

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade De Filosofia e Ciências Humanas

Departamento de Sociologia

Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Zakia Ismail Hachem

FRONTEIRAS NA EDUCAÇÃO: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no brasil, a partir do conceito de distorção idade-série

Belo Horizonte

2023

Zakia Ismail Hachem

FRONTEIRAS NA EDUCAÇÃO: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Meire Vilela

Belo Horizonte

2023

301 H117f 2023	<p>Hachem, Zakia Ismail.</p> <p>Fronteiras na educação [manuscrito] : uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série. / Zakia Ismail Hachem. - 2023.</p> <p>252 f.</p> <p>Orientadora: Elaine Meire Vilela.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Sociologia - Teses. 2. Educação – Teses. 3. Imigrantes - Teses. I. Vilela, Elaine Meire. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
----------------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos 28 (vinte e oito) dias do mês de fevereiro de 2023 (dois mil e vinte e três), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Tese de Doutorado da discente **Zakia Ismail Hachem**, intitulada: **"Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série."** A banca foi composta pelos(as) professores(as) doutores(as): **Elaine Meire Vilela** - Orientadora (DSO/UFMG), **Jose Irineu Rangel Rigotti** - Coorientador (UFMG), **Marden Barbosa de Campos** (DSO/UFMG), **Ana Marcela Ardila Pinto** (DSO/UFMG) e **Leonardo Cavalcanti da Silva** (UnB) . Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação da Defesa (X)

Reprovação da Defesa ()

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Meire Vilela**, Professora do Magistério Superior, em 03/03/2023, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Marcela Ardila Pinto**, Professora do Magistério Superior, em 03/03/2023, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marden Barbosa de Campos**, Chefe de departamento, em 03/03/2023, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Irineu Rangel Rigotti**, Professor do Magistério Superior, em 03/03/2023, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Cavalcanti da Silva**, Usuário Externo, em 14/03/2023, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2102005 e o código CRC 854BD71A.

Dedico aos meus pais, Ana Tereza (*in memoriam*) e Ismail (*in memoriam*).

À minha mãe, descendente de imigrantes libaneses e italianos, a primeira mulher de sua família materna e paterna a romper fronteiras educacionais e de gênero e se graduar na educação superior.

Ao meu pai, imigrante libanês, que rompeu fronteiras físicas e geográficas, primeiro na Palestina, depois atravessando o mundo a bordo de um navio até aportar no Brasil.

A ambos, pelas inúmeras fronteiras emocionais e materiais superadas.

AGRADECIMENTOS

Nesta tese, eu gostaria de registrar meus agradecimentos a duas grandes instituições que permearam e permeiam a minha vida: a minha família e a UFMG.

Começo agradecendo à minha família, aos meus ancestrais paternos e maternos e aos meus pais por todo legado de educação, coragem, empatia, olhar crítico e reflexivo sobre o mundo. Agradeço também aos meus irmãos e, de modo especial, ao meu irmão Youssef, meu amigo e companheiro de vida e à minha cunhada Danielle pelo carinho e partilhas. Agradeço às minhas tias Ana Maria, Marisa e Monica pelos conselhos, colo, torcida e segurança emocional. À minha prima Mara, por ter aberto as portas de sua casa no início desta jornada.

Agradeço profundamente ao meu esposo Gustavo, companheiro e amigo, que torceu e me apoiou em todos os momentos, enfrentando lado a lado os inúmeros desafios e obstáculos que se interpuseram no caminho do doutoramento. Agradeço também ao meu enteado Bernardo (*in memoriam*), filho do coração, que partiu cedo demais e deixou muito aprendizado, saudades e porquês.

Sigo agradecendo à UFMG, instituição que me acolheu em 2005, na graduação em Ciências Sociais, na qual fiz mestrado e agora concluo o doutorado. Boa parte do que sou de melhor devo ao que vivi, aprendi e convivi no campus. Na Universidade, fiz amigos para a vida toda, e cito alguns que fizeram parte da jornada do doutorado, desde o processo seletivo até o fechamento da tese: Cibele, Iara, Mel, Rafael e Renata. Tive a oportunidade de ver o mundo em toda a sua grandeza e possibilidades, vivenciei arte, cultura, teorias e métodos. Por causa da esperança por dias melhores que estar ali me proporcionava, suportei momentos de muita dor e luto.

Aproveito para registrar meu profundo agradecimento aos inúmeros professores que marcaram a minha graduação, mestrado e doutorado, pelas instigantes aulas expositivas, reflexões propostas, provocações intelectuais, pelas correções e ajustes: no texto, no argumento, na metodologia, e, especialmente, na forma de olhar o mundo. Minha gratidão especial ao Alexandre Cardoso, Ana Lúcia Modesto, Bruno Costa, Dimitri Fazito, Lea Peres, Mana Coelho, Nina Rosas, Paulo Henrique Ozorio, Regina Helena da Silva, Renan Freitas, Renarde Nobre, Ronaldo Noronha e Tania Quintaneiro.

A cinco professores, agradeço duplamente pelas contribuições acadêmicas e profissionais: Daniele Cireno Fernandes, Jorge Alexandre Neves, José Francisco Soares, José Moreira e Maria de Lourdes Dolabela (*in memoriam*). Muito obrigada por confiarem a mim, dentro e fora da universidade, diversos projetos, pesquisas e trabalhos.

À minha professora, orientadora e grande amiga, Elaine Vilela, um ser humano ímpar e uma profissional exemplar, em quem eu me espelho e por quem eu tenho profunda admiração. Eternamente grata por seus conselhos, apoio, encorajamento e generosidade. Sua paciência e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse concluir essa etapa de minha vida.

Aos professores José Irineu Rigotti e Renato Hadad, pela cessão da base de fluxo escolar do INEP e pelo tempo despendido nas orientações e diretrizes metodológicas sobre como utilizar melhor os dados contidos nela.

Aos professores que compõem minha banca: Ana Marcela Ardila, Leonardo Cavalcanti, José Irineu Rigotti e Marden Campos, pela disponibilidade e gentileza em lerem meu trabalho e contribuírem para meu aprimoramento acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), na figura de todos os professores e das secretárias, por todo suporte dado ao longo desses anos, pela compreensão e empatia que tiveram comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido durante o doutorado.

Às inúmeras pessoas que cruzaram meu caminho ao longo da vida e, certamente, trouxeram aprendizados que estão incorporados de alguma forma no meu texto, nas minhas escolhas teóricas e metodológicas e em minha forma de ver a educação e a imigração. É por meio dos encontros que a vida proporciona que nos construímos, nos humanizamos. Muito grata a todos esses encontros!

RESUMO

A partir de 2010, houve um aumento expressivo de imigrantes internacionais no Brasil, com mudanças de configuração segundo país de origem, com menor presença de imigrantes do Norte global e maior presença de imigrantes do Sul global, em especial de países americanos. Esse aumento repercutiu também na educação básica do país, com a ampliação da diversidade étnica de estudantes matriculados.

O presente trabalho tem como principais objetivos caracterizar os grupos mais volumosos de imigrantes na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e responder a questões relacionadas à trajetória escolar dos imigrantes que estão no ensino fundamental e médio, a partir do conceito de distorção idade-série. Essas questões buscam compreender se ser imigrante implica em trajetórias mais distorcidas se comparado aos brasileiros, e se o país de origem impacta nessa relação. Além do mais, verifica se configurações migratórias de crise estabelecem alguma relação com o atraso escolar, assim como analisa se o contexto de maior número ou diversidade de imigrantes dentro da instituição escolar exerce alguma influência sobre essa medida educacional.

Para responder a essas perguntas, a tese revisita as literaturas de educação e estratificação social como fundamento teórico das discussões propostas, além, é claro, de abordar referenciais teóricos nacionais e internacionais sobre educação de imigrantes. Na parte empírica, lança mão de dois momentos analíticos, ambos tendo o Censo Escolar como fonte de dados. O primeiro deles, descritivo, identifica as mudanças de fluxos migratórios nas matrículas ao longo da última década e caracteriza os dez grupos com maior volume de matrícula no ano de 2019 para as três etapas que compõem o ensino básico. Já o segundo momento busca responder as perguntas da tese relacionadas à distorção idade-série para ensino fundamental e médio, a partir da técnica de regressão logística binomial multinível.

Os resultados indicam que a condição de imigrante e a configuração migratória não são suficientes para explicar o fenômeno de distorção idade-série, contudo, país de origem é sim um fator que explica a trajetória de discentes. Chama atenção os dados de distorção idade-série bem acentuados para haitianos nos dois níveis de ensino e para paraguaios no ensino fundamental. No caso dos japoneses, os resultados indicam a importância de se considerar o destino migratório, como a região do país, e a dependência administrativa ao qual estão vinculados. Por fim, as análises mostram que o contexto escolar exerce impacto sobre os

estudantes do ensino fundamental, com efeitos favoráveis ao atraso para diversidade migratória e desfavoráveis para volume de imigrante. Para o ensino médio, os dados contextuais não foram significantes, indicando que nessa etapa de ensino são outros fatores que influenciam na distorção idade-série.

Palavras-chave: Imigrantes internacionais, Educação, Distorção idade-série

ABSTRACT

As of 2010, there was a significant increase in the number of international immigrants in Brazil, with configuration changes according to the country of origin, with a smaller presence of immigrants from the Global North and a greater presence of immigrants from the Global South, especially from countries of the Americas. This increase also had repercussions on Brazilian basic education, with the expansion of the ethnic diversity of enrolled students.

The main objectives of this work are to characterize the largest groups of immigrants in kindergarten, primary and secondary education and to answer questions related to the school trajectory of immigrants who are in primary and secondary education, based on the concept of age-grade distortion. These questions seek to understand whether being an immigrant implies more distorted trajectories compared to Brazilians, and whether the country of origin has an impact on this relationship. Furthermore, it verifies whether migratory configurations such as crisis establish any relationship with school delay, as well as analyzes whether the context of greater number or diversity of immigrants exerts any influence on this educational measure.

To answer these questions, the thesis revisits the literature on education and social stratification as a theoretical foundation for the proposed discussions, and raises national and international theoretical references on immigrant education. In the empirical part, it makes use of two analytical moments, both having the Censo Escolar as a data reference. The first one, descriptive, identifies the changes in migration flows in enrollments over the last decade and characterizes the ten groups with the highest enrollment volume in 2019 for the three stages that make up basic education. The second moment seeks to answer the thesis questions related to the age-grade distortion for primary and secondary education, based on multilevel logistic regression.

The results indicate that the immigrant condition and the migratory configuration are not enough to explain the age-grade distortion phenomenon, however, the country of origin is indeed a factor that explains the trajectory of students. The very pronounced age-grade distortion data for Haitians at both levels of education and for Paraguayans in elementary school is noteworthy. In the case of the Japanese, the results indicate the importance of considering the migratory destination, such as the region of the country, and the administrative dependency to which they are linked. Finally, the analyzes show that the school context has an impact on elementary school students, with favorable effects on backwardness for migratory diversity and

unfavorable effects on the number of immigrants. For high school, the contextual data were not significant, indicating that at this stage of education there are other factors that influence the age-grade distortion.

Keywords: International immigrants, Education, Age-grade distortion

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada, segundo principais países, 2010 a 2019.....	115
Gráfico 2- Número de matrículas de estudantes (brasileiros e estrangeiros) no Censo Escolar, 2010 a 2019.	136
Gráfico 3 – Número de matrículas de estudantes imigrantes internacionais no Censo Escolar, 2010 a 2019.	136
Gráfico 4 - Percentual de matrículas de imigrantes, por idade e instituição de ensino, na Educação Infantil em 2019	146
Gráfico 5 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por sexo, na Educação Infantil em 2019.....	147
Gráfico 6 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por raça/cor, na Educação Infantil em 2019	149
Gráfico 7 - Percentual de matrículas de imigrantes, por raça/cor e país de origem, na Educação Infantil em 2019	150
Gráfico 8 – Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa, na Educação Infantil em 2019	153
Gráfico 9 - Percentual de matrículas de brasileiros e imigrantes por ciclo do Ensino Fundamental em 2019	158
Gráfico 10 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por sexo, no Ensino Fundamental em 2019.....	160
Gráfico 11 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por raça/cor, no Ensino Fundamental em 2019	162
Gráfico 12 - Percentual de matrículas de imigrantes, por raça/cor e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019	163
Gráfico 13 – Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa, no Ensino Fundamental em 2019	169
Gráfico 14 - Percentual de matrículas de brasileiros e imigrantes por série do Ensino Médio em 2019.....	175
Gráfico 15 -Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por sexo, no Ensino Médio em 2019	177

Gráfico 16 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por raça/cor, no Ensino Médio em 2019.....	179
Gráfico 17 - Percentual de matrículas de imigrantes, por raça/cor e país de origem, no Ensino Médio em 2019.....	180
Gráfico 18 - Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa, no Ensino Médio em 2019.....	184
Gráfico 19 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por distorção idade-série, no Ensino Fundamental em 2019.....	188
Gráfico 20 – Percentual de matrículas de imigrantes por etapas do Ensino Fundamental em 2019	189
Gráfico 21 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por distorção idade-série, no Ensino Médio em 2019	198
Gráfico 22 - Percentual de matrículas de imigrantes por série do Ensino Médio em 2019	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões empíricas da trajetória escolar	117
Figura 2 – Percentual de matrículas de imigrantes por países de origem na Educação Infantil em 2019	142
Figura 3 – Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa, na Educação Infantil em 2019	152
Figura 4 – Percentual de matrículas de imigrantes por países de origem no Ensino Fundamental em 2019	156
Figura 5 - Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa, no Ensino Fundamental em 2019	167
Figura 6 - Percentual de matrículas de imigrantes por países de origem no Ensino Médio em 2019.....	173
Figura 7 - Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa, no Ensino Médio em 2019.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Marcos temporais por Período e Fases na história da imigração internacional no Brasil.....	116
Quadro 2 - Variáveis do Censo Escolar 2019 utilizadas na etapa descritiva.....	125
Quadro 3 - Variáveis e categorias utilizadas na análise descritiva do Censo Escolar 2019	127
Quadro 4 – Idade adequada para cada ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	128
Quadro 5 – Idades sem e com distorção consideradas nesta tese, para Ensino Fundamental e Ensino Médio	129
Quadro 6 – Apresentação das variáveis dependentes, de teste e de controle dos modelos estatísticos de análise para testagem das hipóteses A e B.	130
Quadro 7 - Apresentação das variáveis dependentes, de teste e de controle dos modelos estatísticos de análise para testagem da hipótese C	131
Quadro 8 - Apresentação das variáveis dependentes, de teste e de controle dos modelos estatísticos de análise para testagem das hipóteses D e E.....	132
Quadro 9 – Resultados das cinco hipóteses investigadas na tese, por nível de ensino	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - “Fluxos migratórios para o Brasil, segundo país de residência anterior, 2010”	110
Tabela 2 - Principais Origens nos Registros Migratórios de Residentes e Temporários - 2011 a 2019	111
Tabela 3 - Número de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada, segundo principais países, 2010 a 2019.....	114
Tabela 4 - Número de territórios sugeridos pelo Censo Escolar e número de territórios preenchidos pelas escolas, por ano	138
Tabela 5 - Grupos de imigrantes de maior representação no sistema de educação básica brasileiro, segundo país de residência anterior, 2010 a 2014	139

Tabela 6 - Grupos de imigrantes de maior representação no sistema de educação básica brasileiro, segundo país de residência anterior, 2015 a 2019	139
Tabela 7 – Número de matrículas total e número e percentual de matrículas de estudantes em escolas com imigrantes, por região do país, em 2019.....	141
Tabela 8 – Número e percentual de matrículas de imigrantes segundo os dez países de origem com maior volume de estudantes na Educação Infantil, 2019	143
Tabela 9 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por idade, na Educação Infantil em 2019	145
Tabela 10 - Percentual de matrículas de imigrantes por idade e país de origem, na Educação Infantil em 2019	146
Tabela 11 - Percentual de matrículas de imigrantes, por sexo e país de origem, na Educação Infantil em 2019	148
Tabela 12 – Número e percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por necessidades especiais e nacionalidade, na Educação Infantil em 2019	151
Tabela 13 – Número e percentual de matrículas de imigrantes por região do país, na Educação Infantil em 2019	152
Tabela 14 – Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa e país de origem, na Educação Infantil em 2019.....	153
Tabela 15 – Número e percentual de matrículas de imigrantes por escola, na Educação Infantil em 2019	154
Tabela 16 - Número e percentual de matrículas de imigrantes segundo os dez países de origem com maior volume de estudantes no Ensino Fundamental, 2019	157
Tabela 17 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por ciclo de ensino e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019.....	158
Tabela 18 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por idade, no Ensino Fundamental em 2019	160
Tabela 19 - Percentual de matrículas de imigrantes, por sexo e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019	161
Tabela 20 - Número de matrículas de estudantes declarados indígenas e número e percentual matrículas de estudantes que recebem educação indígena, por país de origem, no Ensino Fundamental em 2019	164
Tabela 21 – Número e percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por tipos de necessidades especiais, no Ensino Fundamental em 2019.....	165

Tabela 22 – Número e percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual e autismo, segundo país de origem, no Ensino Fundamental em 2019	166
Tabela 23 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por região do país, no Ensino Fundamental em 2019	168
Tabela 24 – Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019	168
Tabela 25 - Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019.....	170
Tabela 26 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por escola, no Ensino Fundamental em 2019	171
Tabela 27 - Número e percentual de países de origem dos imigrantes por escola, no Ensino Fundamental em 2019	171
Tabela 28 - Número e percentual de matrículas de imigrantes segundo os dez países de origem com maior volume de estudantes no Ensino Médio, 2019.....	174
Tabela 29 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por série e país de origem, no Ensino Médio em 2019	175
Tabela 30 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por idade, no Ensino Médio em 2019.....	176
Tabela 31 - Percentual de matrículas de imigrantes, por sexo e país de origem, no Ensino Médio em 2019.....	177
Tabela 32 - Número de matrículas de estudantes declarados indígenas e número e percentual matrículas de estudantes que recebem educação indígena, por país de origem, no Ensino Médio em 2019.....	180
Tabela 33 - Número e percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por tipos de necessidades especiais, no Ensino Médio em 2019	181
Tabela 34 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por região do país, no Ensino Médio em 2019.....	182
Tabela 35 - Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa e país de origem, no Ensino Médio em 2019	183
Tabela 36 - Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa e país de origem, no Ensino Médio em 2019	184
Tabela 37 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por escola, no Ensino Médio em 2019.....	186

Tabela 38 - Número e percentual de países de origem dos imigrantes por escola, no Ensino Médio em 2019.....	186
Tabela 39 – Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e status de desenvolvimento, no Ensino Fundamental em 2019	190
Tabela 40 - Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019	191
Tabela 41– Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipóteses A e B do Ensino Fundamental	193
Tabela 42 - Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipótese C do Ensino Fundamental – Modelo 1	195
Tabela 43 - Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipótese C do Ensino Fundamental – Modelo 2	195
Tabela 45 - Razões de Chance das Variáveis de Teste das Hipóteses D e E do Ensino Fundamental	197
Tabela 46 - Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e status de desenvolvimento, no Ensino Médio em 2019.....	200
Tabela 47 - Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e país de origem, no Ensino Médio em 2019	200
Tabela 48 - Razões de Chance das Variáveis de Teste das Hipóteses A e B do Ensino Médio.....	203
Tabela 49 - Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipótese C do Ensino Médio	208
Tabela 51 - Razões de Chance das Variáveis de Teste das Hipóteses D e E do Ensino Médio.....	209
Tabela 52 – Comparativo dos % de estudantes sem distorção idade-série, por nível de ensino.....	211
Tabela 53 - Percentuais de Razão de Chance das Hipóteses A e B, por nível de ensino	212
Tabela 54 – Percentuais de Razão de Chance da Hipótese C, por nível de ensino	212
Tabela 56 - Percentuais de Razão de Chance das Hipóteses D e E, por nível de ensino	213
Tabela 57 – Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses A e B do Ensino Fundamental	239

Tabela 58 – Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para a hipótese C do Ensino Fundamental.....	241
Tabela 59 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para a hipótese C do Ensino Fundamental.....	242
Tabela 61 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses D e E do Ensino Fundamental	243
Tabela 62 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses A e B do Ensino Médio	244
Tabela 63 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para a hipótese C do Ensino Médio	245
Tabela 65 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses D e E do Ensino Médio.....	246

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

BAPA - Plano de Ação de Buenos Aires para Promover e Implementar a Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento

BBC - British Broadcasting Corporation

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CID - Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

CONARE - Comitê Nacional para Refugiados

EMI - Effectively Maintained Inequality

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INED – Institut National D'Études Démographiques

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

LISA - Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study

MEP - Migrant Education Program

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MMI - Maximally Maintained Inequality

MINUJUSTH - Missão das Nações Unidas para o Apoio à Justiça no Haiti

MINUSTAH - Missão Internacional das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti

NSE – Indicador de Nível Socioeconômico

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais

OECD - The Organisation for Economic Co-operation and Development

OIM - Organização Internacional para as Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PDSD - Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLE – Português Língua Estrangeira

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

RNM - Registro Nacional Migratório

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

TRI - Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

Introdução	22
1. Contribuições teóricas da Sociologia da Educação e da Estratificação Social Internacional para as Trajetórias Escolares	27
2. Contribuições teóricas da Sociologia da Educação e da Estratificação Social Brasileira para as Trajetórias Escolares	45
3. Estudos sobre educação de imigrantes: um panorama nacional e internacional 61	
3.1. Fatores no nível do sistema educacional.....	64
3.2. Fatores de nível da instituição escolar	74
3.3. Fatores de nível do estudante: características atribuídas e adquiridas.....	79
4. Breve Histórico da Migração Internacional no Brasil	103
5. Objetivo e Hipóteses	117
6. Considerações metodológicas	121
7. Panorama das matrículas de imigrantes na educação básica brasileira na última década	135
8. Panorama descritivo das matrículas de imigrantes no Censo Escolar de 2019 141	
8.1. Imigrantes Internacionais na Educação Infantil.....	142
8.2. Imigrantes Internacionais no Ensino Fundamental.....	155
8.3. Imigrantes Internacionais no Ensino Médio	172
9. A trajetória escolar de imigrantes internacionais a partir da distorção idade-série 187	
9.1. A associação entre nacionalidade e distorção idade-série de imigrantes e brasileiros no Ensino Fundamental	187
9.2. A associação entre nacionalidade e distorção idade-série de imigrantes e brasileiros no Ensino Médio.....	197
9.3. Comparação da distorção idade-série entre Ensino Fundamental e Médio	209
Considerações Finais	216
Referências Bibliográficas	225
Apêndices	239

Introdução

Encheram a terra de fronteiras, carregaram o céu
de bandeiras.

Mas só há duas nações – a dos vivos e a dos
mortos.

