográfico

Este contexto histórico, donde se acumulam novos eventos e experimentos espaço-temporais, exige que se construam referenciais analíticos adequados para pensar os processos de imigração e as interações interculturais. Esta tarefa deve ser planteada aportando-se contribuições sobre a temática, proporcionadas por todos aqueles que se preocupam com a mesma, ou seja, de maneira interdisciplinar, esquivando-se da fragmentação que assola as ciências.

Para isto, Santos (1997) nos ajuda ao se reportar ao “redescobrimto da corporeidade no mundo da fluidez”, onde a frequência dos deslocamentos e as alusões a lugares e a coisas distantes revelam no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender.

Novamente fundamentados em Habermas (1975), realçamos o papel da interação na produção dos sistemas sociais, opondo uma interação mediada pelas técnicas e sua racionalidade e uma mediada por símbolos e pela ação comunicacional. Nesta última, ressaltam-se processos de interlocução e de interação que criam laços sociais e a sociabilidade entre os indivíduos e grupos sociais, que são alimentados através das relações de reciprocidade (onde a corporeidade tem grande relevância) que, por sua vez, facilita aos sujeitos a construção da territorialidade.

⁶ Na construção da cidadania perpassam as dimesões ética e política. Na dimensão ética, encontram-se os princípios de responsabilidade e de solidariedade, enquanto que na política, devem ser resgatadas as noções de reconhecimento, integração, participação e a conseqüente idéia de construção de uma esfera pública.

Santos (1997, p. 255), traz a noção de socialidade, difundida entre os sociólogos, como uma preocupação com a questão da proximidade, não só no que diz respeito à distância, mas algo que tem a ver com a contiguidade física entre pessoas, vivendo a intensidade e totalidade de suas relações e, é assim que a proximidade “pode criar a solidariedade, laços culturais e desse modo a identidade”. Para o Autor, a cidade - sobretudo as metrópolis, “abertas a todos os ventos” - é a matriz da densidade social, o lugar onde há mais mobilidade e mais encontros; conexões estas que vêm tomando as mais distintas formas.

Um traço característico da cidade, desde a antiguidade até os dias atuais, é a heterogeneidade social e sua dinamicidade, a qual Capel (1997), com uma visão valorativa do meio urbano, infere ter a ver com a complexidade social e econômica, bem como com a chegada de população de múltiplas procedências.

Segundo Capel (1997), a cidade é como “o espaço da coexistência e da mestiçagem”, um lugar de refúgio para minorias de todo tipo, pobres e desenraizados que encontram algum tipo de proteção na cidade. Assim, nos apresenta conseqüências positivas para a cidade que se refere ao desenvolvimento cultural em geral, no entanto também expõe sobre a evidente multiplicação das desigualdades e marginalizações tão provenientes do meio urbano, fazendo frente a um constante processo de precarização do emprego, extensão do trabalho informal e aumento do trabalho pouco qualificado.

Este é um crescente cenário de concentração da atividade econômica em empresas e grupos hegemônicos que, unido ao processo de internacionalização e globalização da economia e desenvolvimento da eletrônica e telecomunicações, permitem duas situações simultâneas. Uma que converte as cidades em centros de comunicação e contiguidade, e outra em que a automatização e robotização afeta a estrutura de emprego, nos levando a um processo de desinustrialização e crescente terceirização.

O que difere é a maneira de atuação do migrante e do desfavorecido nestes dois cenários, onde no primeiro, ou seja, na esfera das comunicações, não encontra apoio à sua integração, dificultando-o a construção de uma territorialidade e, portanto de uma contigüidade; enquanto que no cenário laboral atuam nos empregos indesejados pelos nativos, por salários baixos, acompanhados de uma flexibilidade e desregularização, apresentando-se indispensáveis para o funcionamento da economia informal e de baixa qualificação.

Ao se referir especificamente aos migrantes, Santos (1997) ressalta que o sujeito no lugar de partida estava submetido a uma convivência longa e repetitiva, a uma familiaridade e história própria e comum. Hoje, circulam pessoas, assim como os produtos, as mercadorias, as imagens, as idéias.