(Mia Couto, em Um Rio Chamado Tempo, Uma
Casa Chamada Terra)

A mobilidade humana é condição inerente à humanidade, já que desde os caçadores e coletores, nós nos movimentamos. O advento da modernidade e as delimitações das fronteiras nacionais não interromperam essa condição de movimento, ao contrário, trouxeram consigo a característica da migração em massa (BAUMAN, 2016) e têm servido de importante instrumento de dominação, delimitação de pertencimento e direitos, assim como de segregação e exclusão. Em relação aos períodos anteriores, os fluxos migratórios apresentam na contemporaneidade algumas características inerentes ao nosso tempo: a transnacionalidade, a motivação ambiental e a busca por melhores oportunidades não encontradas nos países de origem em consequência das “políticas e aventuras militares das potências ocidentais” (BAUMAN, 2006, p. 9), especialmente na África e Ásia.

No Brasil, a mobilidade é uma fundamentação ontológica do país. Constituímo-nos como sociedade e nossas fronteiras foram sendo desenvolvidas e demarcadas porque, ao longo de séculos, diferentes povos vindos de todas as partes do mundo estabeleceram-se nessas terras e fizeram daqui o seu lar. Após algumas décadas de redução ostensiva das correntes imigratórias internacionais, desde os anos de 2010, a sociedade brasileira presencia novamente um aumento considerável de fluxo de imigrantes internacionais em seu território. Diferente do que foi visto em outros momentos da nossa história, atualmente, o cenário migratório indica presença marcante de sujeitos vindos de países do Sul global, em especial das Américas (NORONHA, 2018).

Para Sayad (2010) o ato de imigrar é levar consigo sua história, com todas as suas tradições, formas de ser e viver o mundo, é carregar sua língua, seus costumes e todas as estruturas sociais, políticas e mentais da sociedade de origem (p. 22). O imigrante, segundo o autor, carrega sempre consigo o estatuto e a posição atribuídas ao seu país na escala internacional, deixando de ser apenas um indivíduo, “ele é também, através de sua pessoa e pelo modo como foi produzido como imigrante, o seu país”. (Sayad, 1998, p. 241). Quantos países cabem hoje dentro do Brasil? Como os imigrantes internacionais, com tamanha bagagem cultural, vivenciam a sociedade brasileira, suas estruturas e relações sociais?

Diante de perguntas tão complexas, a presente tese lança um olhar sobre os imigrantes internacionais nas instituições de ensino brasileiras, tendo em vista que o aumento dos fluxos migratórios para o Brasil repercutiu em vários setores sociais, dentre eles a educação básica. Com a ampliação da diversidade étnica de estudantes matriculados no país, muitas reflexões permeiam a agenda dos pesquisadores de educação, dentre elas: a) quantos países estão hoje representados dentro das nossas escolas; e b) o que isso acarreta para os brasileiros e para os imigrantes.

Diferente dos imigrantes, sujeitos de movimento, desenraizados, a escola, instituição na qual a educação formal concretiza-se, pressupõe enraizamento e territorialidade. É localizada geograficamente, carrega em sua estrutura as características dessa localidade, reforça padrões culturais estabelecidos e tem uma língua oficial (MARTINS, 2001), além de idade para começar e para terminar o processo de escolarização, parametrizada a partir de referências circunscritas nas fronteiras nacionais.

Buscando associar fenômenos tão antagônicos entre si, o presente trabalho visa colaborar ainda que parcialmente com as reflexões levantadas, a partir da análise da trajetória educacional dos imigrantes internacionais na educação básica brasileira que tem como uma de suas expressões e medidas o fenômeno de distorção idade-série. Para isso, tem como objetivos caracterizar os grupos mais volumosos de imigrantes na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e responder a questões relacionadas à trajetória escolar dos imigrantes que estão no ensino fundamental e médio, quais sejam: a) o fato de ser imigrante impacta no atraso escolar quando comparado aos nativos? b) esse impacto ocorre de forma homogênea para todos os grupos de estrangeiros? c) configurações migratórias como de crise estabelecem relação com a distorção idade-série? e d) características do contexto escolar, como número de imigrantes e diversidade étnica na mesma instituição de ensino influenciam a existência de trajetórias distorcidas?.

Para responder tais perguntas, a tese estrutura-se em duas partes, sendo uma teórica, composta por quatro capítulos, e outra empírica, também com quatro capítulos, além dos capítulos sobre objetivos e hipóteses e considerações finais. Na parte teórica, contribuições sobre trajetórias escolares bem e malsucedidas, oriundas da sociologia da educação e da estratificação social são revisitadas para colaborar no entendimento do fenômeno. Em relação à educação de imigrantes, é realizado um levantamento da literatura nacional e internacional sobre o tema. A literatura internacional apresenta grandes contribuições ao analisar a trajetória escolar, em suas diferentes abordagens, de imigrantes (HAGAN et al, 1995; PORTES, 1996; ZHOU and BANKSTON, 1994; PORTES, 1998; TANI, 2017).

Como forma de estruturar a revisão bibliográfica internacional, as diferentes abordagens foram organizadas em três níveis analíticos, sendo dois deles inspirados pelo trabalho de Barlett (2015). O primeiro nível traz estudos e pesquisas cujo foco são fatores no nível do sistema educacional dos países, tais como o status legal do imigrante e as políticas educacionais promovidas para esse público. O segundo nível apresenta os trabalhos que versam sobre fatores no nível escolar, a abertura da instituição à diversidade do currículo adotado e a quantidade e diversidade de estudantes imigrantes matriculados em uma mesma instituição.

O terceiro nível apresenta estudos internacionais sobre educação de imigrantes que foca nas características atribuídas e adquiridas pelos indivíduos, tais como origem familiar e seus desdobramentos em capital social, cultural e econômico, proficiência na língua de acolhimento, sexo, raça/cor e idade de entrada na rede de ensino do país receptor.

Sempre que possível, trabalhos sobre educação de imigrantes internacionais produzidos no Brasil são incorporados nos três níveis teóricos. Todavia, diferente da literatura internacional, os estudos brasileiros são bastante reduzidos, com pouca variação metodológica e abordagens que, de modo geral, investigam como os grupos de imigrantes que chegaram no país desde o final do século XIX até meados do século XX estruturaram sua educação no país, ou dedicam-se a compreender os fluxos migratórios recentes e como têm sido a inserção e a permanência de alguns grupos no sistema de ensino brasileiro.

Além dos capítulos sobre trajetórias escolares na literatura de sociologia da educação e estratificação social, e sobre educação de imigrantes, a parte teórica inclui uma breve análise histórica sobre a migração internacional no Brasil. No capítulo que versa a respeito, são apresentados os diferentes fluxos e momentos migratórios do país, compreendidos em dois períodos, sendo o primeiro iniciado com a colonização do Brasil pelos portugueses até as

primeiras décadas do século XX e o segundo abarcando a primeira metade do referido século até os dias atuais. Ao todo, seis fases são apresentadas com o intuito de compreender quem são os imigrantes internacionais que hoje habitam o território brasileiro.

Na parte empírica, o capítulo sobre considerações metodológicas apresenta as escolhas dos dados para as análises das distorções idade-série de imigrantes no Brasil e descreve os três momentos analíticos que a constituem. Em relação aos dados utilizados, eles são oriundos do Censo Escolar, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). A escolha dessa fonte de informação deu-se pelo fato de ser o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica no Brasil; abrangendo todo território nacional e diferentes modalidades e etapas de ensino, além de ser a única base de dados atualizada com informações sobre a nacionalidade dos estudantes matriculados no país. Já os momentos analíticos são: a) a análise descritiva das matrículas dos imigrantes ao longo da última década; b) a análise descritiva das matrículas dos imigrantes nas três etapas que compõem a educação básica na modalidade regular em 2019; e c) a análise descritiva e multivariada da distorção idade-série de estudantes imigrantes e brasileiros.

Para cada um desses momentos, um capítulo empírico foi desenvolvido. No capítulo sobre o cenário escolar ao longo das últimas décadas, apresentamos os dados de matrícula do Censo Escolar referentes à série histórica de 10 anos, a partir de 2010 até o ano de 2019. O total de matrículas para nativos e imigrantes é analisado, assim como a composição dos grupos de imigrantes com maior representação numérica nas escolas brasileiras.

O segundo momento empírico traz em seu capítulo a descrição detalhada dos dados de matrículas para imigrantes a partir do Censo de 2019, com um recorte apenas para a situação escolar nesse ano. Uma série de variáveis referentes aos atributos pessoais dos estudantes e dados do contexto escolar é analisada para as três etapas que compõem a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O terceiro momento, e último capítulo empírico desta tese, apresenta análises descritivas e multivariadas sobre a distorção idade-série de imigrantes matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir do Censo Escolar 2019. A partir dessas análises, as cinco hipóteses que compõem o trabalho são respondidas, por meio da apresentação dos resultados e da articulação com as referências revisitadas na parte teórica, com vistas a compreender melhor o fenômeno de distorção idade-série entre os estrangeiros na educação básica brasileira.

O último capítulo congrega as considerações finais acerca de todo cenário identificado na literatura e nos dados sobre imigrantes da educação brasileira, com o intuito de pautar caminhos e agendas para a escolarização dos estrangeiros no Brasil.

Ao longo de todo texto, os termos imigrante internacional e estrangeiro são utilizados como sinônimos. Segundo Seyferth (2008), estrangeiro refere-se ao indivíduo de outro país ou nação que está de passagem, que não é natural de um lugar. Já Vilela (2017) afirma que o conceito de imigrante se relaciona com a entrada do sujeito em outro país, no caso do internacional, e que se estabelece de forma permanente ou de média ou longa duração. Para Sayad (1998), tanto os termos estrangeiro como imigrante são produzidos e atribuídos aos sujeitos como forma de distingui-los socialmente, a partir do país de onde se originam.

Nesta tese, optamos por usá-los como sinônimos, mesmo reconhecendo as diferentes abordagens trazidas, devido às limitações empíricas, a atribuição de valor a priori sobre quem é imigrante e quem é estrangeiro seria temerária. Portanto, imigrante internacional e estrangeiro referem-se ao indivíduo de outro país de nascimento/nacionalidade que residia no Brasil quando os dados analisados foram coletados.

1. Contribuições teóricas da Sociologia da Educação e da Estratificação Social Internacional para as Trajetórias Escolares

Com a expansão da escolaridade obrigatória e a ampliação do acesso de estudantes ao ensino secundário, equivalente ao ensino médio, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos ao longo da década de 1950 e 1960, uma série de pesquisas e concepções teóricas no campo da sociologia da educação começou a ser desenvolvida (FORQUIN, 1995). Uma vez minimizadas as disparidades de acesso à escolarização nesses países, esses estudos focaram, sobretudo, na compreensão das múltiplas possibilidades de trajetórias escolares, com vistas a analisar como ocorre o sucesso e o fracasso escolar.

Desde então, a literatura dessa área tem se complexificado, seja porque busca explicar e traçar comparações entre as trajetórias de distintos grupos sociais (étnicos, culturais e, sobretudo, socioeconômicos), seja porque considera como sucesso e fracasso em diferentes abordagens, dimensões como: a) notas obtidas pelos estudantes em provas e exames, b) aspirações feitas pelos professores; c) taxas de aprovação, repetência e evasão; d) capacidade de integração e adaptação ao ambiente escolar; e) dentre outros. (FORQUIN, 1995; BARBOSA & GANDIN, 2019).

Outra área da sociologia que também tem desenvolvido trabalhos teóricos e empíricos desde a década de 1960 sobre trajetórias escolares, ou melhor mobilidade educacional, é a estratificação social. Para os teóricos dessa linha de pesquisa, que buscam compreender a estrutura da sociedade por meio da análise das desigualdades de posições sociais, a temática trajetória educacional aparece porque “afeta o modo e a extensão em que as características de *background*, como a educação, são transformadas em renda.” (SANTOS, 1998, p.4).

Com amplo arcabouço conceitual e metodológico, a sociologia da educação e os estudos de estratificação e mobilidade social fornecem orientações e resultados que se relacionam diretamente com o objetivo desse trabalho. A seguir, são apresentados estudos publicados no exterior, clássicos e contemporâneos, de ambas as áreas de conhecimento, que serão importantes para as reflexões teóricas e empíricas do fenômeno pesquisado nesse trabalho, ou seja, para a compreensão dos percursos escolares de imigrantes internacionais no sistema de ensino brasileiro.

Visando buscar insumos empíricos para direcionar políticas e programas educacionais, na década de 1960, alguns governos investiram em organizar e contratar coletas de informações

com estudantes de seus países, em especial para compreender a relação da escola com a progressão escolar e como as desigualdades sociais afetam a trajetória do estudante. Três dessas grandes pesquisas, referências na área de sociologia da educação até os dias atuais, são o Relatório Coleman, produzido nos Estados Unidos em 1966 (Coleman et al, 1966); o Relatório Plowden, publicado na Grã-Bretanha em 1967 (PLOWDEN REPORT, 1967); e na França a pesquisa longitudinal desenvolvida pelo *Institut National D'Études Démographiques (INED)* (INED, 1970).

James S. Coleman e sua equipe, em 1964, cumprindo uma das demandas de um artigo da lei de Direitos Civis estadunidense, que havia acabado de ser aprovada nos EUA, produziram um levantamento em todo o país para descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais segundo raça, cor, religião e origem nacional. Esse trabalho foi publicado sob o título *Equality of Educational Opportunity* (1966), sendo até hoje fundamental para os estudos sobre desigualdade educacional por sua magnitude empírica (645 mil estudantes de diversos níveis de ensino), modelo metodológico (foram coletados dados dos professores, dos alunos, da família e das instituições escolares), e pelos debates que os achados estatísticos suscitaram e suscitam.

Em atendimento aos financiadores da pesquisa, o Relatório Coleman buscou compreender a variabilidade escolar no país e identificou que a variação entre as escolas (interescolar) quanto ao seu financiamento, equipamentos, e currículos não parecia explicar a variação no desempenho do aluno (intraescolar). Essa conclusão motivou uma série de outros estudos sobre os reais efeitos da escola, que serão abordados em outro momento. Por ora, vale destacar alguns achados: o sucesso do desempenho cognitivo do estudante dentro de uma escola está diretamente ligado às características socioeconômicas de sua família e à proporção entre alunos brancos e de minorias étnicas em uma mesma sala de aula. Sobre esse segundo achado, Coleman et al. (1966) apontam para maiores avanços cognitivos de grupos minoritários quando eles dividem a sala de aula com grande proporção de alunos brancos. Segundo os autores, isso acontece porque os brancos fazem parte de classes socioeconômicas mais altas, que valorizam o ambiente escolar e apresentam melhores condições de obter uma trajetória escolar bem-sucedida.

Enquanto os Estados Unidos discutiam os resultados do Relatório Coleman, na Grã-Bretanha, estava sendo desenvolvida a pesquisa que alimentaria o *Children and their Primary Schools* (1967), conhecido popularmente como Relatório Plowden, em alusão à responsável pelo trabalho: Bridget Plowden. Tal pesquisa também vislumbrava obter a variância entre as escolas

do país e entre os estudantes da mesma instituição, fazendo, para isso, testes com estudantes do ensino primário (hoje, ensino fundamental) a fim de identificar fatores familiares, sociais e escolares explicando o desempenho cognitivo.

Os resultados obtidos indicam que variáveis psicossociológicas, tais como expectativas dos pais em relação aos filhos, explicam melhor o sucesso escolar se comparadas às variáveis objetivas que tratam de condições socioeconômicas familiares. Os dados sobre as instituições, por sua vez, têm poder explicativo inferior às variáveis de expectativas, e superior às variáveis que refletem a situação material das famílias. (PLOWDEN REPORT, 1967; BROOKE & SOARES, 2008)

Também na década de 1960, mas desta vez na França, o INED desenvolveu uma pesquisa longitudinal com estudantes de todo o país que cursavam o ensino primário. Esses estudantes, 17.641 casos, foram acompanhados em seus estudos de 1962 até 1972 e tiveram suas informações coletadas, tais como características pessoais, origem social, demandas familiares com relação aos estudos, percepção dos professores acerca dos alunos, dentre outras. Forquin (1995) afirma que inúmeros trabalhos foram desenvolvidos a partir dessas informações (BAUDELLOT & ESTABLET, 1971; BOUDON, 1973; OECD, 1971) e destaca alguns resultados “notáveis” tais como: a) a expectativa positiva dos professores sobre os estudantes e a idade que estes cursam a 4ª série do ensino primário, se estão ou não em defasagem, são determinantes para a continuidade nos estudos; b) morar em áreas urbanas ou rurais não influencia na trajetória escolar; c) a origem socioeconômica é determinante para trajetórias bem sucedidas, não apenas para o acesso inicial, mas também para a continuidade; d) a expectativa positiva do professor é mais comum de ser atribuída a filhos de família de executivos do que a filhos de operários; e e) a demanda por escolarização, e conseqüentemente a permanência na escola, é maior entre os filhos de classe mais alta. Para o autor,

na pesquisa do INED, encontramos em filigrana todos os grandes problemas da sociologia atual das desigualdades educacionais: explicação econômica ou “cultural”, desigualdades de desenvolvimento cognitivo ou disparidades nas motivações e atitudes, papel dos professores e dos processos de orientação escolar no reconhecimento, cristalização ‘predição criadora’ (Rosenthal & Jacobson, 1971) ou atenuação das desigualdades, caráter cumulativo dos processos de diferenciação educacional, etc.(FORQUIN, 1995, p. 26)

Ainda na França, em 1970, outro estudo trouxe enormes contribuições para a discussão de trajetória escolar. Desenvolvido pelos autores Bourdieu e Passeron, o trabalho intitulado *A Reprodução* (1992) promove até os dias atuais grandes embates entre os pesquisadores da área,

em especial pela discussão sobre o papel da escola e da família na reprodução das desigualdades sociais.

Um dos autores desse trabalho, o sociólogo Pierre Bourdieu, buscando romper com o dilema epistemológico em torno das teorias sociológicas que opõem indivíduo e sociedade (QUINTANEIRO; BARBOSA & OLIVEIRA, 2003) propôs sua teoria da ação (BOURDIEU, 2008). Para o teórico, os sujeitos não são “partículas submetidas a forças mecânicas, agindo sob a pressão de causa; nem tampouco sujeitos conscientes e conhecedores, obedecendo a razões e agindo com pleno conhecimento de causa.” (BOURDIEU, 2008, p.84). A alternativa teórica proposta pelo autor para o dilema sociológico é o conceito de habitus, mecanismo que irrompe a estrutura coercitiva e a agência racional, e orienta as percepções e respostas dos sujeitos no mundo social segundo a incorporação de estruturas constitutivas duradouras e esquemas de ação. O habitus emerge necessariamente de um campo, que pode ser compreendido como um espaço relativamente autônomo, estruturado com posições objetivas dispostas de modo hierárquico.

A disposição hierárquica do sujeito no mundo social ocorre por meio da distribuição desigual de capital, seja ele econômico, cultural ou social. Como podemos ver, Bourdieu (2008) incorpora outras noções de capital para além da sua forma corriqueira, isto é, bens e propriedade que podem ser convertidas em dinheiro. Introduce a noção de capitais cultural e social propondo ampliar a compreensão da distribuição de poder nas sociedades, sendo o primeiro referente à posse de bens culturais e diplomas, e o segundo referente à participação em uma rede duradoura de relações de reconhecimento e familiaridade.

Na obra *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (1992) trazem à tona os preceitos da teoria da ação bourdieusiana, ao postularem que as trajetórias escolares dos sujeitos são construídas por intermédio das suas condições objetivas e que tais condições são ancoradas especialmente na instituição familiar. Segundo a teoria bourdieusiana, a família tem papel primordial no processo de socialização do sujeito. É nessa instituição que a criança é introduzida no mundo da cultura, para a absorção de valores correspondente ao universo social pertencente.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1992, p.42)

Assim sendo, Bourdieu aponta que as esperanças subjetivas dos sujeitos, em relação às outras instituições, como a escolar, por exemplo, são os valores e as oportunidades objetivas progressivamente interiorizados na primeira socialização.

As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude em relação à escola [...] Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, 'isso não é para nós', é dizer mais do que 'não temos meios para isso'. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição. (BOURDIEU, 1998, p. 49)

Bourdieu e Passeron (1992) constataram que a partir da formação inicial de um indivíduo em um ambiente social e familiar correspondente a uma posição específica na estrutura social, há a incorporação de um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição – *habitus* familiar. Esse conjunto de disposições conduziria o indivíduo ao longo de sua vida e nos mais variados ambientes de ação. Sendo assim, indivíduos cujo *habitus* familiar têm alto nível de capital cultural – que compreende os gostos em matérias de arte, culinária, vestuário, etc.; domínio da língua culta, informações sobre o mundo e sobre a própria instituição escolar, dentre outros – teriam melhor desempenho escolar, devido à facilidade na aprendizagem de conteúdos e códigos escolares. Os autores propuseram ainda, que a sociedade seria dividida em três classes: alta, média e baixa, e relacionaram o *habitus* familiar com o *habitus* de classe. A escola, nesse contexto, seria uma reprodutora do *habitus* da classe alta.

A perspectiva bordieusiana, conhecida como reprodutivista, em suma, interpreta a trajetória escolar de um sujeito segundo a objetivação dos valores transmitidos essencialmente pela primeira socialização, dada pela instituição familiar, e, portanto, diretamente ligada à situação de classe social de origem.

Em diálogo estreito com a obra bourdieusiana, Bernard Lahire, teórico francês, traz grandes contribuições teóricas e empíricas para a sociologia da educação, de modo especial para o entendimento das trajetórias escolares. Este autor dedica parte de sua obra em estabelecer proximidades e distanciamentos do arcabouço conceitual bourdieusiano, em particular no que se refere aos processos de socialização e subjetivação de experiências objetivas pelos sujeitos. Assim como para Bourdieu, Lahire (2002) considera que o ator social orienta suas ações a partir de disposições adquiridas nos processos de socialização vivenciados a priori. Todavia, avança

na reflexão sobre os dispositivos subjetivados ao considerar maior gama de possibilidades de socialização do sujeito.

Para Lahire, o modelo teórico proposto por Bourdieu privilegia a incorporação das experiências passadas na orientação dos sujeitos no mundo social, desconsiderando que as situações do presente também contribuem com esquemas de ação. Ao se pautar nas experiências passadas, de modo geral, ocorridas durante a socialização primária, a teoria bourdieusiana negligencia a possibilidade de transformação e incorporação de dispositivos oriundos de pequenas ou médias crises, segundo terminologia utilizada por Lahire, que os atores são levados a viver no seio de uma sociedade.