Hoje, a mobilidade se tornou praticamente uma regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção. Os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes (...). Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação (SANTOS, 1997, p. 262-263).

Para o imigrante, o passado está num outro lugar. No novo lugar, primeiro há a perplexidade e, em seguida, a necessidade de orientação e entendimento da nova realidade que o cerca, onde a memória, lembranças e experiências – criadas em função de outro meio – são inúteis. O que ocorre nesta situação é um embate entre o tempo da ação e o tempo da memória: “o homem busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e pouco a pouco vai substituindo a sua ignorância do entorno por um conhecimento, ainda que fragmentário”. Esta relação de territorialidade muda o próprio homem, é quando o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, o que faz com que o indivíduo recupere a parte de seu ser que parecia perdida.

Uma importante contribuição trazida por Santos (1997, p. 264) está em entender não como desvantagem - como deseja acreditar a teoria atualmente hegemônica - mas como uma vantagem o indivíduo que, perante este constante estado de alerta e disposição, quanto menos estiver inserido (pobre, minoritário, migrante...), “mais facilmente o choque da novidade o atinge e a descoberta de um novo saber é mais fácil”, isto por que, a “reinserção ativa, isto é, consciente, no quadro de vida, local ou global, depende cada vez menos da experiência e cada vez mais da descoberta”.

Assim, neste atual processo de racionalização do espaço geográfico, viabilizado pelos avanços das técnicas, da ciência e da informação, são produzidos espaços da racionalidade (como as grandes redes de transporte, shoppings, empresas, telecomunicações), que constitui o suporte das principais ações globalizadas. Processo que não atua igualmente e em todos os espaços ao mesmo tempo, já que não há um tempo, nem um espaço único, mas “espaços da globalização, espaços mundializados reunidos por redes” (Santos, 1997, p. 268).

É por isso que o espaço encontra-se cada vez mais fragmentado e desigual, pois está submetido às ações hegemônicas, muitas vezes desprovida de sentido e criadora da desordem local, ou seja, as das ações desterritorializadas, que marginalizam os que não detém seus códigos, como a maioria dos imigrantes.

Nesta descoberta o espaço é um dado fundamental, por que é nele que também se dão as relações de contiguidade e solidariedade, onde uma ordem espacial é

permanentemente recriada. Este encontro de uma lógica e um sentido próprios localmente construídos, constitui a configuração da territorialidade. E é esta territorialidade que Santos se refere ao dizer que o imigrante tem maior facilidade em construí-la e orientar-se ao se deparar com novidades espaciais, do que aos que pouco são tangidos por este choque da descoberta.

Sendo assim, o território é a grande mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, não se limitando a territorialidade em identificar e clasificar lugares, regiões, mas num entendimento do território como um espaço definido e limitado pelas relações de poder, gerador de raízes e de identidade em um grupo social.

A busca pelas diferentes formas de se construir dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, tem sido o objeto de discussão de muitas instituições públicas, entre elas a escola destaca-se enquanto aglutinadora da diversidade cultural, que, no caso da Espanha, estão ancoradas na Constituição Espanhola, que reconhece a todos, inclusive aos alunos procedentes de países estrangeiros “o direito a educação e encomenda aos poderes públicos que promovam as condições e removam os obstáculos para que este direito seja disfrutado em condições de igualdade pela cidadania” (GALLEGO GARCÍA, 2003, p. 49).

A seguir, discorreremos sobre como pensamos que a escola – e também o ensino de geografia – podem se tornar um marco de referência para a construção da identidade pessoal e cultural dos alunos imigrantes, contribuindo assim para a construção da territorialidade não só destes alunos, mas extendendo-se às suas famílias, que compõem grupos sociais territorialmente localizados e, por conseguinte, aos seus próximos, imigrantes ou não, que compartilham de um cotidiano comum.