São numerosas as situações nas sociedades atuais, complexas e plurais, que evocam no sujeito essas pequenas e médias crises. Algumas delas, citadas pelo teórico de modo não exaustivo, são as situações de contradições culturais, como por exemplo numerosos alunos obrigados a frequentar determinada instituição escolar cujo *ethos* difere-se substancialmente do ambiente familiar; ou casos de deslocamentos mais ou menos forçados, individuais ou coletivos, que vão desde uma longa hospitalização até as migrações nacionais e internacionais. Há as crises consideradas por Lahire como rupturas biográficas, tais como casamentos, divórcios, aposentadoria; e aquelas nas quais pode haver ausência de cumplicidade ontológica, como ser o único negro em um ambiente escolar hegemonicamente branco. Outras situações que podem gerar no sujeito mudanças e adequações dos dispositivos de socialização são as tensões entre hábitos considerados concorrentes pela sociedade, como por exemplo a dupla jornada da mulher no lar e no mercado de trabalho.

Foi tentando compreender toda essa complexidade na socialização do sujeito, que Lahire contribuiu sobremaneira com a discussão de trajetória escolar. Em seu trabalho intitulado *O Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável* (1997), o teórico analisa como alguns estudantes com baixo capital cultural e econômico, que têm o habitus de classe tão distinto do habitus escolar, rompe com o prognóstico de fracasso escolar esperado pelo determinismo bourdieusiano e alcança o sucesso. Para tal, a obra investiga, por meio de entrevistas minuciosas com pais e responsáveis e observação do ambiente familiar, a vida escolar de 27 crianças moradoras de um bairro periférico na cidade de Lyon, na França, que cursavam o equivalente ao ensino fundamental no Brasil.

Embora oriundos de contextos socioeconômicos similares, esses alunos apresentavam rendimentos escolares distintos, alguns bem-sucedidos, enquanto outros considerados fracassados. Assim, Lahire buscou identificar “características secundárias”, que explicassem diferentes experiências de socialização e de incorporação de dispositivos favoráveis ao aprendizado. Essas características foram analisadas e organizadas em cinco tipos: as formas familiares de cultura escrita, as condições e disposições econômicas da família dos estudantes, os exercícios de autoridade identificados, e as formas familiares de investimento pedagógico.

Com as informações coletadas, o teórico cruzou os dados sobre as crianças, as famílias e a vida na escola, e constatou que nenhum dos temas analisados, de modo isolado, garante o sucesso escolar. Para a compreensão do fenômeno, é necessário identificar como esses temas interagem na rede de interdependência familiar pela qual as crianças desenvolveram seus esquemas mentais, e como tais esquemas funcionam no ambiente escolar. No mais, ressalta que pais detentores de capital social e disposições concernentes ao ambiente escolar não garantem o sucesso escolar, já que esse é resultado da dinâmica interna da família e do lugar que a escola ocupa no espaço doméstico.

Famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao “escolar” ou à criança letrada” no seio da configuração familiar. (LAHIRE, 2002, p. 343)

Não há, portanto, para Lahire, apenas um modelo familiar que garanta o sucesso escolar de seus filhos. O que existe são famílias que, em maior ou menor grau, propiciam um ambiente doméstico no qual suas crianças interiorizem “disposições, procedimentos cognitivos e comportamentais que possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares”. (LAHIRE, 2002, p. 19)

Na esteira das discussões presentes na sociologia da educação sobre trajetórias bem e malsucedidas, merece destaque as contribuições de Bernard Charlot, compatriota de Bourdieu e Lahire. Entre as décadas de 1980 e 2000, em Paris, desenvolveu inúmeras pesquisas junto ao grupo por ele fundado na Universidade de Paris 8, buscando compreender a relação dos sujeitos com o saber. Uma de suas obras expoentes sobre o tema é o livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000). Nessa obra, Charlot debruça-se a refletir, estudar e analisar o fracasso escolar de estudantes de classes populares, trazendo importantes reflexões e considerações sobre esse fenômeno.

Para Charlot, o fracasso escolar per si não existe, e sim alunos que vivem situações que culminam em trajetórias malsucedidas. Para desenvolver seu argumento, estabelece interessante diálogo com as teorias de reprodução, em especial com o trabalho de Bourdieu e Passeron (1992), identificando contribuições e limites dessa obra. Charlot considera que a abordagem reprodutivista compreende a escola como um lugar de perpetuação das desigualdades sociais, tendo em vista que essa instituição reproduz o habitus das classes com maior capital cultural e econômico em seu meio. Essa abordagem ancora-se em análises estatísticas que correlacionam a origem social ao desempenho escolar, desconsiderando a perspectiva do estudante e sua relação com o saber. Assim como Lahire, Charlot aponta que os reprodutivistas ignoram as singularidades e múltiplas trajetórias dos sujeitos e as diferentes formas que as classes sociais podem encarar o saber. Difere desse autor porque propõe, como alternativa teórica e metodológica, uma sociologia do sujeito, galgada na relação do ser com o saber, em detrimento do que ele denomina como sociologia do objeto, que entende o mundo social como lugar de posições e disposições.

Para Charlot, o sujeito, que é singular e social, está em constante relação com o saber, que pode ser compreendido a partir de três dimensões: epistêmica, social e identitária. Essas dimensões indicam que a relação com o saber é: a) polissêmica, já que há muitas formas de entender o sentido da aprendizagem; b) social, uma vez que exprime as condições e relações sociais na quais o indivíduo está inserido; e c) identitária, porque reflete a construção que o sujeito faz de si mesmo, de sua identidade. Só é possível a compreensão das trajetórias escolares, de sucesso ou fracasso, quando se considera a aprendizagem como um processo que resulta dessas três dimensões, de modo não fragmentado.

Como proposta metodológica para sua perspectiva teórica, Charlot recorreu a técnicas qualitativas de investigação, tal como entrevistas semiestruturadas e *inventários de saber*. Nesses inventários, o aluno registra o que faz sentido para ele nos aprendizados obtidos em casa, na escola, na cidade e em outros lugares que frequentou. Esses instrumentos assumem diversas formas e tamanhos, a depender do que o estudante registra: “A diversidade de construção desses textos torna possível uma análise das práticas de linguagem, notadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação desses jovens com o saber”. (CHARLOT, 1996, p.51)

O autor dedicou suas pesquisas a compreender os sucessos e fracassos escolares em meios populares e, em um de seus trabalhos desenvolvidos na França, deparou-se com a enorme

quantidade de estudantes imigrantes nas periferias parisienses, como registrado em seu artigo *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia (1996)*. Pesquisando jovens de duas regiões de Paris em 1989, Charlot identificou que para determinado grupo estudar significava a apropriação de saberes, enquanto para outros não passava de aquisição de obrigações “profissionais” do escolar. Além das análises que abordam a relação do estudante com a escola e com a demanda familiar sobre o estudo, as relações dentro da sala de aula foram levadas em consideração para identificar o fracasso escolar: o ato de estudar, as relações com os colegas e o ambiente da classe, a relação com o professor e com a disciplina.

Como resultado de suas análises, Charlot (1996) identificou que a relação com o saber exprime necessariamente as condições sociais de existência do indivíduo. Na região em que as condições de vida são mais difíceis, o vínculo com a escola e com o saber exprime tanto a necessidade quanto a dificuldade de ter uma boa vida por meio da escolarização. “Essa forte tensão se manifesta no voluntarismo dos jovens engajados numa trajetória de sucesso escolar e social.” (CHARLOT, 1996, p.62). Em contrapartida, na região em que as condições de vida são menos difíceis, a relação com a escola e o saber parece não estar ancorada em tensão. O teórico conclui que

os jovens que se exprimem nos inventários de saber e nas entrevistas conhecem com frequência as mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não têm todos a mesma relação como saber. As relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam. (CHARLOT, 1996, p. 62)

Assim como os trabalhos da sociologia da educação francesa, a área de mobilidade e estratificação social traz interessantes contribuições para a compreensão de trajetórias escolares. De modo geral, os estudos advindos dessa área analisam a trajetória escolar de um indivíduo como um meio de compreender o alcance ocupacional e a relação com a ascensão, estagnação ou declínio na hierarquia social. Podemos identificar grandes correntes de pensamento que contribuem para a compreensão desse fenômeno, segundo as diferentes perspectivas sobre a educação e seus impactos na mobilidade. São elas as teorias funcionalistas, as teorias de reprodução social, as teorias de escolha racional e as novas tendências analíticas. (FERNANDES, 2001).

A perspectiva funcionalista, ou meritocrática, surge em um contexto de crescente industrialização e desenvolvimento socioeconômico e identifica no sistema educacional um papel cada vez mais central na estratificação social. Para os teóricos dessa corrente, nas

sociedades industriais e urbanas, com a expansão do acesso à educação, tendendo à universalização, a qualificação educacional passa a ser determinante para a alocação de status ocupacional, em detrimento das características socioeconômicas e socioculturais herdadas, que outrora tinham um peso maior sobre a hierarquia social. Além das contribuições teóricas, alguns autores dessa corrente se destacam por desenvolverem modelos conceituais e metodológicos de aferir a mobilidade educacional e ocupacional que merecem nota. Os primeiros deles foram Blau e Duncan (1994).

Em *The Process of Stratification*, Blau e Duncan (1994) afirmam que os sistemas de estratificação podem ser caracterizados de várias maneiras, todavia, uma das caracterizações mais importantes relaciona-se com os processos pelos quais os indivíduos se localizam em posições na hierarquia na estrutura social. Ao proporem seu esquema de mobilidade, os autores buscaram responder a duas perguntas norteadoras: i) como e em que grau as circunstâncias da condição de nascimento impactam na mobilidade?; e ii) como o status alcançado em um estágio do ciclo de vida afeta as perspectivas para um estágio posterior?

Para responder a essas perguntas, Blau e Duncan (1994) utilizaram dados de uma única amostra transversal da população masculina adulta em uma pesquisa realizada nos EUA em 1962, articulando as seguintes variáveis para aferição da transmissão de status: status educacional do pai, status ocupacional do pai, nível educacional do indivíduo e prestígio do primeiro emprego do indivíduo.

A partir desse modelo, os autores se propuseram a mensurar o quão determinante seria o status socioeconômico familiar herdado no destino de um indivíduo, assim como medir a influência das posições ocupacionais iniciais na obtenção de prestígio atual. Como resultado, encontraram forte associação entre as variáveis propostas e o prestígio do indivíduo. Ou, melhor, identificaram que as posições dos pais exercem alguns efeitos diretos significativos na trajetória do filho, mas que sua influência primária na realização profissional é indireta por meio do nível educacional. Concluíram que a posição ocupacional dos pais impacta no alcance educacional dos filhos, logo, em suas trajetórias escolares, mas é o primeiro emprego que propicia maiores alcances no prestígio atual e não as características herdadas.

A discussão psicossociológica existente na área de mobilidade e estratificação social contribuiu para a adição de categorias analíticas para medição de alcances educacionais e ocupacionais,

trazendo um olhar diferente do que se tinha até então nos estudos dessa área. A referência, nesse sentido, é o trabalho proposto por Sewell et al (1970).

Esses autores partiram do modelo de Blau e Duncan (1994), propondo a inclusão de novas variáveis e possibilidades analíticas. Para eles, o prestígio ocupacional de um indivíduo não é resultado apenas de influências socioeducacionais transmitidas entre gerações. Os fatores psicossociais relacionados ao sucesso ou fracasso do indivíduo na escola, as expectativas que sua rede de contatos tem em relação a ele e as aspirações deles em relação à sua vida escolar são de extrema relevância para a análise do alcance ocupacional.

Com isso, eles sugeriram o Modelo de Winscosin, inserindo novas variáveis de análise ao qual o sistema causal deveria ser submetido para mudar o alcance ocupacional dos indivíduos: expectativas, aspirações e “outro significativo”. Nesse modelo, o “outro significativo”, para Sewell et al (1970), trata-se de determinadas pessoas as quais o indivíduo obtém seu nível de aspiração, ou porque servem como modelos a serem seguidos ou por expressarem suas expectativas em relação ao comportamento do indivíduo. Reiterando a perspectiva de Bourdieu & Passeron (1992), o modelo desses autores destaca uma relação direta entre status socioeconômico familiar e a influência dos outros significativos, além de indicar que há uma relação direta entre “outros significantes” com a performance acadêmica do aluno e com as aspirações educacionais (SEWELL et al, 1970).

Verificou-se, nesse modelo, que o efeito que a condição socioeconômica da família tem sobre a realização educacional e ocupacional de uma pessoa deve-se ao impacto das influências dos outros significantes. A medida da influência dos “outros significantes” empregada sugere que esse impacto inclui, mas não exaure, a influência direta dos pais nas aspirações dos filhos (SEWELL et al, 1970).

Algumas conclusões a partir da proposição desse modelo foram obtidas. Para os autores, claramente, a variável “outros significantes” é um fator importante e que considera a importância familiar na construção de expectativas e aspirações. A importância da variável, para além de ser um poderoso fator explicativo, é ser passível de manipulação. Ou seja, os agentes externos têm a capacidade de intervir na realidade dos indivíduos, alterando seus níveis de escolaridade e profissional. (SEWELL et al, 1970)

Em contrapartida à perspectiva meritocrática, alguns teóricos da área de mobilidade e estratificação social adotam uma perspectiva reprodutivista (BOWLES E GINTIS, 2000; COLLINS, 1971), tal como os autores franceses Bourdieu e Passeron (1992). Esses autores percebem a expansão educacional como um processo que reforça e legitima a estrutura de classes, tendo em vista que as credenciais educacionais exigidas para a alocação de status ocupacional e social mantêm os privilégios das classes dominantes.

Enquanto os teóricos da meritocracia predizem uma tendência na igualdade das oportunidades educacionais em todos os níveis, os teóricos da reprodução social predizem uma tendência à estabilidade ou mesmo um crescimento na importância das origens socioeconômicas determinando os níveis mais altos de hierarquia educacional à medida que o desenvolvimento econômico avança. (FERNANDES, 2001. p.5)

Já a perspectiva da ação ou escolha racional compreende os fenômenos sociais como resultados de ações individuais racionais, nas quais os indivíduos calculam, por meio das informações que têm disponíveis, os cursos de sua ação. Essa corrente tem como expoente o teórico francês Raymond Boudon¹, que embora crítico da teoria da escolha racional, foi referência para os adeptos dessa linha a partir da década de 1970 (Picanço e Morais, 2016). Boudon publicou no ano de 1973, em francês, o livro *A Desigualdade de Oportunidades* (1981), no qual busca explicar a relação das desigualdades de oportunidade educacionais e a mobilidade social. Investigou dados das sociedades industriais da Europa e dos Estados Unidos e concluiu que a democratização e universalização da educação não acarretam, necessariamente, em aumento nem modificações na mobilidade social dos indivíduos.

Para Boudon, as ações individuais racionais dos estudantes são importantes para a compreensão da trajetória do sujeito, mas não explicam unicamente o processo, como a corrente da escolha racional pressuporia. A trajetória escolar e a consequente mobilidade social devem ser compreendidas a partir das ações individuais em interação com mecanismos estruturais, ou instâncias de orientação, tais como a família e a escola.

Ao penetrar em cada uma destas instâncias de orientação, todo indivíduo tem determinada faculdade de iniciativa. Mas a posição de saída que obtém não depende apenas de sua vontade ou de suas características individuais. Depende também dos mecanismos de filtragem da instância de orientação, da composição da população que a ela se dirige, e eventualmente, da distribuição das posições de saída quando essa

¹ Boudon concebe a importância da teoria da escolha racional para a explicação do mundo moderno, já que por meio dela é possível compreender fenômenos relativos às ações humanas sem recorrer a correntes culturalista ou psicológicas. Todavia, estabelece que essa teoria falha ao explicar conjuntos de fenômenos, porque considera a racionalidade como instrumental e, portanto, explicativa apenas de ações de conduta econômicas. Para ele, tendo em vista que a racionalidade é polissêmica e deve ser considerada segundo o contexto em que está inserida, há necessidade de uma análise menos utilitarista dela para a compreensão da complexidade do sistema social. (CARVALHO, 2010).

pode ser considerada, por antecedência, como fixa. Por conseguinte, a mobilidade é o resultado complexo do que se pode denominar características estruturais das instâncias de orientação. (BOUDON, 1981. p. 25)

Diferente do seu contemporâneo Bourdieu, Boudon (1981) postula que a socialização primária exerce influência sobre o início da escolarização do sujeito, mas não explica as desigualdades educacionais ao longo da trajetória escolar. Para o teórico, superada a influência da família no alcance inicial escolar, a trajetória dos estudantes será marcada por escolhas feitas a partir das instâncias de orientação. Nesse sentido, a posição social de um indivíduo ao longo de sua trajetória, nas sociedades industriais, é por ele adquirida e não imposta.

Em estreito diálogo com a obra de Boudon (1981), Goldthorpe (2016), sociólogo britânico, tece críticas aos teóricos que associam classe e cultura para explicarem a manutenção das desigualdades ao longo dos percursos escolares. Para o autor, a expansão educacional a partir da década de 1950, de fato, manteve um cenário de desigualdades, todavia, derivado de conquistas educacionais para todas as classes sociais, e não apenas para a classe dominante. Com isso, as sociedades industriais promoveram mobilidade intergeracional na educação, mas mudanças estruturais não ocorreram, tendo em vista que os sujeitos mantiveram suas posições relativas, sem efetiva mobilidade social.

Goldthorpe (2016) propõe que as trajetórias escolares devam ser compreendidas a partir de dois efeitos: a) os primários, relacionados à posição social da família e seu impacto nas aspirações e desempenhos escolares dos filhos; e b) os secundários, que tratam da avaliação feita pelos pais sobre riscos, benefícios e continuidade da trajetória escolar. As avaliações são feitas levando em consideração as distâncias sociais que precisam ser percorridas pelo indivíduo para sua realização escolar. Embora não seja possível generalizar comportamentos para toda uma classe, “esses elementos permitem explicar porque famílias com menos recursos fazem diferentes apostas educacionais” se comparadas com famílias com maior aporte de recursos (PICANÇO e MORAIS, 2016, p.396). Nesse sentido, as desigualdades de trajetória são menos explicadas por capital cultural e mais pela escolha racional resultada do cálculo dos custos e benefícios educacionais ao longo da trajetória.

Dentre as tendências analíticas vigentes que trazem grandes contribuições para o debate de trajetórias escolares, destacam-se o modelo de seletividade diferencial (Mare, 1980) e as hipóteses Maximally Maintained Inequality (MMI), proposta por Raftery e Hout (1993), e Effectively Maintained Inequality (EMI), concebida por Lucas (2001). Em relação à primeira hipótese, assim como Goldthorpe, Raftery e Hout (1993) postulam que a expansão do sistema

educacional ocorre para todos. Os indivíduos pertencentes às classes em vantagem, e mais bem preparados, são os mais aptos a aproveitar as novas oportunidades e alcançar novos níveis educacionais. Somente quando o grupo em vantagem satura todas essas oportunidades, os grupos em desvantagem podem ampliar suas chances de subir de nível. Nesse movimento, as desigualdades educacionais são mantidas quando o sistema está em expansão, mas podem ser reduzidas em alguns níveis educacionais, sempre que o grupo vantajoso ocupar o lugar de saturação das oportunidades. Essa hipótese foi testada pelos autores com dados estatísticos da Irlanda.

Já a segunda hipótese, EMI, desenvolvida por Lucas (2001) concebe que as classes em vantagem podem alcançar um determinado nível educacional de forma generalizada, mas isso não necessariamente abrirá precedentes para diminuir as desigualdades para classes em desvantagens. Isso porque, quando há saturação quantitativa de acesso a níveis superiores, o diferencial passa a ser qualitativo, ou melhor, “as classes em desvantagem socioeconômicas asseguram o acesso a modalidades de ensino, instituições e cursos de maior prestígio”. (PICANÇO e MORAIS, 2016, p.398)

Em relação a Mare (1980) e seu modelo de seletividade diferencial, temos a proposição da técnica de regressão logística multinomial para compreender as transições sequenciais da educação. Analisando a realidade norte-americana, os resultados de Mare (1980) apontam para um efeito decrescente das origens socioeconômicas no alcance educacional, à medida que o estudante avança na trajetória escolar. Isso porque quanto maior o número de transições escolares superadas, mais homogênea, em termos de habilidades e motivações, são as pessoas analisadas e menos dependentes de sua origem socioeconômica na trajetória escolar.

Fora das discussões de mobilidade e estratificação social, outro artigo publicado na década de 1980 traz elementos interessantes para a discussão de trajetória escolar. Em 1988, James Coleman lançou seu artigo *Social Capital in the Creation of Human Capital*, no qual explora e reflete sobre o conceito de capital social e a relação com a trajetória escolar com uma perspectiva diferente daquela proposta por Bourdieu em sua teoria da ação.

Coleman (1988) dialoga com referências da sociologia e das ciências econômicas, em especial da teoria da escolha racional, para postular que o capital social não é uma entidade, mas definido por sua função. Isso porque o conceito, para o autor, apresenta tanto aspectos das estruturas sociais quanto facilita certas ações dos atores dentro dessas estruturas. Há, para o autor, três

formas de relações que constituem recursos de capitais sociais para o indivíduo. A primeira delas é a confiabilidade do ambiente social que orienta o cumprimento das obrigações sociais assumidas e o seu pagamento. A segunda forma trata dos potenciais canais de informações que redes sociais propiciam aos seus integrantes. Por último, são as normas e sanções eficazes em uma comunidade que visam a renúncia de um interesse próprio em prol da coletividade (COLEMAN, 1988).

Ao trazer sua abordagem de capital social para as realizações educacionais de um indivíduo, o autor critica perspectivas que trazem o *background* familiar como uma entidade única e o analisa separando-o em três componentes. Esses três componentes são o capital financeiro compreendido como a riqueza ou renda familiar para o fornecimento dos recursos físicos necessários para o estudo; o capital humano, que trata da escolaridade dos pais e como essa educação propicia um ambiente cognitivo adequado para a aquisição de conhecimento; e o capital social, que diz sobre as relações estabelecidas entre pais e filhos e com a comunidade.

Segundo Coleman, assim como outrora considerou Bourdieu e Passeron (1992), as crianças são afetadas em sua trajetória escolar pelo capital humano dos pais. Entretanto, para o teórico norte-americano, familiares com alta escolaridade podem contribuir pouco com a vida escolar dos seus filhos se empregarem sua potência intelectual no ambiente externo à casa, “se não são uma parte importante da vida de seus filhos”. (COLEMAN, 1988, p. 31, tradução nossa)

A ausência física dos adultos no acompanhamento escolar dos filhos é compreendida por Coleman como uma deficiência estrutural do capital social familiar, enquanto a presença deles pode, até mesmo, suplantar dificuldades impostas pelo baixo capital humano e/ou financeiro. O autor traz um exemplo simbólico a esse respeito, ao citar uma situação ocorrida em uma escola pública dos Estados Unidos que gerou curiosidade nas autoridades escolares locais. Essas autoridades ficaram intrigadas com as aquisições duplicadas de livros didáticos por famílias de imigrantes asiáticos, até compreenderem o motivo: um livro era para o filho, outro para a mãe estudar e auxiliá-lo.