3.1 A escola como espaço da interculturalidade para construção da territorialidade

O aumento da presença de estrangeiros nas classes tem suscitado, nos últimos anos, um intenso debate sobre a maneira que a escola deve enfrentar essa nova realidade.

Neste subtítulo, buscamos enfocar como uma educação intercultural pode promover relações de igualdade e respeito entre os sujeitos, dando ênfase à integração dos alunos latino-americanos e dos desfavorecidos no sistema de ensino espanhol, entendendo que o ensino de geografia assume um papel relevante neste desafio.

Os motivos que nos levam a este recorte diz respeito ao fato da Espanha qualificar-se por uma sociedade de destino de diferentes culturas - entre elas, os latino-americanos caracterizam-se pelo maior número de imigrantes, onde se localiza o fluxo de brasileiros.

O velho estado espanhol agora se tem convertido em terra de adoção para uma multiplicidade de pessoas. Do total de 201.518 alunos estrangeiros matriculados em escolas

não universitárias espanholas no curso de 2001-2002, um considerável número de 74.940 (37,2%) são procedentes da América do Sul (INE, 2004). No entanto, este impacto não se tem realizado de forma homogênea em todo território espanhol. A partir das tabelas abaixo podemos inferir que os sul-americanos menores que 16 anos concentram-se especialmente nas Comunidades Autônomas de Astúrias, Cantábria, Madri e Navarra; enquanto que o alunado brasileiro se distribui principalemnte entre as Comunidades Autônomas de Astúrias, Cantábria, Galícia e País Basco.

Tab. 3 Porcentagem de alunos sul-americanos em relação ao total de estrangeiros matriculados em ensinos não universitários por Comunidade Autônoma (Curso 2001-2002)

Com. Autônomas	Alunos sul-americanos (%)
Andalucía	23
Aragón	36,3
Astúrias	54,3
Baleares	40
Canárias	35,2
Cantábria	50
Castilla-La Mancha	40
Castilla e León	29
Catalúnia	31,2
Com. Valenciana	34,5
Extremadura	14
Galícia	48
Madri	46
Murcia	45,1
Navarra	58
País Basco	42,3
La Rioja	43
Ceuta	1,5
Melilla	0,3
Total	37,2

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2004)

Tab. 4 Porcentagem de alunos brasileiros em relação ao total de estrangeiros matriculados em ensinos não universitários por Comunidade Autônoma (Curso 2001-2002)

Com. Autônomas	Alunos brasileiros (%)
Andalucía	1,4
Aragón	1,6
Astúrias	3,2
Baleares	1
Canárias	1
Cantábria	4,2
Castilla-La Mancha	1
Castilla e León	2,5
Catalúnia	1,3
Com. Valenciana	1,6
Extremadura	1,5
Galícia	5
Madri	1,2
Murcia	1
Navarra	2
País Basco	5,3
La Rioja	1,2
Ceuta	0
Melilla	0
Total	1,5

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2004)

Outro importante fato que corrobora este recorte refere-se à formulação das políticas públicas para o Ensino Fundamental e Médio brasileiro (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) terem sido influenciados desde por uma epistemologia ajustada à escolarização estatal europeia, como por proposições teóricas da Reforma Educativa Espanhola⁷.

⁷ A Reforma Educativa Espanhola se encontra embasada nas teorias e modelos da educação construtivista idealizada, em especial, pelo educador espanhol César Coll (**O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Porto Editora, 2001), muito difundido no Sistema Eucativo Fundamental e Médio brasileiro.

Assim, constata-se um despreparo por parte dos docentes em relação à chegada e integração dos alunos imigrantes, bem como uma orientação curricular, em ambos os países, que não contempla, segundo Delgado Acosta e Calero Martín (2003, p.36):

uma aposta séria e comprometida que permita fazer frente, de maneira eficaz, ao desafio da mistura de culturas nas salas de aula, que devem ir mais além de um apoio idiomático ou da mera introdução de unidades temáticas sobre outras realidades espaciais.