Para além do capital social intrafamiliar, as relações da família com a comunidade constituem importante capital social para a trajetória escolar do indivíduo, e podem se configurar tanto como as relações entre pais, o que o autor chama de fechamento intergeracional, quanto com as instituições da comunidade. Alguns dados publicados pelo autor indicam que a taxa de abandono é maior para famílias que se mudam em relação àquelas que permanecem na mesma

comunidade, e piora se esse episódio de a mobilidade se repetir. As migrações fragilizam tanto o fechamento intergeracional quanto os laços com as instituições comunitárias. No que se refere a essas últimas, o autor constatou que há uma tendência ainda menor para o abandono escolar se os estudantes estiverem matriculados em escolas confessionais privadas, por conta do papel que a religião representa no capital social da comunidade.

Em *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, Alejandro Portes (1998) ressalta a importância do trabalho de Coleman para introduzir e dar visibilidade ao conceito de capital social na sociologia americana. Pondera que, curiosamente, o autor não menciona Bourdieu, “embora sua análise dos possíveis usos do capital social para a aquisição de credenciais educacionais seja muito semelhante à do sociólogo francês.” (1998, p.5, tradução nossa). Estabelecendo um paralelo entre a obra desses autores, Portes (1998) avalia que, diferente de Bourdieu, o conceito cunhado por Coleman é um tanto vago e abre precedentes para interpretações equivocadas. Em especial, porque não distingue de forma clara e sistemática os recursos do capital social com a capacidade de obtê-los, em virtude da participação em diferentes estruturas sociais, como encontramos na teoria bourdieusiana.

Além de apresentar uma revisão do conceito na literatura sociológica, Portes (1998) destaca alguns estudos empíricos que têm o capital social como princípio teórico. Ele organiza tais estudos em três grandes grupos, segundo as funções dadas ao capital social, quais sejam: como fonte de controle social, como fonte de apoio familiar, ou como fonte de benefícios por meio de redes sociais extrafamiliares.

Os estudos enquadrados na primeira função entendem o capital social como mecanismo de controle social fundamental para que pais, professores e autoridades policiais consigam manter a disciplina e promover a conformidade social em redes comunitárias. O trabalho de Zhou e Bankston (1994) sobre o Vietnã demonstra como, por exemplo, essa sociedade pode causar vergonha em famílias inteiras se um de seus filhos apresenta trajetória escolar ou pessoal não esperada pelo controle social vigente.

Tanto os pais como os filhos são constantemente observados sob um “microscópio vietnamita”. Se uma criança é reprovada ou abandona a escola, se um menino cai em uma gangue, ou uma menina engravida sem se casar, eles trazem vergonha não apenas para si mesmos, mas para a família. (ZHOU E BANKSTON, 1994, p.831, tradução nossa)

Sobre a compreensão de capital social como fonte de apoio familiar, as pesquisas levantadas por Portes (1998) indicam que esse tipo de capital social é maior em famílias biparentais, com menor número de filhos e nas quais os pais têm grandes aspirações para eles. O exemplo dado por Coleman (1988) sobre as mães imigrantes asiáticas nos Estados Unidos que compram o mesmo livro didático dos filhos para ajudá-los é mencionado nesse levantamento como um dos exemplos de fonte de apoio familiar.

Em contrapartida, famílias monoparentais ou aquelas em que ambos os pais trabalham fora de casa apresentam menor presença desse tipo de capital social. Portes (1998) chama atenção para o estudo de McLanahan e Sandefur (1994), o qual evidencia que famílias com estrutura monoparental, de modo geral, não tem o responsável dentro de casa acompanhando os estudos dos filhos, como percebido em famílias biparentais. Além disso, costumam se mudar com mais frequência do que o modelo biparental, o que pode representar a destruição de laços com a comunidade atual e uma privação desse tipo de relação, impactando sobremaneira o desempenho educacional das crianças.

A última das funções segundo a tipologia analítica de Portes (1998) indica estudos que entendem capital social como apoio das redes da comunidade, externas à família. Para o autor, essa concepção é a que mais se assemelha ao conceito de capital social presente na teoria bourdieusiana e mais comum de ser utilizada no campo da mobilidade e estratificação social. Nos trabalhos levantados pelo autor sobre capital social extrafamiliar, há um empenho em compreender a realidade de famílias que perdem o apoio comunitário mediante mudança de residência ou migração. Ambas as situações geram impacto no desempenho educacional dos filhos, como mostrou o trabalho de Hagan et al (1996). Esses autores sugerem que a mudança de comunidade tende a romper com laços sociais estabelecidos e essa privação de capital pode acarretar perdas de desempenho educacionais. Todavia, ressaltam que em famílias cujo apoio é presente e constante, esses efeitos na educação tendem a ser minimizados.

Para além do artigo *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, Portes traz grandes contribuições sobre educação e migração internacional em trabalhos solos e com diferentes parcerias (PORTES, 1996; PORTES E RUMBAULT, 2001; PORTES et al, 2008), que coadunam sobremaneira com o objetivo principal desta tese. No terceiro capítulo, essas contribuições serão apresentadas em adição a estudos nacionais e internacionais de diferentes autores que trabalham com a mesma temática. Antes, porém, veremos como as linhas de

pesquisas de sociologia da educação e a estratificação educacional no Brasil têm desenvolvido pesquisas sobre trajetórias escolares bem e malsucedidas.

2. Contribuições teóricas da Sociologia da Educação e da Estratificação Social Brasileira para as Trajetórias Escolares

Se a Europa e a América do Norte vivenciaram a ampliação do acesso de estudantes ao processo de escolarização no final da primeira metade do século XX, no Brasil esse fenômeno começou a ser vivenciado a partir dos anos de 1970. A transição demográfica, identificada pela queda das taxas de fecundidade e consequente redução do tamanho das famílias e do número de filhos, somada à urbanização da população foram fatores fundamentais para esse processo de crescente expansão educacional (SILVA e HASENBALG, 2000).

Além das mudanças no perfil demográfico das famílias brasileiras, alterações no sistema educacional contribuíram sobremaneira com esse movimento de expansão. Desde a década de 1960, o país passou por quatro grandes reformas na educação básica, sendo três delas ocorridas em 1961, 1971 e 1982 (RIBEIRO, 2011) e uma em 2006, que estruturaram a formação escolar em séries/ciclos/anos tal como vemos hoje. A primeira reforma ocorreu em 1961, prevista na Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), com a ampliação de vagas para o ensino fundamental. Naquele período, essa etapa de ensino era dividida em dois ciclos, entre os quais havia uma série preparatória. O primeiro ciclo do ensino fundamental (primeiro ao quarto ano) era compulsório e previsto por lei, enquanto o segundo ciclo da mesma etapa (quinto ao oitavo ano) e a etapa subsequente (correspondente ao ensino médio) eram acessados mediante aprovação na série de “admissão” entre os ciclos (BRASIL, 1961).

Na segunda grande reforma, ocorrida em 1971, todo o ensino fundamental, dividido em oito séries, tornou-se compulsório, embora com acesso reduzido por conta da cobertura ineficaz, conforme preconizado na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Já a última grande reforma ocorreu em um período de abertura política, em 1982, no qual os diversos governadores de oposição ao governo militar investiram na construção de escolas, ampliando a capacidade estatal de oferta da educação básica. (RIBEIRO, 2011).

Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) propondo um ensino obrigatório de nove anos, proposição transformada em meta da educação no Plano Nacional de Educação - PNE de 2001 (BRASIL, 2001). Apenas em 2006, essa proposição foi consolidada, por meio da Lei nº 11.274/2006², que institui ensino fundamental obrigatório de nove anos com inclusão

² A Lei nº 11.274/2006 altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. A LDB é composta de 92 artigos que regulamentam o sistema educacional público e privado no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior.

de crianças de seis anos. Atualmente, vigora no Brasil a educação básica obrigatória e gratuita organizada em três etapas: a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio. (BRASIL, 1996)

Para além das três reformas mencionadas por Ribeiro (2011) e da ampliação do ensino fundamental para nove anos, é importante destacar a importância da redemocratização do Brasil e da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), também conhecida como Constituição Cidadã, para as conquistas no campo educacional. A Constituição Cidadã estabelece, em seu artigo 205, a concepção de educação como direito inalienável do ser humano e de responsabilidade do Estado e da família. De acordo com o artigo, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL,1988).

O Artigo 208 da Constituição, cuja última alteração no texto ocorreu em 2009, prevê educação básica obrigatória e gratuita dos 4 anos até os 17 anos de idade, assegurada também àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. Delibera ainda a progressiva universalização do ensino médio gratuito, responsabilizando a autoridade competente em caso de oferta ausente ou irregular. Para além das deliberações acerca da educação, a Constituição nos lembra, no Artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL,1988), seja brasileiro ou estrangeiro residindo no Brasil e que seus direitos, tal como o direito à educação, são invioláveis.

Diante de tantas mudanças ao longo das últimas décadas na estruturação do sistema educacional brasileiro, a sociologia voltou seu olhar para pesquisas e estudos sobre escolarização e temáticas correlatas com robustez e intensidade. Parte considerável da discussão sociológica sobre a educação busca investigar a relação das origens socioeconômicas e de fatores de significância social, assim como estratégias familiares e escolares para a compreensão de vivências e trajetórias educacionais. Tais discussões ancoram seus estudos em duas dimensões da escolarização: a progressão escolar e a proficiência escolar.

A dimensão da progressão escolar permite conhecer a trajetória de um indivíduo no sistema educacional por meio da avaliação de seu rendimento ou fluxo escolar, ambos provenientes da análise do status do discente em relação à matrícula e ao ano-escolar. Em relação aos dados de rendimento, ao final do ano letivo, cada aluno é classificado de acordo com três situações: a) aprovado, quando o estudante conclui o ano letivo e pode se matricular no ano subsequente; b)

reprovado, quando o aluno não conclui o ano letivo e precisa repetir a série/ciclo no ano subsequente; c) abandono, quando o estudante deixou de frequentar a instituição de ensino antes do encerramento do ano letivo.

Já os dados de fluxo escolar permitem identificar o percurso acadêmico do estudante entre níveis de ensino, apontando qual o status do aluno no próximo ano letivo. As categorias que permitem avaliar o fluxo escolar são: a) promoção, quando o aluno está matriculado no ano escolar subsequente ao cursado no ano anterior; b) repetência, quando o aluno está matriculado no mesmo ano escolar cursado no ano anterior; e c) evasão, quando não há registro de matrícula do aluno em nenhum ano escolar e instituição de ensino. As análises da dimensão da progressão escolar, tanto de rendimento quanto de fluxo, são ancoradas, de modo geral, nos dados produzidos pelo Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A proficiência escolar, a outra dimensão que ganha destaque nas análises sociológicas, tem como escopo analítico o desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagem sobre diferentes domínios do saber. Os estudos que investigam a proficiência escolar ganharam impulso no Brasil a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990. O SAEB configura-se como um conjunto de avaliações externas em larga escala, por meio da aplicação de testes e questionários (BRASIL, 2019). Passou por inúmeras adaptações desde a sua concepção, até chegar no formato atual, que inclui avaliações de estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do país. Outras avaliações em larga escala foram implementadas em âmbito federal para a aferição da proficiência de estudantes matriculados na educação básica, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de testes desenvolvidos por Estados e Municípios, com destaque Minas Gerais e seu pioneirismo em avaliação educacional com a implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) no início dos anos 2000 (BORGES, 2016).

De modo geral, no Brasil, os estudos sociológicos sobre educação são desenvolvidos por duas linhas de pesquisa, a Sociologia da Educação e a Estratificação Social. Os estudiosos da Estratificação Social, de modo especial os trabalhos de Estratificação Educacional, analisam as desigualdades socioeconômicas da sociedade utilizando informações de progressão escolar, seja de rendimento ou de fluxo, para aferir as desigualdades de oportunidades educacionais.

Ribeiro e Carvalhaes (2020) afirmam que as pesquisas dessa linha organizam suas análises em quatro eixos, sendo três deles: a) estratificação vertical, que investiga as desigualdades de oportunidades de sujeitos com diferentes origens socioeconômicas nas transições das etapas de ensino, isto é, quais grupos sociais tendem a entrar na idade correta na escola, concluir os ciclos do ensino fundamental ou ensino médio; b) mudanças históricas, que traçam tendências de trajetórias educacionais de pessoas em períodos históricos diferentes, como estudos longitudinais ou de coorte; c) estratificação horizontal do sistema, que examina as diferenças qualitativas em cada nível educacional, muito comuns em análises sobre educação superior. O quarto eixo de Ribeiro e Carvalhaes (2020) para a linha de Estratificação Educacional estabelece pontos de intersecção com as abordagens da Sociologia da Educação. Nesse eixo, de modo geral, são utilizados dados de proficiência escolar, e não de progressão, para entender “a inter-relação entre fatores individuais e institucionais na estruturação do desempenho escolar”. (RIBEIRO e CARVALHAES, 2020, p. 15).

Segundo Barbosa e Gandin (2020) a produção brasileira na linha de pesquisa de Sociologia da Educação é vasta e diversificada. Ao traçarem um panorama sobre os trabalhos nacionais desenvolvidos, os autores organizaram as produções em nove agrupamentos, segundo conteúdo e abordagens teóricas e metodológicas. As abordagens tratam desde políticas educacionais e estado, passando por juventudes e ensino médio, currículo escolar, conflito e cooperação no sistema educacional, até abordagens sistêmicas e estruturais, como classe social, o papel das famílias e o ambiente escolar, e individualistas. Esta última é o ponto de intersecção com a Estratificação Educacional apontado por Ribeiro e Carvalhaes (2020), porque trata de desigualdades sociais, desigualdades de oportunidades educacionais e trajetórias escolares. (BARBOSA e GANDIN, 2020).

Diante da amplitude de análises produzidas pela Sociologia da Educação, faremos a apresentação de alguns trabalhos que convergem com a temática dessa tese, além daqueles que estão em intersecção com a linha de Estratificação Social.

A influência de teóricos franceses na Sociologia da Educação brasileira é marcante (NOGUEIRA, 2011). Bourdieu e Lahire estão entre os pensadores mais influentes e são utilizados como referência teórica em uma série de artigos e teses. Dentre as inúmeras publicações que os têm como referência, destacamos dois trabalhos nacionais que nos ajudam a compreender o sucesso escolar em camadas populares na realidade brasileira. Dialogando com a obra bourdieusiana, D'Ávila (1998) buscou identificar, por meio das reflexões advindas do conceito de habitus, os determinantes familiares no sucesso escolar de jovens de classes

sociais média-baixas e baixas. Para isso, selecionou estudantes de seis escolas públicas da região metropolitana de Vitória, Espírito Santo, que cursavam a oitava série do ensino fundamental e tiveram médias acima de sete pontos (em dez) nas duas séries anteriores. Segundo o autor, a intenção do trabalho não foi negar o reprodutivismo que o sistema educacional gera, mas examinar se havia e quais eram os investimentos familiares e pessoais que levavam ao melhor percurso escolar de uns alunos em detrimento de outros.

D'Ávila (1998) descreveu seu público como estudantes que tiveram, em sua maioria, entrada tardia (oito anos ou mais) no ensino fundamental, vindos de família com baixa escolaridade e com pouco número de filhos. Identificou, como práticas favoráveis ao sucesso escolar, a percepção positiva do aluno em relação à instituição escolar e o desejo de continuar seus estudos na escola técnica federal na região, considerada de qualidade e de difícil ingresso. Sobre o comportamento dos pais e responsáveis, de modo geral, o autor identificou que eles colaboram no ambiente doméstico com a escolarização dos filhos, mantendo um espaço propício aos estudos. No mais, também apresentam percepção positiva em relação à escola e demonstram envolvimento com a instituição. No que se refere às expectativas dos progenitores, percebeu-se que ela não se deu de forma linear nem contínua desde o início da trajetória. Ao contrário, foi se constituindo aos poucos, a depender do desenvolvimento do estudante e dos investimentos disponíveis.

Outro trabalho brasileiro também sob influência francesa foi desenvolvido por Zago (2000), em estreito diálogo com a obra de Lahire. A autora, assim como o teórico francês, investigou trajetórias escolares bem-sucedidas de filhos de camadas populares. Utilizando-se de métodos qualitativos, Zago (2000) realizou entrevistas com 16 famílias residentes na periferia de Florianópolis, capital de Santa Catarina, durante os anos de 1991, 1993 e 1997. Essas entrevistas levantaram informações sobre: a) estrutura familiar; b) situação escolar dos filhos; c) relação escola-trabalho; e d) significado e práticas familiares de escolarização.

Para compreender o sucesso escolar, investigou de modo especial a situação de uma das 16 famílias, cujos filhos apresentavam escolaridade de maior longevidade se comparada com as demais. Identificou que, para além de condições materiais mais favoráveis (a mãe tinha trabalho fixo de servente na escola, a casa era própria e o número de filhos era baixo), havia forte mobilização escolar da mãe. Essa criava seus filhos com altas expectativas, os encorajando ao sucesso escolar, mesmo não conseguindo acompanhar diretamente os conteúdos escolares. A autora conclui que a progenitora “adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem

disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa” (ZAGO, 2000, p. 79).

Tanto os estudos da Sociologia da Educação quanto a linha de Estratificação Social buscam compreender as trajetórias escolares e suas interações com características sociodemográficas. A relação de gênero/sexo no sucesso e no fracasso escolar é uma das abordagens recorrentemente examinadas. O trabalho de Carvalho (2003), por exemplo, busca identificar as mudanças de escolaridade para homens e mulheres ao longo das últimas décadas e aventar hipóteses para tal. Em 1970, a escolaridade média das mulheres era menor do que a dos homens. Todavia, com o passar das décadas e todas as mudanças e conquistas nas políticas educacionais do Brasil, esse cenário acabou se invertendo: hoje, os homens têm menor média de escolaridade, e trajetórias mais longas, quando completa, marcadas por repetências e evasão. A autora é categórica em dizer que “a escola está fracassando perante um grupo grande de jovens e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino”. (CARVALHO, 2003, p. 186). Para compreender melhor o fenômeno, traz algumas reflexões em seu *Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero* (CARVALHO, 2003).

Nesse artigo, são colocadas três hipóteses costumeiramente utilizadas para justificar o fracasso de estudantes do sexo masculino. A primeira delas é a atribuição do atraso escolar de meninos por conta do trabalho infantil. Para essa postulação, Carvalho (2003) lembra-nos que os números de trabalho infantil não consideram o trabalho doméstico não-remunerado, atividade comum às meninas de todo o país. Isto é, há trabalho infantil envolvendo ambos os sexos, embora alguns sejam contabilizados e outros não e, portanto, não seria plausível utilizar esse indicador para justificar tamanha diferença no comportamento escolar. Outra hipótese considera que as meninas estariam mais aptas ao ambiente escolar, incorporando de forma mais amistosa o “ofício do aluno”, tendo em vista que apresentam características como obediência, capricho, minúcia, dentre outras. Como última hipótese, Carvalho (2003) menciona estudos realizados no Brasil e no exterior (HEILBORN, 1997; MADEIRA, 1997), que afirmam que a adaptação feminina ao cenário escolar está ancorada no fato de esse público ter menos oportunidade de transitar por outros espaços fora a casa e a escola. Assim, as meninas veem na oportunidade de estudar a possibilidade de socializar ou ter acesso a um tipo de lazer, além da oportunidade de ascender na vida profissional, muitas vezes mais exigente com as mulheres do que com os homens. Para as duas últimas hipóteses, a autora aponta a forma simplista como as questões de gênero são abordadas nos estudos, reforçando padrões de comportamento feminino e masculino e simplificando processos que são muito complexos e multifacetados.

De forma contundente, a pesquisadora evoca a importância da discussão de gênero na centralidade do debate educacional, indicando como desafio

entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças, antes que ele caia em mãos conservadoras. (CARVALHO, 2003, p. 192)

Outro trabalho de Carvalho (2004) amplia a discussão de fracasso escolar trazendo o olhar não apenas para gênero, mas também para a raça de crianças e adolescentes com trajetórias malsucedidas nas instituições de ensino do país. Os dados produzidos sobre educação mostram maior fragilidade no desempenho educacional de pessoas negras do sexo masculino, evidenciando a necessidade de considerar no momento da análise simultaneamente o sexo e a raça ou etnia, assim como a classe social, para não dicotomizar fracassos apenas entre meninos e meninas, desconsiderando a importância do impacto da cor nos indicadores de desempenho.

Para investigar a relação entre desempenho escolar, raça e gênero dos estudantes, Carvalho (2004) combinou a técnica qualitativa de entrevistas com professores (sobre raça/cor dos estudantes e desempenho escolar) com a técnica quantitativa de questionário com os estudantes (sobre autodeclaração de raça/cor), em uma escola pública de São Paulo. Dentre os resultados encontrados, a pesquisadora identificou uma tendência à atribuição da categoria negra a crianças que apresentavam problemas escolares pelas professoras. “Enquanto 59% das crianças percebidas como negras por ambas as professoras apresentavam algum tipo de problema escolar, essa proporção é de apenas 33% quando considerada a autoclassificação.” (CARVALHO, 2004, p.11). Essa atribuição é ainda mais recorrente para meninos, evidenciando, segundo a autora, a associação de masculinidade, raça negra e problemas escolares.

A complexidade da atribuição de cor e raça no contexto escolar acaba por gerar um ciclo vicioso de reforço à estigmatização³, já que categoria de cor negra é comum de ser atribuída aos estudantes que apresentam dificuldades escolares, em contrapartida os “[...] problemas escolares, tanto de aprendizagem quanto de disciplina, podem estar se desenvolvendo com

³ Goffman (1978) nos ajuda a compreender o fenômeno da estigmatização em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. O estigma é um mecanismo resultante de interações sociais que confere rótulos depreciativos a indivíduos ou grupos, em relação ao outro que interage, dito “normal”. De modo geral, as características que constituem o mecanismo de rotulação são de três tipos: a) degenerescência física, b) moral, ou c) marginalização social, dada por condições de raça, nação e religião. Durante o processo de rotulação é previsto que estigmatizados internalizem o estigma, especialmente por meio das interações sociais constituídas de mecanismos de violência simbólica. Nessa dinâmica, transformam a percepção do outro em autopercepção e acabam naturalizando o comportamento depreciativo esperado.

maior frequência entre crianças percebidas e que se autopercebem como negras” (CARVALHO, 2004, p. 11), contribuindo para uma relação de fracasso estudantil.