A gênese desta preocupação não surge somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais, não sendo possível, portanto, pensar numa educação intercultural desvilculada destas problemáticas. No caso europeu, a preocupação por trabalhar os processos educativos nesta perspectiva nasce do fenômeno da imigração (CANDAUI, 2004).

A literatura geográfica espanhola, e também de outras Ciências Sociais, tem atribuído especial destaque à temática da imigração, interculturalismo e educação em valores para ensino de Geografia Escolar, esse fato pode ser comprovado pelo recente congresso organizado pela Associação de Geógrafos Espanhóis (AGE) e seu grupo de pesquisa em Didática da Geografia, o qual teve como principal destaque o tema da imigração e ensino de Geografia.

Como afirma Gallego García (2003, p. 49), “a educação intercultural tem que partir da escola, já que esta se converte em um lugar de encontro das diferentes culturas”. Portanto, a escola também atua como instituição socializadora ao introduzir os alunos na sociedade, ou seja, ao

preparar-los para o desempenho de um rol de atividades, dar-lhes oportunidades de adquirir e consolidar o sentido do eu, favorecer a aquisição do autoconceito e autoestima positivo para integrar-se como membro ativo da comunidade e manter relações sociais (GALLEGO GARCÍA, 2003, p. 50).

Os filhos de imigrantes necessitam de um esforço pedagógico suplementar pelos problemas da língua e do ambiente cultural familiar, o que exige uma adoção complementar e atividades de reforço, salvo o fato de que a maioria dos alunos imigrantes está claramente desfavorecida e introduz nas classes situações de desequilíbrios. No entanto, Capel (2002) acrescenta que todos os outros problemas que possamos imaginar (conteúdos dos programas de estudo e dos livros didáticos) são similares aos que se planteiam para o sistema educativo geral. Assim, aos que pertencem aos grupos com menos

recursos somente precisam, como os demais grupos populares, de uma política social que facilite algumas condições de vida dignas.

A interculturalidade e o ensino de valores têm se convertido na fórmula geralmente mais aceita para enfrentar os problemas da sociedade pluralizada mas, como já apontado por diversos autores, mais que um esforço teórico em definir os conceitos, falta precisar sua inclusão no Currículo escolar e o modo como as distintas matérias devem participar na educação intercultural.

Tratando deste problema, Delgado Acosta e Calero Martín (2003, p. 29), consideram que:

a Geografia pode facilitar o processo de integração, princípio básico da interculturalidade, na medida em que aproxima o conhecimento da realidade social e espacial dos distintos territórios e contribui à formação do pensamento crítico e à transmissão de valores.

Mas o alcance deste desafio exige, como apontam as mesmas autoras, uma mudança na orientação curricular que supere o mero localismo e europeísmo em que se encontra imerso o Currículo e permita um enfoque mais amplo, uma dimensão mais global, mais própria da sociedade na qual estamos vivendo.

4. O encontro das culturas na cultura institucional escolar: em guisa de conclusão

Assim como a sociedade em geral, as instituições escolares dos países receptores vêm se deparando, cada dia mais, com imigrantes provindos de distintos lugares carregando consigo também distintos arcabouços culturais, religiosos, políticos e econômicos. Además, diferentes percepções e sentimentos, como também formas de expressão dos mesmos, se constroem em torno da imigração.

Essa massiva chegada de pessoas, especialmente nos últimos três anos, tem originado importantes transformações no contexto escolar, chamando a atenção uma constante e crescente preocupação com as tensões, conflitos e índices de fracasso escolar dos imigrantes e menos favorecidos.

A função universalizadora da escola é contraditória em si mesma, pois é nela que os atores educativos embasam cotidianas justificativas de desconsiderações às culturas específicas trazidas pelo alunado imigrante, evidenciando um claro desinteresse da escola pública quanto ao reconhecimento das identidades múltiplas emergidas e ignoradas nas salas de aula, contribuindo portanto, para uma percepção do território que não inclui o imigrante.

O progresso escolar dos filhos de imigrantes depende, em grande parte (além da prerrogativa de um ensino igualitário), de um maior cuidado com a acolhida afetiva, pessoal e cotidiana dessas famílias, visto que alguns pais que, por razões culturais, possuem visões não coincidentes com as prefixadas pelo professorado sobre a educação, a escola, o êxito acadêmico. Visão diversa que também afeta o professorado. Segundo Jordán Sierra (*et. al.*, 2002, p. 110), uma grande maioria dos docentes tendem a destinar gratuitamente um desinteresse pela educação dos filhos de imigrantes, “uma pobre e desmotivada participação escolar, um déficit automático no rol socializador de suas crianças e uma cumplicidade direta ou encuberta quanto ao fracasso escolar deste alunado distinto”, mais uma manifestação dos estereótipos - marco da cultura escolar - quando não sentimentos xenofóbicos explícitos, principalmente nos agentes mais determinantes: os professores.

Não só as expectativas negativas, por parte do professorado, fazem parte deste tipo de manifestação - porque não chamá-las de etnonacionalistas, como Morin (1994) - mas também as criações de guetos sociais que levam a relações conflituosas ou enclausamentos dos alunos.

A partir disto, acreditamos que a proposta de uma educação intercultural para todos os cidadãos é um passo importante para uma construção de uma sociedade mais igualitária, respeitosa e solidária, tanto nos direitos de uma sociedade civil, quanto nos atos que mediam as relações humanas.

Pensamos também, que qualquer iniciativa intercultural ganha mais força e legitimidade se respaldada em um projeto associativo entre os países e localidades que compartilham seus cidadãos.

Este desafio exige mudanças não somente no que se refere às melhores definições desta proposta de ensino intercultural no currículo escolar, mas quanto aos materiais didáticos de uso diário, à formação docente, preparando-os para receber e educar segundo a interculturalidade, como também planejamentos de projetos de educação intercultural que ultrapassem as “atividades pontuais”, apontadas por Delgado Acosta e Calero Martín (2003, p. 35) como atividades a que se limitam os projetos de Educação Infantil e Primária, como a “organização de *atos, dias de..., semana de...,* ou ainda *concursos, saídas extraescolares*” e outros, onde se introduzem elementos de diversidade cultural, ações encaminhadas ao conhecimento de aspectos destacados de outras culturas ou fatos históricos.

Concordamos com Delgado Acosta e Calero Martín (2003, p. 36) que a educação intercultural deve formar parte do Currículo Geral, das aprendizagens comuns e básicas, ao menos no ensino obrigatório, de modo que os princípios de convivência e de conhecimento e respeito à diversidade não se localizem em determinados centros onde o fenômeno migratório tem obrigado a sua consideração.

Se nos determos mais ao trabalho docente, as crianças das salas de aulas são culturalmente diversas, heterogêneas e por isso a tarefa pedagógica deve estar encaminhada a reduzir os problemas que essa diversidade possa trazer consigo e a utilizar suas virtualidades positivas. Para isso, conhecendo o universo dos alunos - enquanto sujeitos portadores de uma cultura e uma história - e do universo onde se inserem, desde seu caráter local ao global, é possível tornar o ambiente escolar acolhedor e gerador de ações comunicativas, um espaço de atividades que favoreçam formas de “condutas prosocial” como compartilhar e cooperar (GALLEGO GARCÍA, 2003), de negociação entre os sujeitos (HABERMAS, 1975), de integração e identificação com o grupo societário em que vive.

Nesta tarefa que o ensino de Geografia apresenta grande potencial, visto que é uma Ciência que tem como objeto de estudo o espaço, o qual nos permite a compreensão do mundo por materializar as contradições, as desigualdades, os movimentos, os diferentes usos do território no tempo. A Geografia caracteriza-se, portanto, por ser capaz de dar explicações organizadas do mundo, e por que pode, junto a outras Ciências Sociais, proporcionar chaves para interpretar os problemas que têm a humanidade, e assim, tentar encontrar soluções.