Fora as análises da Sociologia da Educação relacionadas às características sociodemográficas dos sujeitos, as pesquisas relacionadas à eficácia escolar trazem grandes contribuições para a compreensão das trajetórias escolares. Como já exposto, o debate sobre o efeito da escola na educação do sujeito foi iniciado nos Estados Unidos pelo Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966), que chegou à conclusão de que eram as diferenças socioeconômicas entre os alunos, e não as características escolares, as responsáveis pela diferença no desempenho cognitivo deles. No mesmo período, o Relatório Plowden (PLOWDEN REPORT, 1967), com dados menos pessimistas sobre a escola se comparado ao estudo norte americano, mostrou que a escola tinha uma influência comparativamente pequena na explicação do desempenho do aluno. Tais resultados, somados às contribuições de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a reprodução escolar, geraram apoiadores e críticos pelo mundo. (BROOKE e SOARES, 2008).

Atualmente, os estudiosos da eficácia escolar reconhecem que os baixos níveis escolares dos alunos estejam ligados a fatores extraescolares. Entretanto, ressaltam que há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Essa variação comprovaria a hipótese do efeito da escola, isto é, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar. (BROOKE e SOARES, 2008, p.107)

No Brasil, as discussões sobre a eficácia escolar não são tão vastas como outras abordagens da Sociologia da Educação, destacando-se as importantes contribuições dos professores Soares e Alves (SOARES e ALVES, 2003; ALVES e SOARES, 2007, 2008). A compreensão do efeito da escola torna-se fundamental, porque já sabemos, como nos lembrou o trabalho de Ribeiro (2011) que a dependência administrativa da escola tem grande interação com o sucesso ou fracasso escolar. Para além desse recorte, que está diretamente ligado à origem socioeconômica do sujeito, é preciso analisar outros aspectos da instituição que corroboram com as variações de percursos escolares.

Alves e Soares (2008) propuseram reflexões e métodos importantes em seus trabalhos para esse campo do conhecimento. Em um deles (ALVES e SOARES, 2008) escolheram sete escolas públicas de Belo Horizonte, localizadas em regiões próximas, partindo do pressuposto que assim teriam projetos pedagógico e expectativas de aprendizados similares para análise. Utilizam dados longitudinais de aprendizado, padrão para esse tipo de pesquisa, coletados junto

a alunos que foram acompanhados a partir do início da 5ª série durante dois anos. A avaliação da aprendizagem em matemática e língua portuguesa foi feita a partir de testes desenvolvidos pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da UFMG, com itens públicos utilizados pelo SAEB. Os modelos analíticos aplicados foram a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para análise dos testes de aprendizado, e os modelos multiníveis de regressão múltipla, para as respostas sobre os efeitos das escolas. Ao total, houve a participação de 1.194 estudantes.

Os resultados do estudo trouxeram dados fundamentais para a compreensão das trajetórias escolares. Um deles reforça as constatações de Carvalho (2003) sobre a importância de se olhar o desempenho escolar segundo sexo. Alves e Soares (2008) demonstraram preocupação na distância entre o desempenho de meninos e meninas, considerado um “abismo” no que se refere ao desenvolvimento da competência em língua portuguesa. Em matemática, a diferença não foi significativa. Sobre a eficácia escolar, os dados mostraram que o efeito das escolas é muito mais evidente no início da trajetória analisada do que no final do período analisado. De modo geral, as escolas que apresentaram médias iniciais mais altas cresceram menos do que aquelas com médias iniciais mais baixas.

Dentre os estudos localizados na área de intersecção entre Sociologia da Educação e Estratificação Educacional, a análise étnico/racial destaca-se como reflexão fundamental para a compreensão da mobilidade social da sociedade brasileira. Evidenciamos dois trabalhos que trazem importantes panoramas gerais sobre trajetórias escolares e sua interação com diversas características sociodemográficas nas últimas décadas: *Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil* (SILVA E HASENBALG, 2000) e *Desigualdades de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil* (RIBEIRO, 2011). O primeiro deles, de Silva e Hasenbalg (2000) examinou a evolução das desigualdades educacionais, por meio da análise da relação dos determinantes extraescolares (saneamento básico, geladeira e número de cômodos do domicílio; escolaridade da mãe, número de filhos, estrutura familiar, ocupação da mãe, trabalho infantil e região do país) com o desempenho escolar de crianças e adolescentes, e traçou um panorama dos indicadores educacionais no país entre as décadas de 1970 e 1990. Para isso, os autores utilizaram dados de três PNADs, a saber, 1976, 1986 e 1998, e separaram suas amostras em dois grupos etários: 7 a 14 anos e 15 anos ou mais.

Na investigação do grupo mais velho, os autores apresentaram a descrição do nível educacional, indicando uma série de mudanças nos anos de escolaridade com o passar dos anos. Um dado representativo da alteração do perfil educacional no Brasil é o aumento da escolaridade média

da população com 15 anos ou mais de 3,8 em 1976 para 6 anos em 1998. Ainda, foi possível diagnosticar redução de desigualdades educacionais entre brancos e não-brancos, regiões do país e estratos de renda. Nas análises de gênero, os dados mostram que a escolaridade das mulheres, inferior à dos homens na década de 1970, superou a escolaridade masculina em 3,6% no fim dos anos 1990.

Para o grupo etário de 7 a 14 anos, Silva e Hasenbalg (2000) identificou variações de chances de escolarização segundo distribuição regional no país. Em 1976, morar no Sudeste e Sul conferia maior probabilidade de anos de escolaridade. Ao longo das PNADs, o cenário mudou:

A perda percentual é de 1% no Nordeste, 1,7% no Sudeste e, mais acentuada, 3,5% no Sul. Dessa forma, há uma redistribuição de crianças da região com pior desempenho educacional - Nordeste - e das duas com melhor desempenho - Sudeste e Sul - a favor do Norte (somente população urbana) e Centro-Oeste, que juntas aumentam sua participação percentual de 6,7% para 12,9%. (SILVA E HASENBALG, 2000, p.5)

Ainda para esse público, os autores identificaram que famílias com acesso à saneamento básico, geladeiras e maior número de cômodos nos domicílios proporcionam aos seus filhos um ano a mais de escolaridade, quando comparadas com famílias sem esses bens materiais. A escolaridade da mãe exerce forte influência no sucesso escolar, assim como o menor número de filhos. Em contrapartida, o sexo do chefe de família e o fato de as mães trabalharem fora não mostraram relação com o desempenho escolar dos filhos. Nesse ponto, os autores sugerem que “mães mais educadas têm taxas de participação econômica mais elevadas e neste caso o efeito negativo de trabalhar fora do lar é compensado pela educação mais alta dessas mães.” (SILVA e HASENBALG, 2000, p. 10).

Os autores concluem o trabalho afirmando que as décadas analisadas propiciaram aumento considerável no nível de instrução da população e diminuição das desigualdades sociais. Creditam a melhoria dos indicadores, cerca de 60%, à mudança nas condições de vida da população brasileira, seja por conta da crescente urbanização, seja pela transição demográfica vivenciada. O restante do percentual fica a cargo das melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional.

Ribeiro (2011), em seu artigo *Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil* investiga a trajetória escolar e acadêmica de brasileiros. Para isso, utiliza dados da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades (PDSD) de 2008, composta por uma amostra representativa da população brasileira, urbana e rural, para todas as regiões, exceto Norte que teve apenas sua área urbana contemplada. Para a análise sugerida, o autor selecionou 8.359

indivíduos, chefes e cônjuges entre 25 e 64 anos de idade, verificando a trajetória deles ao longo das cinco transições educacionais, a saber: a) quatro séries iniciais do ensino fundamental completas; b) oito séries do ensino fundamental completas; c) ensino médio completo; d) entrada na universidade; e e) conclusão da universidade.

Na mensuração das desigualdades de oportunidades educacionais, Ribeiro (2011) combinou as técnicas estatísticas de modelo logit sequencial, análise de sensibilidade e regressão linear. O intuito dessas técnicas foi estimar o efeito das variáveis independentes nas chances de transição escolar, além de corrigir possíveis falhas analíticas que levariam a conclusões equivocadas sobre a diminuição das desigualdades ao longo das transições, tal como identificado na obra de Mare (1980).

Uma primeira conclusão sobre os dados foi a desigualdade persistente ao longo das coortes de idade analisadas. Algumas variáveis, tais como ter mãe trabalhando fora de casa e ser de uma família monoparental com muitos irmãos, impactam negativamente na trajetória escolar. Em contrapartida, a escolaridade e o status ocupacional dos pais, em especial o da mãe, morar na região Sul e em áreas de residência urbana colaboram para o sucesso nas transições das etapas escolares.

O trabalho do autor traz como novidade analítica a indicação de importância da riqueza dos pais para determinar as desigualdades de oportunidades em todas as cinco transições, de forma significativa. Essas riquezas são representadas pelos bens e ativos que os chefes de família possuem, *background* familiar, tal como sugere a teoria do capital humano (COLEMAN, 1988), não se referindo à renda ou status ocupacional dos pais, variáveis utilizadas comumente em outros estudos.

Outro apontamento de Ribeiro (2011) indica que o sistema educacional brasileiro promove desigualdade quando observamos a relação entre as chances ter uma trajetória bem-sucedida e dependência administrativa da escola. Nesse caso, sobressaem-se os estudantes que cursaram ensino fundamental e médio em escolas privadas ou federais. Por fim, o pesquisador ressalta que a conclusão do ensino fundamental continua sendo a fase de transição mais importante para as desigualdades de resultados educacionais no Brasil, mesmo com o aumento da importância do ensino médio nas últimas décadas. Sugere que, para melhorar o acesso e progressão escolar, “precisamos não apenas melhorar a qualidade das escolas, mas também as condições de vida das famílias brasileiras”. (RIBEIRO, 2011, p. 79)

Sobre as produções acadêmicas que têm como enfoque a discussão da estratificação educacional segundo raça/cor, fundamental para esse trabalho por estabelecer estreita relação com etnia e origem nacional conforme nos lembrou Carvalho (2004), destacamos o trabalho de Hasenbalg e Silva (1990), que analisaram a dimensão racial e seus efeitos na esfera educacional brasileira na década de 1980 e nos ajuda a verificar se houve mudanças na estrutura educacional ao longo do tempo. Os autores fizeram tal trabalho por meio dos dados de grupos de cor branca, preta e parda de pessoas entre 7 e 24 anos disponíveis na PNAD de 1982.

Ao retratarem um panorama da educação naquele período, os autores constataram que, para o público de 7 a 14 anos, 32% dos brancos não tinham nenhuma instrução ou não transpuseram a primeira série do ensino fundamental. Para os grupos de pretos e pardos, essa taxa dobrava. Em relação ao grupo de 15 a 19 anos, 17% dos pretos e pardos sequer tinham concluído a primeira série do fundamental, percentual três vezes maior se comparado com o grupo branco. A conclusão do ensino fundamental, esperada para essa faixa etária, só foi alcançada por 31,6% dos brancos, 12,7% dos pardos e 10,6% dos pretos. Para a última faixa etária investigada, 20 a 24 anos, “as desigualdades de oportunidades de escolarização entre brancos e não-branco estão cristalizadas e indicam o diferente acervo educacional com que esses grupos iniciam o ciclo da vida adulta” (HASENBALG e SILVA, 1990, p. 7).

Além da análise panorâmica acima, Hasenbalg e Silva (1990) investigaram como os dados da PNAD de 1982 se comportaram para as diferentes fases da trajetória escolar segundo cor, a saber: admissão, progressão, atraso escolar, repetência e evasão. Na primeira etapa da trajetória, a entrada no sistema de ensino, os dados indicaram que aos 7 anos, 40% dos brancos e 55% de pretos e pardos não tinham acesso à escola. Importante lembrar que as informações são do período da ditadura militar no país, ou seja, antes da Constituição Cidadã de 1988. Aos 11 anos, 95% das crianças brancas já estavam na rede de ensino, percentual mantido nas idades subsequentes. No caso das crianças pretas e pardas, 15% delas na mesma idade não foram admitidas em nenhuma escola, percentual mantido para as idades futuras. Os autores ressaltam que esse percentual é uma média para o país, mas que a análise por região permite identificar que as grandes diferenças entre os grupos de cor estão concentradas no Nordeste. Reforçaram ainda que a renda familiar per capita apresenta forte correlação com o acesso à escola, mas que, mesmo entre o grupo com renda familiar inferior, verifica-se desvantagens de admissão, na faixa etária de 11 a 14 anos, para pretos e pardos em relação aos brancos, em torno de 10%.

No que se refere à progressão escolar, os dados da PNAD de 1982 mostram grande volume de matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental, que diminui gradativamente com o

passar dos anos letivos. Esses resultados são percebidos para todos os grupos de cor, mas indicam que a proporção de pardos e pretos que conseguem concluir essa etapa de ensino é consideravelmente menor: 29% dos brancos concluíram a última série, enquanto apenas 13% de pretos e pardos o fizeram. Os autores identificaram forte associação entre status socioeconômico e a velocidade da progressão escolar. Todavia, notaram que estudantes pertencentes ao mesmo estrato socioeconômico, mas de cores diferentes, apresentaram progressão escolar distinta, com pretos e pardos em posições menos vantajosas. Partindo desse resultado, sugeriram que mecanismos discriminatórios por cor atuam na progressão escolar dentro do sistema de ensino.

A distorção idade-série também foi analisada segundo cor, por Hasenbalg e Silva (1990). Na década de 1980, o atraso escolar era presente na maior parte das trajetórias escolares, a despeito da cor, em especial pelo ingresso tardio no sistema de ensino. Os autores destacam que ingressar tardiamente na escola provocava outro fenômeno, a repetência, tornando a trajetória dos estudantes mais lenta e acidentada. A análise por grupos de cor indica que, embora generalizado, o atraso escolar era mais comum entre os grupos pretos e pardos (dois terços com atraso de três ou mais séries), do que de brancos (dois quintos com atraso similar).

A evasão foi a última fase investigada da trajetória escolar segundo cor. Quanto mais novos os estudantes, menor a taxa de evasão entre eles. A partir dos 14 anos, essa taxa chega a 14%, independentemente se branco, pardo ou preto. Todavia, como a trajetória dos dois últimos grupos é mais acidentada, isto é, com entrada tardia no sistema escolar e com maior probabilidade de repetência, ao saírem com 14 anos do sistema de ensino, é comum que pretos e pardos tenham cursado menos séries do que brancos.

Em *Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil*, Silva (2003) desenvolve análises sobre a trajetória escolar de estudantes entre 6 e 19 anos, em três transições do ensino fundamental: primeira, quarta e oitava série. Utiliza dados da PNAD dos anos de 1981, 1990 e 1999 na aplicação do modelo logístico, para identificar os efeitos de variáveis socioeconômicas nas transições escolares.

Os resultados indicam que há uma redução, em todos os anos analisados, do efeito das variáveis de origem social no sucesso das transições escolares, porém, com comportamentos muito distintos. Os dados de 1981 indicam que o impacto da escolaridade do chefe de família, o número de filhos e a chefia feminina no lar diminuem de importância ao longo das transições, enquanto a renda per capita tem seu efeito aumentado a cada transição. Já em 1990, a chefia

feminina do lar e o maior número de filhos exercem forte efeito na conclusão da quarta série, e diminuem de importância com o decorrer do percurso. Por fim, em 1999, a educação do chefe passa a ter efeito na conclusão da quarta série, mas perde a importância para o término da oitava. Em síntese, é possível identificar uma diminuição, em todos os anos, dos efeitos da renda e da cor nas transições escolares.

Sobre a diminuição do efeito das variáveis de origem social na superação das transições escolares, Picanço e Morais (2016, p. 400) ressaltam que “o autor [Silva] sugere que a quase universalização dos acessos ao ensino básico transfere a seletividade para as outras transições. O que é coerente com o argumento de que uma vez que os grupos em vantagem atingiram a saturação nesse nível, abre-se condição para o declínio dos efeitos de origem”. Essa abordagem assume os mesmos postulados da hipótese de MMI (RAFTERY E HOUT, 1993).

Fernandes (2001), em seu trabalho intitulado *Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdade Educacional no Brasil* analisou o processo de estratificação educacional no país e sua interação com as relações raciais. Para isso, utilizou dados de pessoas com 25 anos ou mais da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio de 1988 e duas técnicas estatísticas: Regressão de Mínimos Quadrados Ordinários (RMQO) e Regressão Logística.

Após testar três hipóteses baseadas na literatura sobre estratificação social, a saber: a) desenvolvimento econômico desestratifica a sociedade, b) desenvolvimento econômico estratifica a sociedade, e c) desenvolvimento econômico não possui um efeito predeterminado nos modelos de estratificação das sociedades; a autora elabora algumas conclusões importantes sobre a dinâmica educacional no Brasil. Para Fernandes (2001), as transformações socioeconômicas derivadas do processo de industrialização diminuem o efeito de alguns determinantes de estratificação educacional, tais como educação dos pais, gênero e status profissional do pai. Todavia, aumentam o efeito de dois determinantes, a raça e a origem urbana.

Por fim, a autora traz à discussão o modelo de Mare (1980), confirmando parcialmente suas conclusões para a realidade brasileira. Esse autor, argumenta Fernandes (2001), concebe que a “diminuição dos efeitos de origem social de uma transição para a outra pode ser explicado por uma diminuição na heterogeneidade de origens socioeconômicas para aquela população exposta aos níveis educacionais mais altos” (FERNANDES, 2001, p. 20), mas não esclarece a persistência o efeito da raça nas transições escolares mais altas.

Dentre os trabalhos mais recentes sobre trajetórias escolares no Brasil e a relação com a origem social, destacamos o artigo de Tavares Júnior et al (2015). Neste trabalho, foi discutido o efeito

de origens sociais no rendimento dos estudantes na Educação Básica, ou melhor, nas chances de um estudante completar as doze transições escolares, sendo nove no ensino fundamental e três no ensino médio. Para tal, os autores utilizaram um conjunto de variáveis correspondentes às características geográficas, demográficas, familiares e socioeconômicas, oriundas da PNAD de 1999 e 2013. Do ensino fundamental, foram selecionadas informações de indivíduos de 6 a 19 anos, enquanto do ensino médio foram considerados indivíduos de 14 a 24 anos.

Tavares Júnior et al (2015) confirmaram uma de suas principais hipóteses com os resultados obtidos: houve melhoria no rendimento educacional no Brasil, identificado no coeficiente estimado para o ano de 2013 que evidenciou efeito positivo e significativo para onze das doze transições. A única transição que apresentou maior gargalo nas chances de transição foi na primeira série do ensino fundamental, sugerindo a importância de um olhar atento para os anos iniciais e a “cultura da repetência”. (RIBEIRO, 1991).

O termo cunhado por Ribeiro (1991) consta em seu reconhecido trabalho denominado *Pedagogia da Repetência*, no qual o autor compara dados de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) do ano de 1982 e 1988, obtidos tanto pelo Censo Escolar quanto pela PNAD. Ao identificar falhas nas taxas produzidas pelo Censo Escolar, o autor observou que de todos os problemas de transição no sistema educacional no Brasil, a repetência na primeira série é a mais grave e preocupante. Ele responsabiliza a qualidade das instituições escolares e a cultura da repetência como a maior responsável pela dificuldade da universalização do ensino no país, tendo em vista que a repetência tem estreita relação com a distorção idade-série e a possibilidade de evasão.

Outros achados de Tavares Júnior et al (2015) para o cenário mais recente da situação educacional no país chamam a atenção e merecem destaque. O primeiro deles refere-se à localização geográfica: morar no Sul e no Sudeste e em áreas urbanas ainda são fatores favoráveis para as chances de transição, embora o impacto dessas características tenha reduzido entre os anos analisados. Em relação ao gênero, as meninas continuam apresentando vantagens nas transições em relação aos meninos, com maior efeito nos anos finais do que nos anos iniciais. Sobre a raça/cor, as crianças brancas continuam favorecidas, tendo em vista que os coeficientes são significantes e crescentes ao longo das transições. Há, porém, queda nas desigualdades, que pode ter como uma possível explicação fato de que mais crianças sejam declaradas como não brancas.

Importante destacar como os dados de estrutura familiar e renda interagem com as chances de transição. Famílias chefiadas por mulheres e número de filhos são ambas variáveis que demonstraram efeitos negativos, discretos e declinantes, indicando, de modo especial, a tendência ao menor número de filhos e ao aumento no investimento escolar das crianças. A escolaridade da pessoa de referência no domicílio teve efeito significativo nas transições iniciais e foi perdendo força ao longo da trajetória, tal como a renda per capita (TAVARES JÚNIOR et al, 2015).

Em relação à transição entre as etapas do ensino fundamental para o ensino médio, os dados mostraram aumento do efeito de variáveis como área geográfica, gênero e renda no último ano do ensino fundamental, e estabilidade no efeito da variável raça/cor. Ao longo do ensino médio, os efeitos de variáveis que outrora aumentaram, declinam. Chama a atenção a variável raça/cor, com aumento crescente e significativo, assim como da renda per capita, ao longo dos três anos do ensino médio (TAVARES JÚNIOR et al, 2015).

O comportamento dos dados reforça o padrão de seletividade na transição entre as etapas da Educação Básica e, de modo especial, na seletividade do ensino médio. Seja pela dificuldade de acesso, permanência ou qualidade da educação ofertada ao público-alvo dessa etapa, o ensino médio é um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro. (KRAWCZYK, 2011)

Conforme percebemos nos trabalhos elucidados nesse capítulo, de modo geral, para a compreensão de trajetórias escolares, sejam bem ou malsucedidas, os estudos da Estratificação Educacional e da Sociologia da Educação no Brasil abordam discussões relacionadas às origens socioeconômicas ou estratégias familiares, bem como fatores de significância social como sexo e raça; assim como a eficácia escolar, no que tange a práticas pedagógicas e organização institucional. No capítulo seguinte, abordamos alguns estudos realizados no Brasil e no exterior sobre a educação de imigrantes internacionais, apresentando análises sobre as diferentes dimensões da trajetória escolar dos estrangeiros.

3. Estudos sobre educação de imigrantes: um panorama nacional e internacional

Nas últimas duas décadas, presenciamos e registramos um aumento ostensivo do fluxo de migrantes internacionais. Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2019, cerca de 272 milhões de pessoas migraram internacionalmente. Desse total, 47,9% são mulheres e 13,9% são crianças. (OIM, 2019). Diante do aumento das populações imigrantes em diversos países, “os problemas da imigração” relativos às condições de vida e trabalho (SAYAD, 1998) têm ganhado destaque e notoriedade.

Dentre as discussões levantadas, a questão educacional é proeminente. Organismos internacionais e acadêmicos de todo o planeta têm se debruçado para explicar o fenômeno migratório e sua relação com a comunidade escolar, os sistemas de ensino e as diferentes trajetórias escolares segundo a origem nacional (OECD, 2016). Além da comparação entre as nações, são recorrentes as análises que abordam similitudes e diferenças entre os estudantes migrantes internacionais e aqueles considerados “não-migrantes” (BUCHMANN e PARRADO, 2006; JENSEN e RASMUSSEN, 2011; OECD, 2012; BRUNELLO e ROCCO, 2013; DRONKERS e KORDNER, 2014; OECD, 2016; TANI, 2017).