Outra condição inerente a um ensino de qualidade e de inclusão está em proporcionar aos professores a formação necessária para ajudar institucionalmente os alunos a construir um conhecimento escolar, pessoal e coletivamente significativo, sobre os fatos e problemas sociais considerados em uma perspectiva geográfica.

Desde a duas décadas o estudo do entorno, se converteu no eixo de aprendizagem espacial dos alunos em suas primeiras etapas educativas. O entorno ou o lugar como base de conhecimento geográfico das crianças foi bem recebido por um sistema educativo ancorado em saberes tradicionais, no qual o espaço mais próximo dos alunos nunca havia sido observado como um elemento vital de sua própria aprendizagem (DELGADO ACOSTA e CALERO MARTÍN, 2003, p. 37).

Dada as transformações decorrentes do atual período, cada vez mais o local se constitui na sua relação com o mundial, se redefinindo a partir de suas relações numa rede de lugares. Com isso torna-se imprescindível pensar o lugar enquanto uma relação dialética, um espaço de articulação contraditória entre as especificidades particulares e o mundial que daí se aproxima e se processa de diversas formas. Pensamento tal qual como o que destinamos aos movimentos migratórios na atualidade – um fenômeno transnacional.

Esta visão do lugar permite entender a produção do espaço atual, abrindo perspectivas para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço (Carlos, 1996).

Para esta autora o lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”, é um espaço apropriado através do corpo, dos sentidos e exemplifica dizendo que é o bairro, a praça, a rua que revelam-se no plano da vida e do indivíduo.

Carlos (1996, p. 26) mostra que pensar o cotidiano é um caminho metodológico que se abre para estudar o lugar, pois as novas formas urbanas e os modos de apropriação do lugar aparecem “no miúdo, no banal, no familiar”, processos sensíveis aos olhos e ações dos imigrantes, que como ressaltou Santos, estão mais propensos às novidades, às mudanças que se materializam no espaço. Acreditamos que o estudo do entorno seja uma forma de revalorizar e estimular a estreita relação do homem com o local onde se processa a vida.

No entanto, como alertam Delgado Acosta y Calero Martín (2003, p. 38) um estudo estrito e rígido do entorno não é válido, como também não o é “um Currículo centrado no mundo ocidental, europeísta ou eurocêntrico, como alguns propõem”, mas sim atentar-se à constituição dialética e constraditória entre lugar e mundo.

A importância deste estudo é reconhecida na legislação espanhola que estabelece os ensinamentos comuns à Educação Infantil, como por exemplo, ao estabelecer que:

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las capacidades (entre otras) de relacionarse con los demás y aprender las pautas elementares de convivencia; y la de observar y explorar su entorno (Real Decreto 829/03 *apud* GONZÁLEZ IGLESIAS, 2003, p. 90).

A incorporação dos *Temas Transversais* no modelo curricular espanhol (que também se estendeu à colonização pedagógica espanhola no Brasil, no final dos anos 90), traz a temática da *Pluralidade Cultural*, bem como aspectos sobre a saúde, convivência e meio-ambiente, evidenciando uma progressiva sensibilização da administração educativa a uma situação escolar marcada pela presença cada vez maior de alunos estrangeiros de procedência imigrante.

Desse modo, buscamos neste texto ressaltar a importância da inclusão real no currículo escolar de um ensino intercultural, cujo mais que um conjunto de atividades, diz respeito a uma maneira de conhecer e interpretar o mundo contemporâneo, que permita aos alunos, na vida real cotidiana, conviver com pessoas culturalmente diferentes, para que possamos fazer parte da construção de um futuro mais solidário.

Tal construção está intimamente vinculada ao tipo de Currículo que orienta o sistema educativo e ao tipo de ensino que oferecemos. Um currículo no qual a Geografia, pode ter

um papel relevante, se vista como um “instrumento flexível, variável e integrador do outros espaços e sociedades, de outros modelos culturais, cujo conhecimento favoreça o intercâmbio e enriquecimento cultural e fortalecimento da educação em valores” (DELGADO ACOSTA e CALERO MARTÍN, 2003, p.38). Um ensino democrático que reconheça as identidades múltiplas e simultâneas dos sujeitos, ao mesmo tempo que, ciente da possibilidade de confluências de imaginários e construções simbólicas distintas, busquem em seus educandos pontos de interconexão entre os universos simbólicos e territoriais, essenciais à construção da cidadania.