No contexto da educação, de modo geral, a literatura investigada conceitua migrante e não-migrante tendo como parâmetro o critério de filiação. Os não-migrantes são aqueles que nasceram no país em que estudam e cujos pais (apenas um ou ambos) também nasceram. Já os estudantes imigrantes se diferenciam entre os de primeira e segunda geração. Os imigrantes de primeira geração são aqueles que, assim como seus pais, nasceram em um país diferente do qual estão estudando. Já o conceito de segunda geração é atribuído aos estudantes que nasceram no país em que estão estudando, mas seus pais apresentam nacionalidade de outro país. (OECD, 2016). Portes (1996), em seus estudos sobre a segunda geração, apresentou mais uma categoria para imigrantes: a geração “um e meio” ou 1.5. Essa geração refere-se a crianças que sofreram o fenômeno da imigração quando muito novas e, portanto, estudam em um país diferente do local de nascimento delas e de seus pais.

Os relatórios produzidos a partir dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁴ traçam interessantes cenários sobre como o fenômeno migratório interage com a área de educação em dezenas de países do mundo. Ao analisarmos os resultados apontados pelos relatórios com dados coletados em 2010 e 2015 (OECD, 2011; OECD, 2017), duas tendências relativas à educação de imigrantes nas primeiras duas décadas do século XXI se mantêm: a) o aumento progressivo de estudantes imigrantes em todos os países que integram a avaliação da OECD e b) a trajetória escolar menos exitosa desse grupo quando comparada com os não-migrantes.

Em relação ao aumento progressivo de estudantes, o relatório com dados do PISA de 2015 (OECD, 2017) aponta que, na avaliação de 2006, 9,4% dos estudantes tinham origem imigrante, seja de primeira ou segunda geração. Esse percentual foi para 12,5% na avaliação de 2015, indicando um aumento de 3%. Importante pontuar que, como não há homogeneidade no fluxo migratório, a composição e o volume da população de estudantes imigrantes variam muito entre os países participantes.

Sobre a segunda tendência observada, o relatório com os dados do PISA de 2009 (OECD, 2012) mostra que há diferenças significativas na trajetória escolar de estudantes imigrantes quando comparados a nativos. Na maior parte dos países analisados, os não-migrantes apresentam melhor desempenho escolar do que seus colegas imigrantes, com raras exceções, como ocorre na Austrália e no Canadá. Os investimentos econômicos e sociais feitos pelos sistemas educacionais desses dois países são as explicações aventadas para integração escolar de imigrantes e, conseqüentemente, seus bons resultados. O relatório com dados do PISA de 2015 (OECD, 2017) reforça esses achados, indicando que, mesmo quando a condição socioeconômica (característica que apresentam forte interação com trajetórias escolares bem-sucedidas) foi controlada no modelo estatístico e independente do sistema de ensino adotado pelo país, o desempenho do imigrante na média foi inferior.

É importante destacar que há diferenças consideráveis de trajetória escolar de imigrantes, ao levarmos em conta a qual geração eles pertencem. De modo geral, os imigrantes de segunda geração tendem a ter melhores indicadores de desempenho do que aqueles de primeira geração, especialmente por conta da maior adaptação no país anfitrião e pela superação da barreira da

⁴ O PISA, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) desde 2000, consiste em uma avaliação da educação de jovens na faixa etária de 15 anos de dezenas em três domínios do saber, literatura, matemática e ciência. Atualmente, ela conta com a participação de 79 países, sendo 39 membros da OECD e 42 parceiros.

língua (OECD, 2012; OECD, 2016). Ao compreendermos o fenômeno migratório como um processo, chama-nos a atenção a observação de Algan et al. (2010), que, em síntese, mostram que os grupos de imigrantes de primeira geração que começam com grandes desvantagens educacionais em relação aos não-migrantes continuam sendo mais desfavorecidos na segunda geração. Portanto, mesmo que alguns estudos sugiram o melhor desempenho escolar, é importante considerar os efeitos intergeracionais da imigração. (TANI, 2017).

Ao longo das últimas décadas, uma série de fatores tem sido examinada com vistas a explicar os sucessos e fracassos escolares de imigrantes nos sistemas de ensino em todo o mundo. A literatura internacional traz enormes contribuições ao analisar a trajetória escolar, em suas diferentes abordagens, de imigrantes (HAGAN et al, 1995; PORTES, 1996; ZHOU and BANKSTON, 1994; PORTES, 1998; TANI, 2017). Barlett (2015) elaborou uma revisão dessa literatura e organizou as diferentes abordagens em dois níveis analíticos: a) estudos que focam suas análises em fatores no nível do sistema educacional dos países, e b) trabalhos que buscam investigar a educação de imigrante considerando fatores no nível da escola.

Segundo Barlett (2015), dentre os fatores identificados no nível do sistema educacional, o status legal do imigrante e as políticas educacionais promovidas para esse público concentram boa parte das análises. Já para os fatores no nível escolar, a abertura da instituição à diversidade do currículo adotado, e a quantidade de estudantes imigrantes e diversidade de etnias matriculadas em uma mesma instituição são determinantes.

Para além dos dois níveis analíticos apontados por Barlett (2015), há uma série de estudos internacionais sobre educação de imigrantes que foca nas características atribuídas e adquiridas pelos indivíduos, tais como origem familiar e seus desdobramentos em capital social, cultural e econômico, proficiência na língua de acolhimento, sexo, raça/cor e idade de entrada na rede de ensino do país receptor. Embora nem sempre abordadas com detalhamento, essas características são consideradas com frequência nas publicações ora como determinantes para a compreensão da escolarização dos estrangeiros ora como coadjuvante no processo.

Diferente da literatura internacional, seja pelo volume ou pelo enfoque, os trabalhos publicados no Brasil se dividem entre aqueles que: a) investigam como os grupos de imigrantes que chegaram no país desde o final do século XIX até meados do século XX lidaram com a estrutura educacional do país, criando escolas comunitárias, e b) dedicam-se a compreender os fluxos migratórios recentes e como tem sido a inserção e permanência desses grupos no sistema de ensino brasileiro. As dimensões abarcadas pela literatura internacional também são

incorporadas nos estudos realizados no Brasil, todavia, sem o volume e a recorrência ocorrida fora.

Importante destacar que, além da diferença numérica de publicações, há também uma diferença metodológica. Enquanto a literatura produzida no exterior do país apresenta uma variação de métodos e técnicas de pesquisa, aqui, grande parte dos trabalhos na área de educação de imigrantes são estruturados a partir de metodologia qualitativa. Outra diferença dos trabalhos nacionais se comparados às publicações estrangeiras, é a ausência de comparações entre nacionalidades e da comparação entre nativos e imigrantes.

A seguir, apresentamos um levantamento de uma série de estudos sobre educação de imigrantes, organizados segundo os níveis analíticos propostos por Barlett (2015), que são: fatores no nível do sistema educacional e fatores no nível da instituição de ensino. Por fim, apresentamos uma seção sobre trabalhos que articulam as diferentes características individuais dos imigrantes e sua relação com a escolarização deles. Tanto trabalhos da literatura internacional quanto nacional foram usados como referência para a construção do panorama teórico. Esse panorama apresenta diferentes dimensões da trajetória escolar do sujeito migrante, tais como acesso, desempenho, distorção idade-série e repetência.

3.1.Fatores no nível do sistema educacional

O primeiro nível de análise sugerido por Barlett (2015) como uma das abordagens recorrentes na literatura internacional sobre educação de imigrantes foca em fatores do sistema educacional, relacionados tanto com política migratória quanto com política educacional. Esta seção aborda os dois aspectos levantados pela autora, a saber: o status legal do imigrante e as políticas de línguas, com vistas a explorar como esses temas são abordados pelos estudiosos da área. Além de referências internacionais, alguns estudos nacionais que buscaram compreender o impacto do status legal e das políticas de línguas na educação dos imigrantes no Brasil são apresentados. (CHRISTENSEN e STANAT, 2007; REIS, 2007; KLUGMAN e PEREIRA, 2009; BEAN et al, 2011; COTINGUIBA e COTINGUIBA, 2014; BARLETT et al, 2015; CASTRO et al, 2015; DINIZ e NEVES, 2018; SILVA e COSTA, 2020)

No que se refere ao status legal do imigrante, cada país tem autonomia para determinar as regras de sua política migratória, definir quais são os documentos necessários para a entrada e a permanência de estrangeiros em seu território, assim como direcionar ações de acolhida, deportação, repatriação e expulsão. Em seu trabalho, Reis (2007) discute como as políticas

migratórias adotadas pelos governos geram impacto no processo de inserção social do sujeito na sociedade anfitriã, dissertando sobre como países como Estados Unidos e França lidam com o chamado “imigrante indesejado”. Para a autora, há um pressuposto nessas políticas de que a garantia dos direitos a imigrantes indocumentados é uma estratégia política para coibir a chegada de mais imigrantes “indesejados”. Ter o status regularizado junto à nação de acolhimento abre portas e dá acesso a uma série de direitos que, muitas vezes, não pode ser acessada em sua completude pelos imigrantes irregulares e indocumentados. No caso do direito à educação, o status legal afeta tanto a entrada no sistema escolar pelo imigrante, como sua trajetória educacional.

Ainda que alguns países promovam políticas migratórias com predileções sobre o perfil do imigrante quanto à sua escolaridade (OECD, 2016), os dados de migrações internacionais nos mostram que, desde o início dos anos 2000, o mundo tem registrado um aumento de fluxo migratório de pessoas sem documentação. A crise de refugiados é uma das principais motivações para o deslocamento irregular. Nas duas primeiras décadas do século XXI, o mundo presenciou uma grande crise humanitária com contingentes enormes de refugiados em busca de acolhimento em diversos países. Em 2015, as Nações Unidas contabilizavam 244 milhões de imigrantes internacionais (UN, 2016). Destes, 17,2 milhões eram refugiados conforme dados do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), sendo a metade deles com menos de 18 anos, ou seja, em idade escolar (UNHCR, 2017).

Crianças e adolescentes irregulares ou indocumentados sofrem maior probabilidade de não concretizar sua matrícula escolar. Por isso, os números de refugiados em idade escolar causam tanta preocupação. A impossibilidade de matrícula de crianças e adolescentes irregulares ou indocumentados pode, em alguns casos, ocorrer por desinformação de agentes públicos e prestadores de serviços ao acolher esse público em sua escola. Todavia, a literatura indica que tal procedimento ocorre com frequência por determinações das políticas migratórias nacionais. É o que indica um estudo desenvolvido por Klugman e Pereira (2009) que constatou que, em 28 países analisados, cerca da metade deles quando não permitiam que crianças imigrantes com situação irregular tivesse acesso às escolas públicas, cobravam de seus pais altas taxas para o acesso ao ensino.

Alguns casos específicos incluem os Emirados Árabes Unidos, onde crianças com status de migrante irregular não têm acesso a serviços de educação; a Bélgica, onde a educação é gratuita e um direito de todos, mas não obrigatória para crianças em situação irregular; e a Polônia, onde a educação para crianças de 6 a 18 anos é um direito e é obrigatória, mas crianças em situação irregular não podem ser

contabilizadas para fins de financiamento, o que pode levar a escola a recusar a matrícula dessas crianças. (Klugman e Pereira, 2009, p. 13)

No Brasil, há a garantia preconizada pelo 4º artigo da Lei de Migração (BRASIL, 2017) do direito à educação pública pelo migrante, sendo vedada a discriminação segundo sua condição migratória. Todavia, até o final de 2020, para que crianças e adolescentes pudessem fazer matrícula em uma instituição de ensino pública no país, era requisitada uma série de documentos: Registro Nacional Migratório (RNM), o comprovante de residência, o histórico escolar e a certidão de nascimento. Cotinguiba e Cotinguiba (2014) acompanharam um grupo de imigrantes haitianos em Porto Velho durante as visitas às instituições de ensino do município para matricular seus filhos. Após três tentativas frustradas, os haitianos conseguiram realizar a matrícula na quarta instituição. A falta da documentação exigida pelo Brasil e a ausência dos documentos oficiais sobre o histórico escolar no Haiti foram os motivos alegados para as negativas das escolas que declinaram o acesso. (COTINGUIBA e COTINGUIBA, 2014, p.83). Atualmente, está vigente no país a Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020, (BRASIL, 2020), do Ministério da Educação, que dispõe sobre o direito de matrícula a crianças e adolescentes migrantes na rede pública de educação básica brasileira, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior.

Nos Estados Unidos, a legislação relativa à política educacional para imigrantes tem ganhado novos contornos à medida que o fluxo migratório é alterado. Em 1966, o governo estadunidense, em uma tentativa de conter a pobreza, criou o *Migrant Education Program* (MEP), um programa do governo federal para oferecer serviços educacionais aos imigrantes. De acordo com as diretrizes desse Programa, cada estado teria liberdade para determinar elegibilidade e práticas aplicadas, segundo o financiamento federal recebido. Uma vez que esse desenho normativo contribuía para grande variação na oferta da escolarização pelo país, com o aumento ostensivo do fluxo de imigrantes a partir da década de 1980, houve mudanças e adequações nas políticas adotadas pelos estados. Tais mudanças criaram possibilidades legais de fornecer acesso igual aos imigrantes, por todo território nacional, à educação pública nos níveis fundamental e médio. (CASTRO et al, 2015).

Mesmo tendo a lei a favor da inclusão de imigrantes indocumentados ou irregulares em território estadunidense, uma reportagem publicada pela imprensa brasileira, a Gazeta News⁵ mostrou as dificuldades que um grupo de brasileiros enfrentou para matricular seus filhos nas

⁵ CASTRO, A. Brasileiros enfrentam dificuldades para matricular filhos em escola de Orlando. Disponível em <https://www.gazetanews.com/brasileiros-enfrentam-dificuldades-para-matricular-filhos-em-escolade-orlando/index.html>. Acesso em 10/05/2021.

escolas públicas do município de Orlando, nos Estados Unidos. Foi preciso acionar as instâncias superiores do Condado e solicitar a alteração do status legal dos requerentes para conseguir efetivar o acesso à escola. Segundo uma pastora evangélica brasileira radicada em Orlando, os imigrantes têm vivenciado maiores dificuldades para acessar as escolas públicas estadunidenses nos últimos anos. A religiosa tem apoiado os recém-chegados a conseguir acesso às políticas educacionais nos Estados Unidos.

As dificuldades de matrícula dos emigrantes brasileiros nos EUA e o apoio de uma líder religiosa para ajudá-los no processo de documentação lança luz sobre como o capital social do estrangeiro colabora, em muitos casos, com a regularização da sua documentação permitindo, assim, sua escolarização. Por exemplo, o capital social foi fundamental para que haitianos indocumentados conseguissem se matricular nas escolas da República Dominicana (BARLETT et al, 2015). Esse país passou por transformações em sua Constituição em 2010, limitando a condição de cidadania dominicana apenas às crianças nascidas no país com pai ou mãe residente legal. Tal condição é a única que garante a documentação necessária para acesso às instituições escolares do país. Barlett et al. (2015) acompanharam cerca de 40 jovens nascidos no país, mas com um dos pais ou ambos nascidos no Haiti, ou seja, não dominicanos. A eles foi negado o direito de ter certidão de nascimento, documento fundamental para a realização de matrícula. Para conquistar o direito à educação, muitos jovens se submeteram ao apadrinhamento por dominicanos, sendo adotados legalmente por eles para regularização documental. “Essas figuras de apadrinhamento, em que uma figura mais poderosa usava o seu capital social e econômico para ajudar trabalhadores haitianos a regularizarem a sua situação, foram uma solução comum, informal para o problema da falta de documentos.” (BARLETT et al, 2015, p. 6)

Assim como a matrícula, a permanência e o percurso bem ou malsucedido dos estudantes imigrantes são fortemente marcados pelo status legal no país de acolhimento. Ferrari (2016) ressalta que tanto a irregularidade como a iminência de perder o status legal são agravantes das vulnerabilidades em famílias imigrantes, seja porque deixam o sujeito à margem de parte dos direitos sociais, seja porque lembram aos deslocados a todo momento a possibilidade de detenção (FERRARI, 2016). Nesse sentido, a literatura indica que mesmo quando o imigrante irregular consegue acessar o sistema de ensino na nação de acolhimento, encontra dificuldades em permanecer e, conseqüentemente, adquirir aprendizados adequados à sua faixa etária.

Uma pesquisa realizada por Bean et al. (2011) buscou identificar em que medida o status legal interfere no desempenho de imigrantes nos Estados Unidos. Para isso, realizou uma análise

comparativa com dados intergeracionais de mexicanos e asiáticos que migraram para Los Angeles e lá tiveram filhos. Esses filhos, a segunda geração de imigrantes, apresentaram comportamentos escolares distintos de acordo com o status legal de seus pais. Os asiáticos que, em sua maioria, eram migrantes regulares, tinham filhos com melhor desempenho acadêmico do que os filhos de mexicanos, cujos pais apresentavam documentação mista (parte regular, parte irregular). Ao analisarem de modo específico a situação dos mexicanos, identificaram um grupo bem heterogêneo, cujo progresso escolar varia de acordo com o status legal. De modo geral, os filhos de mexicanos que chegaram aos Estados Unidos com status regularizado ou conseguiram a documentação de forma rápida apresentaram 1,5 ano de escolaridade superior em relação àqueles que mantiveram seu status irregular.

Os autores (2011) chamam a atenção para o mecanismo de reprodução da pobreza que o status irregular do imigrante pode gerar, tendo em vista que imigrantes indocumentados possuem situação profissional e socioeconômica desfavorável em relação aos migrantes regulares e aos nativos. Como nos mostra a literatura em estratificação social, o status ocupacional e socioeconômico dos pais exercem efeitos tanto no alcance educacional como ocupacional de seus filhos (BLAU E DUNCAN, 1994; BOWLES E GINTIS, 2000; COLLINS, 1971; SEWELL et al, 1970). Bean et al (2011) identificaram que o efeito negativo do status socioeconômico dos pais imigrantes, quando indocumentados, pode influenciar a trajetória escolar tanto da segunda geração quanto de várias gerações posteriores, caso não haja uma política migratória que reverta esse cenário. “Em situação extrema, estão os imigrantes que, mesmo após mais de três décadas de experiência de migração, ainda não alcançaram o status de residência permanente legal. Seus filhos sofrem quando se trata de sucesso educacional, especialmente quando suas mães permanecem sem autorização.” (BEAN et al. 2011, p. 376, tradução nossa).

Importante destacar que a pesquisa foi de cunho exploratório e não confirmou se o status legal exerce um efeito independente sobre o desempenho dos filhos de imigrantes. Para os autores, o estudo “busca lançar luz sobre essas questões” (BEAN et al., 2011, p. 351-352), reconhecendo a necessidade de investigações futuras que controle outros fatores. Um destes fatores é o capital social familiar, amplamente discutido por Coleman em seu artigo *Capital Social in the Creation of Human Capital*. Neste trabalho, o autor constata que o capital social dentro do contexto familiar dos asiáticos é determinante para o sucesso escolar dos filhos.

Além da política migratória adotada pelos países para conferir ou não status legal aos imigrantes, outro fator no nível do sistema de educação que influencia diretamente a trajetória

educacional do estudante estrangeiro é a política de línguas adotada pelo país de acolhimento. Dados do PISA de 2003 indicam que, em média, nos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), alunos imigrantes que não falam a língua de avaliação em casa têm performance pior nos testes do que aqueles que falam (OECD, 2004).

Christensen e Stanat (2007), ao analisarem os dados do PISA de 2003, identificaram o impacto positivo da adoção das políticas de língua em dois países: Austrália e Canadá. Em ambos, a política de línguas ofertada ao estudante imigrante propiciou bons resultados na referida avaliação, e foi estruturada da seguinte forma: a) programas sistemáticos com requisitos bem definidos; b) currículos escolares que podem ser determinados localmente, desde que sigam orientações curriculares nacionais; c) possibilidade do estudante adquirir o idioma no contexto do currículo regular e ser alocado segundo seu nível de instrução; d) programas de ensino de línguas de longa duração; e) apoio contínuo no ensino fundamental e no ensino médio; f) professores que ensinam a segunda língua recebem treinamento especializado seja durante sua formação acadêmica, seja durante sua carreira; g) professores de línguas apoiam os professores das demais disciplinas para que eles possam atender melhor às necessidades dos alunos migrantes.

Para Barlett (2015), são muitos os debates sobre qual o melhor método a ser seguido na oferta de ensino de um segundo idioma aos imigrantes. De modo geral, as discussões transitam entre as possibilidades de programas de imersão por um período determinado, de educação bilíngue de transição (oferecida de forma segregada, não adaptada ao currículo regular) ou a “verdadeira educação bilíngue”, como aquela oferecida pelo Canadá e Austrália. A autora ressalta que esta, embora apresente muitos benefícios cognitivos e sociais ao sujeito migrante, é cara e difícil de implementar, especialmente quando há pouca vontade política para tal. Reforça que a formação dos professores para o aprendizado de uma segunda língua é um caminho importante a ser seguido.

No Brasil, de acordo com Diniz e Neves (2018), a baixa proficiência na língua portuguesa emerge como agravante para o desempenho educacional dos estudantes imigrantes. Magalhães (2010) reforça essa percepção em seu trabalho realizado com imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. O autor constata em sua pesquisa que a falta de proficiência na língua portuguesa desponta como uma grande barreira de socialização, seja para o imigrante ou para o nativo que o recebe na instituição, impactando no acesso, na permanência e na relação entre os atores da comunidade escolar.

Assim como alerta Barlett (2015) e exemplifica Christensen e Stanat (2007), é fundamental que haja uma política de línguas para os imigrantes, e esta inclui o envolvimento e a formação de professores. No Brasil, historicamente, tivemos o Português Língua Estrangeira (PLE) como proposta de ensino praticada pelos docentes para inclusão de imigrantes. Na última década, emergiu uma nova forma de ensino de línguas que transcende a construção de habilidades linguístico-discursivas, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Segundo Silva e Costa (2020), uma prática de ensino-aprendizagem crítica, que

abarca questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos considerados fundamentais para que a assistência das demandas que se impuseram no fomento da acolhida de migrantes indocumentados, refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário [...] seja efetiva. (p.132)

Algumas universidades brasileiras têm ofertado a formação de educadores na área de PLAc. Entretanto, a maior parte dos concluintes não são incorporados no sistema educacional brasileiro e acabam exercendo os conhecimentos adquiridos em centros culturais, escolas de idiomas, empresas multinacionais ou organizações não governamentais (DINIZ e NEVES, 2018). Cabe pontuar que a heterogeneidade linguística é reconhecida nas normativas de educação e ações para lidar com ela são frisadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, como vemos no seguinte excerto:

É relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos. (BRASIL, 2017, p. 68)

Todavia, as normativas, embora preconizem a importância da heterogeneidade linguística, não se traduzem em ações deliberadas e articuladas pelos entes federados e demais setores da sociedade civil como política educacional. O que percebemos, por enquanto, além de medidas isoladas, é um “apagamento” dos estudantes que não utilizam a língua portuguesa cotidianamente ou não apresentam pleno domínio. No mais, é preciso um investimento em formação de professores para atuar, especialmente, nas diferentes redes de educação básica brasileira. (DINIZ e NEVES, 2018).