Esse tipo de Geografia e de modo de vida, necessita de um ambiente escolar em que prevalessa a razão comunicativa entre os sujeitos, onde se permita aos imigrantes e desfavorecidos a configuração da territorialidade de cada um no seu meio, possível através do encontro de uma lógica e um sentido próprio localmente construídos.

É assim, com a (re)criação dos laços sociais, que os sujeitos podem contribuir e transformar a cidade, a sociedade, ao mesmo tempo em que se enriquecem e se transformam com os mesmos. Portanto, dependendo das condições proporcionadas aos imigrantes, alteram-se as maneiras como se dão as construções de territorialidade dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera M. Interculturalidade e Educação Escolar.
www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html. Visitado em: 12/10/2004.
- CAPEL, Horácio. Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. **Scripta Nova**. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 3, 1 de mayo de 1997. <http://www.ub.es/geocrit>
- CAPEL, Horácio. Las políticas de atención a las necesidades de los inmigrantes extranjeros de escasos recursos. **Scripta Nova**. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, N. 117, 1 de julio de 2002. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-117.htm>
- CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). Site: <http://www.eclac.cl/cgi-bin>. Visitado em 12/10/2004.
- CORTINA ORTS, Adela. Sociedad civil e inmigración: una perspectiva intercultural. In: GARRIDO MAYOL, Vicente (Coord.). **Sociedad civil e inmigración**. València-Espanha: Fundación Profesor Manuel Broseta, 2003.
- DELGADO ACOSTA, M^a Carmen Rosa; CALERO MARTÍN, Carmen Gloria. Inmigración y diversidad cultural: um reto para la Geografía Escolar. In: MARRÓN GAITE, María Jesus; MORALEDA NIETO, Concepción; RODRÍGUEZ de GARCIA, Hilário (Orgs.) **La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales**. Toledo-Espanha: Universidad de Castilla – La Mancha / Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) / Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 2003. p. 29-39.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectivas**. São Paulo, v.16, p. 23-45, 1993.
- GALLEGO GARCÍA, María del Mar. Interculturalidade y Geografía: una realidad para la educación. In: MARRÓN GAITE, María Jesus; MORALEDA NIETO, Concepción; RODRÍGUEZ de GARCIA, Hilário (Orgs.) **La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales**. Toledo-Espanha: Universidad de Castilla – La Mancha / Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) / Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 2003. p. 88-102.

GONZÁLES IGLESIAS, Emilia. El trabajo con mapas en educación infantil: un recurso para la educación en valores. In: MARRÓN GAITE, María Jesus; MORALEDA NIETO, Concepción; RODRÍGUEZ de GARCIA, Hilário (Orgs.) **La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales**. Toledo-Espanha: Universidad de Castilla – La Mancha / Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) / Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 2003. p. 88-102.

HABERMAS, Jürgen. **Os pensadores**: Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Instituto Nacional de Estadísticas Española. Site visitado: <http://www.ine.es/>

JORDÁN SIERRA, José Antonio; ORTEGA RUIZ, Pedro; MÍNGUEZ VALLEJOS, Ramón. Educación intercultural y sociedad plural. **Teoría de la Educación**. Salamanca-Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 14, 2002. p. 93-119.

MORIN, Edgar. A deseuropa. **Estudos Avançados**. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo. Vol. 8, n. 21, 1994. p. 43-50.

PIRES, Elson Luciano; OLIVEIRA, Bernadete; SPOSITO, Eliseu Savério; KAHIL, Samira Peduti. Dinâmicas territoriais e novas formas das emigrações brasileiras no início do século XXI. **Studi Emigrazione**. Roma-Itália: Centro Studi Emigrazione. Anno XLI, n. 154, 2004. p. 415-428.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.