A importância de uma política de línguas estruturada promove diferentes contribuições para a educação dos imigrantes. A formação do estudante na língua de acolhimento pode aumentar seu desempenho em diferentes disciplinas escolares, como mostrou o relatório do PISA de 2003 (OECD, 2004). Já a formação de professores para trabalhar com a língua de acolhimento, especialmente no contexto do PLAc, que busca uma formação crítica e reflexiva tanto sobre a

linguagem quanto sobre o processo migratório e suas consequências no sujeito migrante, pode restringir perspectivas, falas e rotulações sobre alunos com esse perfil.

Em relação às falas e rotulações, Diniz e Neves (2018) afirmam que alguns professores que trabalham com alunos imigrantes têm adotado o “discurso da falta”, resultado de uma retórica “essencialista e totalizadora”, que atribui a sujeitos o que “não são”, “não sabem” e “não conhecem” (DINIZ E NEVES, 2018, p. 100). Como consequência desse discurso, têm sido recorrentes falas estigmatizantes emitidas por alguns profissionais da educação de instituições de ensino do Brasil, tais como “os africanos têm muitos problemas de letramento” e “os haitianos têm um baixo nível de letramento” (DINIZ e NEVES, 2018, p. 102).

Por fim, a formação adequada de professores em língua de acolhimento pode evitar diagnósticos equivocados sobre performances escolares, os quais os estudiosos da psicologia escolar crítica têm chamado de patologização de rendimentos escolares (JUNIOR e LEPRE, 2020). Um exemplo dessa patologização pode ser visto na reportagem *Autista, não: imigrante*, publicada no Estadão (BRANDALISE, 2017) que identificou uma tendência a patologizar imigrantes ainda sem domínio da língua portuguesa, especialmente com diagnóstico de autismo.

Uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora Ana Paula Ignácio, notou um número alto de solicitações na zona leste e foi a campo. Deparou-se com uma escola em que 18 dos 30 imigrantes matriculados, ou seja, 60%, foram encaminhados com suspeitas de autismo e déficit de aprendizagem. Entre os alunos brasileiros da área, a taxa caía para 30% – incidência também alta, mas a metade do registrado para alunos de outro país. (BRANDALISE, 2017, s.p.)

É preciso ressaltar que tanto as falas de alguns professores, conforme explicitadas por Diniz e Neves (2018), quanto o processo de patologização da imigração salientado por Brandalise (2017) são comportamentos docentes dotados de características estigmatizantes e impactam sobremaneira na socialização e no vir a ser dos estudantes. Goffman (1988) lança luz para a compreensão da estigmatização em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. O estigma é um mecanismo resultante de interações sociais que confere rótulos depreciativos a indivíduos ou grupos, em relação ao outro que interage, dito “normal”. De modo geral, as características que constituem o mecanismo de rotulação são de três tipos: a) degenerescência física, b) moral, ou c) marginalização social, dada por condições de raça, nação e/ou religião.

Durante o processo de rotulação é previsto que estigmatizados internalizem o estigma, especialmente por meio das interações sociais constituídas de mecanismos de violência

simbólica. Nessa dinâmica, transformam a percepção do outro em autopercepção e acabam naturalizando o comportamento depreciativo esperado. Ou seja, o diagnóstico precipitado de autismo, as falas pejorativas sobre grupos de imigrantes e suas dificuldades cognitivas podem repercutir na realidade escolar, se os estudantes internalizarem suas dificuldades como resultado de um fracasso estudantil devido às dificuldades com a língua portuguesa, decorrentes da origem nacional.

Ademais, é importante dizer que, além da autoaceitação da rotulação por parte dos estudantes, as falas dos professores podem fomentar nesses profissionais baixas expectativas em relação aos discentes imigrantes e impactar no sucesso escolar desse grupo. Forquin (1995) constata em seu trabalho que a expectativa positiva dos professores sobre os estudantes é determinante para a continuidade nos estudos. Sewell et al (1970) chegam a mesma evidência no modelo analítico que propuseram, demonstrando o quanto a expectativa do outro significante, que inclui a figura do professor, pode afetar a performance escolar do estudante e seu alcance educacional.

Embora o cenário brasileiro de políticas de línguas para os imigrantes esteja longe do ideal, algumas iniciativas exitosas têm sido experienciadas no país e merecem destaque. Uma dessas iniciativas é a coleção didática “Vamos juntos! Curso de Português como Língua de Acolhimento” produzida por pesquisadores da Universidade de Campinas em Parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, que conta com materiais para professores e estudantes em três níveis de proficiência - elementar, básico e intermediário - falantes de línguas árabes, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli. (BIZON et al, 2020).

Além da coleção didática apresentada, uma série de iniciativas pontuais tem sido desenvolvidas no país. À título de exemplo, citamos o projeto pioneiro denominado, *Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes*⁶, resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo. O “Portas Abertas” tem como objetivo “oferecer à população imigrante o ensino de português gratuito, nos níveis básico, intermediário e avançado; independentemente da nacionalidade, da situação migratória ou documental, com foco nos estudantes da Rede Municipal de Ensino, suas famílias e comunidades.” (SÃO PAULO, 2017, s.p.). Outro projeto de PLAc ocorre em Belo

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. Ementa do curso Portas Abertas: Português para Imigrantes, 2017. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310. Acesso em 01/06/2021.

Horizonte, desenvolvido por meio de uma parceria entre o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Letras da UFMG. Nesse projeto, os graduandos em Letras oferecem aulas de português para crianças e adolescentes imigrantes matriculados na rede municipal de educação.

Como vimos nesta seção, a ausência de documentação regular dos imigrantes tem forte associação com a trajetória escolar que eles vão vivenciar. Já a falta de política de formação em línguas pode impactar negativamente na integração e no desempenho dos alunos estrangeiros, e gerar visões e comportamentos estigmatizantes dos professores sobre eles, além de expectativas educacionais baixas. Na seção a seguir, abordamos os fatores no nível da escola e como as práticas pedagógicas, afetadas pelas políticas de línguas adotadas, impactam no estudante migrante. São abordados ainda estudos que examinam como a quantidade de estudantes de outras nacionalidades na mesma instituição se relaciona com as trajetórias de imigrantes.

3.2. Fatores de nível da instituição escolar

Enquanto as políticas educacionais são de responsabilidade dos entes governamentais, é na instituição escolar que o direito à educação se concretiza. Partindo agora para o segundo nível de análise proposto por Barlett (2015), identificamos na escola, especificamente no currículo escolar e nos métodos de avaliação, os mecanismos fundamentais para viabilizar trajetórias escolares bem ou malsucedidas do sujeito imigrante. Amplamente discutidos na pedagogia e na formação docente (PABIS, 2013), tais mecanismos, na perspectiva sociológica, contribuem com reflexões sobre o papel da escola na produção das desigualdades.

Dubet et al. (2012), por meio de uma análise comparada entre os resultados educacionais dos países integrantes da OECD, afirmam que a instituição escolar exerce um papel paradoxal na sociedade, no que tange à produção e reprodução das desigualdades. Isso porque, “o fundamento da escola e a influência dos diplomas no acesso às posições pesam tanto quanto as desigualdades sociais que antecedem a escola na formação das desigualdades escolares e nas consequências sociais dessa desigualdade.” (DUBET et al., 2012, p. 25).

No caso dos imigrantes, o papel da escola como gerador de desigualdade está atrelado a uma questão ontológica da instituição: pressupõe o enraizamento territorial e a falta de mobilidade. Martins (2001) lembra que, em muitos aspectos, as instituições da sociedade moderna, incluindo aí a escola, tratam o sujeito que se move como uma “anomalia”. “Essa discussão pede que se pense a escola do ponto de vista dos “sem-lugar”, dos desenraizados, dos que transitam, dos que buscam uma sociedade e não dos que são uma sociedade” (MARTINS, 2001, p. 24).

Para pensar essa escola desenraizada, é fundamental que haja abertura da instituição à diversidade, que pode ser concretizada por meio do currículo e nos métodos avaliativos adotados. A compreensão dos modelos de currículos, regulamentos internos, e dos papéis sociais da comunidade escolar da sociedade de origem do imigrante corrobora sobremaneira com o processo de acolhimento escolar. Costa (2016) em sua pesquisa com estudantes imigrantes nas escolas da Espanha, destacou que só a compreensão da “experiência anterior desse aluno poderá facilitar o processo de acolhida e integração no novo mundo escolar”. (p.41)

O currículo, documento orientador de conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem adotados pela escola, tem passado por transformações ao longo dos anos. No Brasil, entre a década de 1960 até início dos anos 2000, ora o currículo foi visto como uma lista de matérias, ora como

técnicas de ensino para supervisores escolares (PABIS, 2013). Atualmente, adota-se uma abordagem focada na trajetória de escolarização do aluno, com forte participação do professor na construção das diretrizes, partindo da experiência em sala de aula.

O projeto “Escola sem Fronteira”, desenvolvido pela Prefeitura de Contagem, município de Minas Gerais, é um exemplo de currículo dos novos tempos. Diante do aumento de imigrantes na cidade, a Secretaria Municipal de Educação organizou encontros e formação de professores para que eles pudessem adaptar os currículos escolares e inserissem atividades relacionadas à imigração. Segundo relatos de alguns professores, “trabalhos voltados para a cultura, lazer, música, poesia, cinema e atividades folclóricas” foram utilizados para acolhimento e integração dos estudantes imigrantes⁷.

Em São Paulo, o exercício de inclusão de imigrantes nos currículos escolares é similar ao de Contagem. É o que demonstra a tese *Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento* (BRAGA, 2019), com a explanação de diferentes atividades curriculares em escolas do município de São Paulo, visando a incorporação das vivências e experiências dos imigrantes. Ao analisar as relações sociais estabelecidas no contexto escolar e o currículo que incorpora a diversidade dos estudantes, a pesquisadora destaca a importância do olhar que extrapola a ideia de Estado-nação. Tão importante quanto incorporar e acolher as diferentes nacionalidades, é compreender as semelhanças. No caso do público estudado, ela identificou em algumas trajetórias de escolarização forte identificação latino-americana entre nativos e imigrantes, seja pela longa história de colonização dos dois grupos ou ainda pela questão racial “majoritariamente, dos referenciais identitários relacionados às culturas originárias e afro diaspórica” (BRAGA, 2019, P.31).

A metodologia de avaliação, parte importante do currículo, deve ser pensada com o mesmo cuidado e abordagem multicultural. Segundo a OECD (2004), para garantir o direito à educação, os professores devem aprender a usar avaliações formativas e instrução diferenciada para atender às necessidades reais de cada indivíduo. Braga (2019) reflete que os métodos de avaliação que não acompanham a diversidade escolar valorizam e priorizam um tipo de aluno, o “enraizado”, seja por questões culturais, seja por questões de compreensão da língua.

⁷ MELO, Leonardo. SEDUC reforça tema de inserção de imigrantes nas escolas. Prefeitura de Contagem. Disponível em <http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/seduc-reforca-tema-de-insercao-de-imigrantes-nas-escolas/>. Acessado em agosto de 2021.

Outro aspecto determinante para a compreensão das trajetórias escolares de imigrantes no nível da instituição escolar, e colocado em adição às proposições de Bartlett (2015) para tal nível, trata da quantidade de pessoas de outras nacionalidades em uma mesma instituição escolar. De acordo com Relatório da OECD (2016), a concentração de estudantes imigrantes em uma mesma instituição de ensino traz preocupação para as políticas educacionais dos países, tendo em vista que há forte associação entre o maior número de imigrantes em uma instituição escolar e piores resultados educacionais. A Organização aponta que os imigrantes costumam estar concentrados em determinadas instituições, seja porque moram próximos a ela ou porque o próprio sistema de ensino assim o faz.

Para contribuir com a compreensão desse fenômeno, o Relatório da OECD (2016) elaborou dois índices sobre a concentração de estudantes nas instituições de ensino entre os países integrantes da Organização, a partir dos dados do PISA de 2015: a) um índice de concentração atual, que representa a porcentagem de alunos imigrantes e não imigrantes que teriam que ser deslocados de uma escola para outra para garantir uma distribuição equânime; e b) outro índice de concentração potencial máxima, que representa a proporção mínima de alunos que deveriam ser transferidos entre escolas se todos os estudantes estivessem alocados em instituições maiores.

A diferença entre os dois índices permite analisar possíveis segregações de alunos imigrantes pelo sistema de ensino. Os resultados indicam que, entre os países da OECD em 2015, aqueles que distribuía os estudantes imigrantes de forma a evitar processos de segregação foram Canadá, Hong Kong (China), Luxemburgo, Macau (China), Suíça e Reino Unido. Importa salientar que em todos esses países, o percentual de estudantes imigrantes na população discente de cada país pode ser considerado alto, variando entre 16,7% no Reino Unido até 62,2% em Macau, na China.

Em uma análise comparativa entre todos os países da OECD, a maior concentração de alunos imigrantes em uma instituição estabeleceu forte associação com um baixo desempenho em ciência, quando comparado com a média. Todavia, ao controlar esses dados pelos fatores socioeconômicos da escola, a associação negativa desaparece completamente. Os dados do PISA sugerem, portanto, que “é a concentração de desvantagens, e não a concentração de imigrantes em si, que tem efeitos prejudiciais sobre a aprendizagem” (OECD, 2016, p. 259).

Esses resultados vão ao encontro do que sugeriu o Relatório Coleman (COLEMAN et al, 1966), no qual foi identificado que as minorias étnicas, quando distribuídas com equilíbrio de

proporção com estudantes brancos nas instituições escolares, apresentam maiores avanços cognitivos para ambos os públicos. Isso porque, os estudantes brancos, de modo geral, possuem melhores condições socioeconômicas do que as minorias, alavancando as condições escolares das instituições em que estão matriculados.

Identificamos no capital social extrafamiliar proposto por Coleman (1988) outra dimensão que deve ser considerada na análise da quantidade de estudantes imigrantes em uma mesma instituição escolar e sua relação com as trajetórias malsucedidas. Segundo o autor, as relações da família com a comunidade, incluindo a comunidade escolar, são aspectos importantes para permanência e o sucesso do sujeito no processo educacional. A mudança de escola promove rupturas nessas relações, fragilizando o capital social extrafamiliar do sujeito que muda, como é o caso do imigrante. Quanto mais recorrente o ato de mudar de escola, maior o impacto na trajetória escolar do indivíduo. Ao traduzir em probabilidades estatísticas tal fenômeno, Coleman constatou que a taxa de abandono escolar é de “11,8% para famílias que não se movem, 16,7% para aquelas que se movem uma vez, e 23,1% se a família se move duas vezes.” (COLEMAN, 1988, p. 34). Portanto, quanto maior o número de imigrantes em uma instituição, maior o acúmulo de estudantes que se movimentaram e maior as chances de abandono escolar.

Fisher, teórico da sociologia urbana, em *Toward a Subcultural Theory of Urbanism* (FISHER, 1975), delineia um modelo de subcultura com algumas proposições que contribuem com elementos interessantes para pensarmos a escolarização de imigrantes segundo tamanho da população. Destacamos duas delas. A primeira proposição do modelo elaborado por Fisher afirma que quanto mais urbana é uma área, maior é a sua variedade subcultural. Isto ocorre por dois motivos, quais sejam: a) o tamanho da população propicia a diferenciação estrutural através de forças de competição, vantagens comparativas e seleção associativa, resultando em distinguíveis subculturas ligadas a ocupações, classes, estágios no ciclo da vida, religião e outros interesses em comum; e b) a migração promove a variação subcultural, uma vez que o tamanho da área geográfica influencia na variedade étnica de grupos existentes nela.

A segunda proposição destaca que quanto mais urbana é a área, mais intensa são suas subculturas, ou seja, maior é a força das crenças, valores, normas e costumes nos diversos grupos sociais. Desta proposição, surge o conceito de massa crítica, estabelecendo que, quanto maior a população de uma subcultura, maior é o seu aparato institucional e, assim, maior será sua capacidade de se estabelecer e influenciar o sistema tradicional. Para Fisher (1975) quanto maior a variedade e o tamanho das subculturas numa região, maior é o contraste e o conflito

entre elas. Geralmente, o conflito e a competição geram a promoção de coesão em um grupo em relação a outro.

Trazendo as postulações de Fisher para nosso contexto, ao pensarmos as diferentes nacionalidades como subculturas, percebemos a importância de massa crítica de grupos de imigrantes nas instituições escolares para que o aparato institucional da educação seja garantido. Pesquisas realizadas com imigrantes no município de São Paulo, adequado ao cenário exigido pelo modelo de Fisher, seja pelo caráter urbano, seja pela variedade de “subculturas”, têm reforçado essas proposições. É o que demonstra o trabalho de Rodrigues (2017) que analisa a relação entre escola e território, a partir da composição multiétnica de São Paulo, com migrantes nacionais, internacionais e paulistanos. Em sua pesquisa, a autora identificou que os imigrantes de diferentes nacionalidades não formam um grupo homogêneo, já que se diferenciam por práticas sociais, culturais, domínio da língua e características físicas, como acontece com os bolivianos, que trazem traços indígenas consigo e são duplamente estigmatizados. (RODRIGUES, 2017, p. 93)

Essa falta de homogeneidade torna as diferentes etnias mais frágeis, porque não conseguem assegurar massa crítica para garantia dos seus direitos educacionais:

As escolas, quando pertencentes a territórios ocupados por grupos sociais heterogêneos, reproduzem as condições sociais de “dominação”, e atendem exatamente às expectativas dos grupos com maior capital cultural e “respeitam” as baixas expectativas ou nenhuma exigência da população do território que tem o menor volume em capital cultural (RODRIGUES, 2017, p. 99).

Somadas à massa crítica, a autora afirma que as práticas familiares com mais capital cultural e econômico são determinantes para a escolha da instituição escolar, como descreve no seu trabalho empírico realizado em uma região de São Paulo, na qual há três escolas públicas, cada uma considerada pela comunidade escolar como boa, média e ruim. A melhor escola avalia seus estudantes segundo os capitais possuídos e encaminha aqueles com menor escolarização ou maiores dificuldades para as escolas mediana e ruim. Essa escolha “velada” realizada pelo corpo docente e direção da escola acaba penalizando os estudantes imigrantes, que de modo geral, apresentam baixos capitais culturais e econômicos, e tem seu capital social extrafamiliar fragilizado em decorrência da mobilidade vivenciada e do baixo número de pares étnicos.

As diferentes trajetórias dos imigrantes em São Paulo, segundo a escola em que estão matriculados, traz à tona um último aspecto importante a ser pontuado sobre os fatores do nível escolar: a eficácia escolar. Segundo Brooke e Soares (2008, p.20), os estudos voltados a

investigar a eficácia escolar têm como propósito considerar a “[...] capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas.” Esses trabalhos pautam discussões sobre o papel institucional escolar na trajetória do aluno, independente se eles são ou não imigrantes. Orientam de modo importante como as características da escola, tais como porte, dependência administrativa e localização, impactam no processo de escolarização e apontam para a necessidade de uma metodologia que controle como os efeitos gerados por tais características se associam com a trajetória do sujeito.

Os resultados das pesquisas em eficácia escolar têm indicado que, por exemplo, escolas de porte mediano promovem mais eficácia no ensino e aprendizagem de português e matemática, enquanto instituições menores demonstram ser mais equitativas. (BROOKE e SOARES, 2008) A dependência administrativa também exerce forte relação com o aprendizado, especialmente pela associação que tem com a condição socioeconômica dos estudantes. Todavia, os estudos ressaltam que há variação de aprendizado entre as escolas, mesmo com localização e dependência administrativa similares, como aponta o exemplo de Rodrigues (2017), e que isso está associado a processos escolares, tais como políticas e práticas internas.

Conforme demonstrado nessa seção, para que o imigrante tenha uma trajetória escolar exitosa, é fundamental que as instituições de ensino adaptem seus currículos e métodos avaliativos considerando a diversidade de seus discentes. Ainda, os estudos sugeridos indicam que a concentração de imigrantes na mesma instituição de ensino impacta na trajetória deles, de forma positiva ou negativa, a depender da abordagem. Por fim, vimos, com apoio da literatura em eficácia escolar, que características da instituição de ensino como dependência administrativa, localização e porte também são dimensões importantes na discussão da educação de imigrantes. Na sequência, voltamos o olhar para o indivíduo e suas características adquiridas e atribuídas, com o intuito de traçar um panorama teórico empírico que articula uma série de variáveis de significado social do imigrante e sua trajetória escolar.

3.3. Fatores de nível do estudante: características atribuídas e adquiridas

Conforme vimos na literatura, a importância da análise do nível da escola para a compreensão das trajetórias educacionais bem e malsucedidas deriva do fato de tal instituição ser socialmente privilegiada para a concretização do direito à educação. Todavia, a literatura também nos indica que os fatores externos à instituição escolar, como a origem familiar e os atributos individuais, têm forte associação com o percurso estudantil. É o que demonstram os Relatórios Coleman (1966) e Plowden (1967), a pesquisa longitudinal promovida pelo INED (1970), assim como

os diferentes trabalhos em sociologia da educação (BOURDIEU e PASSERON, 1992; CHARLOT, 1996; LAHIRE, 2002) e de estratificação social (BLAU e DUNCAN, 1994; SEWELL et al., 1970; BOUDON, 1981; GOLDTHORPE, 2016; COLEMAN, 1988; SILVA e HASENBALG, 2000; ZAGO, 2000) já abordados anteriormente. Em síntese, esses trabalhos evidenciam que os efeitos da origem familiar e das características “inatas” ao indivíduo são superiores aos efeitos que a escola exerce para explicar as diferentes trajetórias educacionais.

No que se refere à influência da origem familiar na educação dos seus filhos, ela se apresenta na literatura de forma polissêmica. Em alguns estudos, a influência da família é explanada por meio da condição socioeconômica, enquanto em outros, aparece como capital social, capital cultural, ou ainda pela articulação de duas ou todas essas dimensões. Há ainda aqueles trabalhos que se dedicam a compreender a associação da ocupação dos pais nas trajetórias escolares e outros que centralizam suas análises na estrutura e organização familiar e sua relação com a educação dos filhos (BOUDON, 1979; NOGUEIRA, 1988; BARBOSA, 2009; ALVES et al, 2013; BARBOSA e GANDIN, 2020). Embora seja um conceito multidimensional e de notória importância na compreensão dos processos educativos, Alves et al (2013, p. 575) afirmam que a “associação entre desempenho escolar e a posição social de origem é talvez a mais importante e duradoura tese da Sociologia da Educação”. Soares e Collares (2006) ratificam esse posicionamento e salientam que boa parte dos pesquisadores traduzem a posição social da família sintetizada em indicador de condição socioeconômica. Para esses autores, a renda familiar, quando não obtida de forma direta por meio de valores monetários, aparece na literatura sendo mensurada indiretamente pelos bens de consumo ou pela posição que os pais ocupam no mercado de trabalho. Em relação aos bens de consumo, destacamos os trabalhos de Buchmann e Dalton (2002) e Willms (1992) que identificam nas escalas que utilizam a existência de itens de conforto na casa do estudante medidas indiretas do capital econômico familiar adequadas aos estudos da área de educação. Silva e Hasenbalg (2000) reforçam essa hipótese em seu estudo sobre desigualdade educacional no Brasil, ao identificarem que ter bens materiais em casa, como geladeiras, além de saneamento e maior número de cômodos, aumenta a escolaridade dos filhos em um ano, quando a trajetória é comparada com estudantes sem tal estrutura material.

Dentre as análises que examinam com acuidade a relação entre condição socioeconômica e educação, destacamos a) o modelo de seletividade diferencial (Mare, 1980), que indica um decréscimo da importância das condições socioeconômicas para explicar sucesso ou fracasso educacional à medida que o sujeito avança na trajetória escolar; b) a hipótese MMI, proposta

por Raftery e Hout (1993), que afirma que os indivíduos pertencentes às classes em vantagem são mais bem preparados e aptos a aproveitarem as melhores oportunidades, dando espaço para classes inferiores subam de nível apenas quando este já foi saturado pelo grupo em vantagem; e c) a hipótese EMI, concebida por Lucas (2001) que incorpora a perspectiva qualitativa na análise, indicando que a diferenciação pelos níveis não ocorre apenas pela saturação quantitativa, mas pela diferença de prestígio no alcance atingido, mensurado, por exemplo, pela qualidade do ensino escolar.

Muitas vezes, a condição socioeconômica da família é mensurada pelo Índice de Nível Socioeconômico (NSE)⁸, um construto latente que expressa a relação entre as dimensões nível de instrução e ocupação dos pais, e renda familiar muito utilizado em avaliações educacionais, em análises no nível do indivíduo e/ou no nível da instituição escolar. (ALVES et al., 2014).

Os estudos de estratificação também apresentam investigações consistentes acerca da interação entre ocupação dos pais e trajetória educacional, demonstrando o impacto entre origem familiar e escolarização (BLAU e DUNCAN, 1994; SEWELL et al., 1970; BOWLES e GINTIS, 2000; COLLINS, 1971). O trabalho de Blau e Duncan (1994), o Diagrama de Wisconsin (SEWELL et al., 1970) e as análise de Goldthorpe (2016) são referências que mostram a relação da ocupação e educação dos pais na trajetória escolar dos filhos. Escalas como o International Socioeconomic Status Index (ISEI), índice que atribui a cada ocupação uma posição que pode ser utilizada como aproximação da condição socioeconômica de um sujeito, também colaboram para a compreensão e análise dessa relação. (GANZEBOOM E TREIMAN, 1996).

Importante destacar que, independentemente da forma como é aferida, a condição socioeconômica é indicada nos estudos que concentram esforços sobre a educação de imigrantes como um aspecto fundamental para a compreensão das trajetórias escolares. É o que sugere, por exemplo, o relatório com dados do PISA de 2015 (OECD, 2016). Nele, há a constatação de que as condições socioeconômicas explicam, em parte, as diferenças de performance entre estudantes imigrantes e não migrantes.

Em média, nos países da OECD, os alunos imigrantes têm pontuação 40 pontos a menos em leitura e 37 pontos a menos em matemática do que seus colegas não imigrantes. Ao comparar alunos com status socioeconômico semelhante, essas diferenças são reduzidas para 29 e 26 pontos, respectivamente. (OECD, 2016, p. 251)

⁸ O construto NSE é realizado por meio de um modelo matemático da TRI. Utiliza dados contextuais das avaliações educacionais, tais SAEB e ENEM. O NSE é estruturado a partir dos seguintes itens: a) escolaridade da mãe e do pai; b) ocupação da mãe e do pai; c) posse de bens (geladeira, tv, rádio, automóvel, computador, freezer, máquina de lavar, banheiro); d) serviços (empregada doméstica); e e) renda familiar em salários-mínimos.

O resultado do PISA demonstra a importância da verificação do status socioeconômico do imigrante e reforça a orientação de que o capital econômico familiar não deve ser analisado a despeito da condição migratória. Há, nesse processo, uma dupla desvantagem que acentua as dificuldades educacionais, porque os alunos imigrantes têm que superar, além das barreiras econômicas, as barreiras culturais e sociais impostas pelo deslocamento. A mesma reflexão foi apontada por Bean et al. (2011), ao analisarem a relação entre a condição socioeconômica, o status legal do imigrante, e os impactos dessa interação no sucesso escolar.

Ao expandirmos as análises da influência familiar na escolarização para além da condição socioeconômica, identificamos no capital cultural familiar outro aspecto recorrente nos estudos de educação para a compreensão de trajetórias. Amplamente difundido a partir da obra de Bourdieu e Passeron (1992) o conceito de capital cultural é atrelado, por esses autores, à classe social do sujeito, portanto, intrínseco à sua condição socioeconômica. Para Bourdieu (1998), o capital cultural pode assumir três diferentes modalidades: a) na forma incorporada, que se manifesta nos gestos, esquemas mentais, gostos, habilidades linguísticas e conhecimento sobre o mundo da escola e os percursos escolares - o capital informacional; b) na forma objetivada, ou seja, em bens palpáveis como livros, obras de arte, objetos de valor; e c) na forma institucionalizada, como os diplomas acadêmicos.

Embora seja altamente dependente da condição socioeconômica, especialmente em sua forma objetivada que demanda diretamente recursos financeiros para a aquisição, o capital cultural não é consequência direta dessa condição. Para Bourdieu (1998) ter acesso a livros, revistas, dicionários, dentre outros, só garante o usufruto cultural caso o capital cultural incorporado pela família ofereça mecanismos para a apropriação desse material. Lahire (2002), em estreito diálogo com a obra de Bourdieu, reforça que a aquisição de bens não garante acesso ao capital cultural, demonstrando com suas pesquisas em meios populares franceses que muitos pais de classes baixas compravam materiais para os filhos, mas não se colocavam como “intermediários” na utilização desse material, fazendo pouco ou nenhum uso do bem adquirido.

Como já exposto nos capítulos anteriores, importante destacar que Lahire (2002) e Charlot (2000) avançam na discussão sobre capital cultural em relação a Bourdieu, reconhecido como reprodutivista por delegar grande importância à socialização primária na constituição do sujeito. Enquanto Lahire (2002) retira a exclusividade da origem familiar e das experiências passadas vividas em âmbito familiar para a aquisição de capital cultural, salientando que as situações do presente têm grande papel em sua aquisição, Charlot (2000) lembra que há diferentes formas e experiências de encarar o saber, que não necessariamente vem da classe

alta. Nessas perspectivas, o determinismo bourdieusiano é rompido e a associação direta do capital cultural às classes altas é desfeita, indicando que o sujeito pode adquirir o capital cultural em suas diferentes formas ao longo de sua trajetória.

Ao longo dos anos, inúmeros pesquisadores têm buscado operacionalizar quantitativamente o conceito de capital cultural (DIMAGGIO, 1982; DE GRAAF e DE GRAAF, 2000; SOARES e COLLARES, 2006; ALVES et al, 2013). Em linhas gerais, os trabalhos materializam o conceito de capital cultural em variáveis que aferem a posse de bens culturais (livros, revistas, dicionários, jornais, computador com internet), ou indicam hábitos como participação em atividades como concertos, peças teatrais, shows, e visitas a museus e exposições.

Soares e Collares (2006) ressaltam que a tentativa de mensurar capital cultural por meio da identificação de hábitos se mostrou inadequada, especialmente nas tentativas feitas pelo PISA. Para os autores, as noções de “alta cultura” e “baixa cultura” variam significativamente de um país para outro, comprometendo a qualidade de um indicador único que atrele hábitos à hierarquia cultural. Como alternativa analítica, Soares e Collares (2006) utilizam dados do SAEB de 2001, em especial as variáveis que captam a posse de livros, revista, jornal, calculadora, enciclopédia, atlas, além da existência de um lugar calmo em casa, para elaborarem um construto que tem como finalidade explicitar recursos culturais na residência, o que seria uma aproximação do conceito de capital cultural. Os achados indicaram que, para a sociedade brasileira, a postulação bourdieusiana é confirmada, isto é, há forte associação entre ter recursos culturais em casa, a condição socioeconômica da família e o sucesso escolar.

Uma dimensão de capital cultural que merece destaque na nossa análise é o capital informacional. Para Bourdieu (1998), as famílias que têm informações sobre o universo escolar e sobre os preâmbulos que garantem uma trajetória escolar adequada conseguem converter tais conhecimentos em investimentos escolares mais rentáveis para seus filhos, selecionando melhor as instituições, os cursos e as opções curriculares para eles. Essa noção dialoga com as teses de Goldthorpe (2016) e de Raftery e Hout (1993) que postulam que a expansão do sistema educacional ocorre para todos, todavia, são os indivíduos pertencentes às classes em vantagem os mais aptos a aproveitarem as novas oportunidades e alçarem novos níveis educacionais. Ao trazermos tais considerações para o contexto desse trabalho, identificamos nessa forma de capital informacional mais um obstáculo a ser enfrentado pelos estudantes imigrantes. Isso porque, a mudança de território gera rupturas (COLEMAN, 1988; HAGAN et al, 1996, SUÁREZ-OROZCO, 2011), podendo contribuir para que a família não compreenda o suficiente sobre o sistema de ensino vigente no local de acolhimento, para fazer boas escolhas. Além do

mais, a língua se impõe como uma dificuldade para compreensão adequada dos meandros institucionais, dificultando escolhas educacionais assertivas dos pais para seus filhos. Staton-Salazar e Dornbusch (1995, p. 131), em uma pesquisa realizada com estudantes mexicanos nos Estados Unidos, identificam que, por conta das “barreiras culturais e do idioma, muitos imigrantes não têm oportunidades de adquirir apoio institucional valioso”, e criar laços sociais com os agentes comunitários para colaborar com a compreensão do sistema de ensino.

Somado à condição socioeconômica e ao capital cultural/informacional, o conceito de capital social é recorrente na literatura sociológica como dimensão familiar fundamental para a compreensão da trajetória educacional, e evidenciado em teóricos como Bourdieu (2008), Lahire (2002), Coleman (1988) e Portes (1998). Tais teóricos nos apresentam diferentes perspectivas teóricas para a construção desse conceito. Embora adquira particularidades em cada um desses autores, o capital social é compreendido em concordância por todos eles como rede de relações familiares que estabelece forte associação com o desenvolvimento educacional do sujeito. Enquanto Bourdieu (2008) estabelece estreita relação desse capital à condição de classe socioeconômica, e conseqüentemente à posse de capital cultural, Lahire (2002) afirma que não há um único modelo de família que propicie o sucesso escolar, já que o que impacta a trajetória educacional dos filhos é a capacidade de oferecer um ambiente apto ao aprendizado deles. Coleman (1997) caminha na mesma direção que Lahire (2002) quando apresenta a noção de capital social familiar. Para este autor, são as interações entre familiares que contribuem para esse capital, incluindo a presença física de adultos e o tempo que eles dispõem aos filhos, transmitindo o capital humano. Portes (1998), por sua vez, considera que o capital social familiar pode ser compreendido tanto como fonte de apoio - mais frequente em famílias biparentais com menor número de filhos -, quanto como controle social, visando a disciplina e a conformidade social. Nestes casos, o capital social se apresenta de forma negativa: o excesso de vigilância pode cercear as liberdades individuais, tornar o ambiente familiar bastante restritivo e impactar na trajetória escolar dos filhos. Rumbaut (1997) demonstra essa relação ao identificar que altos níveis de solidariedade familiar entre estudantes imigrantes impactam negativamente nas notas de testes realizados.

Ainda sobre capital social familiar, uma série de estudos confirma as perspectivas de Lahire (2002) e Coleman (1997) em relação ao envolvimento dos pais, a estrutura familiar e o sucesso do estudante, os quais demonstram que a participação ativa e frequente dos pais na educação dos filhos e o tamanho das famílias - menor e biparental - são dimensões que se associam de forma positiva com o sucesso escolar, seja em estudos que tratam apenas de estudantes

brasileiros, seja em trabalhos que contemplam imigrantes internacionais. (LAREAU, 1989; MCLANAHAN & SANDEFUR, 1994; D'AVILA, 1998; RIBEIRO, 2011; TAVARES JÚNIOR et al, 2015).

Bonamino et al. (2010), a partir dos dados do Brasil no PISA de 2000, investiga quais as dimensões dos capitais econômico, cultural e social apresentam poder explicativo sobre o desempenho escolar dos estudantes entre 15 e 16 anos em literatura. Identificou no “diálogo familiar”, *proxy* de capital social, forte associação com o sucesso acadêmico do público-alvo, independente do comportamento das demais informações sobre capital econômico e cultural. Constatou ainda, por meio da técnica estatística de conglomerado, que famílias com alto capital econômico e baixa posse de recursos educacionais não conseguem traduzir os bens materiais em vantagens na escolarização. Em contrapartida, “a despeito de as famílias deterem baixo capital econômico, disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral (411 e 407, respectivamente)” (BONAMINO et al., 2010, p.497)

Nos estudos sobre educação de imigrantes, Valenzuela e Dornbush (1994) ressaltam que as interações familiares e o apoio recebido pelos pais são fundamentais para o desempenho bem-sucedido dos estudantes de origem mexicana nos Estados Unidos. Hagan et al (1996) desenvolveram uma pesquisa com dados longitudinais de adolescentes que viviam na área metropolitana de Toronto, no Canadá, e vivenciaram migração interna ou externa com suas famílias ao longo de vinte anos. A partir dos resultados, eles identificaram em famílias que migram e, por consequência, perdem o capital social comunitário, que manter apoio aos filhos colabora para que eles tenham maior desempenho educacional quando comparados com filhos imigrantes cujos pais não os apoiam. Gold (1995) percebeu algo similar em relação aos imigrantes oriundos de Israel nos Estados Unidos. Diante da ausência de laços comunitários que colaboram com a supervisão e educação dos filhos no país de acolhimento, característica presente na sociedade israelense, as mães costumam compensar essa dimensão do capital social redobrando sua dedicação aos filhos, o que acaba colaborando para o sucesso escolar deles. Portes (1998) salienta que, tal como identificado nessas pesquisas, é frequente nos estudos sobre educação de imigrantes a constatação de que a redução do capital social extrafamiliar provocada pela mobilidade é compensada pelo aumento do capital social familiar, incluindo a preservação dos aspectos culturais dos países de origem. “O apoio dos pais leva a um desempenho educacional mais alto, tanto direta quanto indiretamente, ao compensar a perda da comunidade entre imigrantes.” (PORTES, 1998, p.11)

Assim como a presença e o apoio dos pais são dimensões importantes do capital social familiar, a estrutura da família também é bastante investigada na literatura e tem mostrado forte associação com a educação. Uma série de trabalhos nacionais e internacionais indica que famílias monoparentais e com maior número de filhos se associam negativamente com o sucesso escolar. (MACLANAHAN e SANDERFUR, 1994; SILVA, 2003; SOARES e COLLARES, 2006; RIBEIRO, 2011; TAVARES JÚNIOR et al, 2015)

Diante das diferentes correntes teóricas que interpretam o capital social, o desenvolvimento metodológico exige cautela. Soares e Collares (2006), a partir dos dados do SAEB de 2001 do Brasil, captaram algumas perspectivas vigentes na literatura associadas a este conceito, tal como envolvimento dos pais e ausência paterna e/ou materna. Para o envolvimento dos pais, eles desenvolveram um construto com variáveis que identificam o hábito de conversar sobre algum conteúdo cultural (filmes, livros, assuntos gerais), ouvir música, sentar-se juntos em alguma refeição, ou acompanhar a realização da lição escolar, das notas obtidas e a frequência e pontualidade às aulas. Além disto, utilizaram as variáveis que fazem referência à presença de ambos os pais na vida diária dos alunos. Por meio de modelos de regressão, os autores constatam que o envolvimento dos pais afeta a proficiência dos filhos apenas de forma indireta, enquanto a “presença de ambos os pais na casa está associada a um melhor desempenho, mesmo entre alunos com condições socioeconômicas semelhantes”. (SOARES e COLLARES, 2006, p. 629)

Além da condição socioeconômica e das diversas dimensões familiares que se associam de forma direta ou indireta com a educação do estudante, uma série de atributos individuais deve ser investigada para a compreensão da trajetória educacional. A proficiência em línguas é um destes atributos, e já se mostrou fundamental nas pesquisas sobre educação do imigrante. Isso porque no nível do sistema educacional, vemos que países com políticas consistentes de proficiência na língua oficial da sociedade receptora propiciam maior sucesso escolar para seus estudantes migrantes.

Nos trabalhos no nível da instituição, percebemos que instituições que se dedicam a compreender a língua do aluno imigrante e acolher esta diferença cultural no currículo escolar podem minimizar processos de estigmatização e patologização, dando aos estudantes a possibilidade de sucesso escolar. No mais, a proficiência na língua colabora para que a família seja detentora de capital informacional e direcione melhor seus filhos no universo acadêmico.

Quando lançamos os olhares para o próprio estudante, identificamos a centralidade da proficiência na língua para o sucesso escolar. A literatura sugere dois motivos para tal centralidade: o domínio da língua estabelece forte associação com melhores rendimentos escolares (OECD, 2012; OECD, 2017) e a interação com a comunidade escolar fica facilitada, ampliando o capital social extrafamiliar (STATON-SALAZAR E DORNBUSCH, 1995; CHRISTENSEN E STANAT, 2007). Buchmann e Parrado (2006) em uma análise comparativa entre a educação de imigrantes e nativos na Europa e Estados Unidos, identificaram na ausência da proficiência na língua da sociedade receptora um dos principais motivos para o baixo desempenho do grupo de imigrantes. Cahan, Davis e Staub (2001) salientam que o desempenho escolar é menos provável de ser afetado pela imigração quando não envolve mudança de idioma (p. 593).

No PISA de 2015 (OECD, 2016), dois terços de imigrantes da primeira geração e metade da segunda geração foram avaliados em um idioma diferente daquele utilizado em casa. O resultado nas avaliações de ciência e leitura indica que não falar a língua do teste em casa amplia negativamente a diferença entre o rendimento do aluno migrante e não migrante. Diferença que já é consideravelmente grande quando ambos os públicos falam a língua oficial da sociedade receptora.

Em média, nos países da OECD, os alunos imigrantes que falam a língua de avaliação em casa obtêm 31 pontos a menos em ciências do que os alunos não imigrantes que falam a língua de avaliação em casa; mas os alunos imigrantes que falam principalmente outra língua no contexto familiar pontuam 54 pontos a menos do que os alunos não imigrantes - ou seja, mais de 20 pontos a menos do que os alunos imigrantes que têm maior familiaridade com a língua do teste. (OECD, 2016, p. 256)

A “penalidade do idioma”, isto é, a diferença de desempenho entre os alunos de origem imigrante que têm a língua de avaliação como a principal na sua casa e aqueles que não tem, é percebida também nos testes de matemática, embora com menor impacto.

Staton-Salazar e Dornbusch (1995) e Christensen e Stanat (2007) constataram em seus trabalhos que a proficiência na língua da sociedade de acolhimento impacta o capital social extrafamiliar dos estudantes. Staton-Salazar e Dornbusch (1995), por exemplo, verificaram entre os alunos mexicanos nos Estados Unidos que os bilingues encontram vantagens na obtenção de apoio institucional necessário para o sucesso escolar, se comparados aos imigrantes que são proficientes apenas em espanhol ou aqueles que dominam apenas a língua inglesa. Para estes autores, o domínio da língua oficial do país de acolhimento colabora para a criação de laços pessoais com aqueles que controlam os recursos institucionais, ampliando suas oportunidades de adquirir capital social extrafamiliar. Em contrapartida, a manutenção da proficiência na

língua nativa mantém e reforça a integração com a comunidade de origem. “Esse tipo de adaptação bicultural parece levar ao aumento de capital social, tanto por diminuir os riscos inerentes à busca por ajuda quanto por aumentar a probabilidade de apoio genuíno de agentes institucionais.” (Staton-Salazar e Dornbusch, 1995, p. 132).

Stiefel et al (2010) utilizaram dados de uma coorte de estudantes do ensino médio de escolas públicas de Nova Iorque, Estados Unidos, para investigar como o desempenho dos alunos que migram durante o ensino médio difere daqueles que migram durante o ensino fundamental. Eles salientam em seu trabalho que o aprendizado em uma segunda língua de acolhimento pode ser mais difícil de ser desenvolvido em crianças mais velhas. Em decorrência disto, as diferenças de idade de entrada do estudante no novo sistema de ensino podem refletir os obstáculos de desenvolvimento educacional que os estudantes imigrantes enfrentam (STIEFEL et al, 2010, p. 305).

Considerar a idade do sujeito é algo fundamental no contexto da escolarização dos imigrantes, mas também complexo e difícil de ser analisado. Isto porque, a maior parte dos estudos com tal enfoque são desenvolvidos a partir da informação etária do imigrante no momento da entrada no sistema escolar e não no tempo de residência no país de acolhimento. Ou seja, não é possível saber se a matrícula no sistema de ensino foi realizada imediatamente à chegada no novo país ou ocorreu anos antes, impossibilitando que seja investigado com clareza o tempo de exposição à nova cultura e à nova língua. O uso arbitrário da idade para se referir ao momento da mobilidade internacional, em muitos casos, ocorre pela escassez de informações qualificadas disponíveis. (CAHAN et al, 2001).

Além do mais, a variabilidade dos sistemas educacionais nos diferentes países do mundo, tanto em relação à grade curricular quanto à alocação de estudantes por faixa etária, é enorme. Enquanto na maioria dos países, os estudantes começam a escola aos seis anos, há alguns países com diferentes políticas educacionais, como Austrália e Inglaterra, onde as crianças começam a estudar antes dos seis, ou Dinamarca e El Salvador, nos quais elas começam depois dos sete anos (HASTEDT, 2016). É importante salientar que a idade é o critério comumente utilizado em todos os países e a referência internacional para alocação de imigrantes nos sistemas educacionais nos países anfitriões. (IOM, 2019).

Uma série de estudos tem analisado a relação da idade do imigrante com o desempenho escolar e tentado encontrar qual a idade crítica que mais impacta a trajetória escolar dos imigrantes (HASTEDT, 2016). Alguns pesquisadores salientam que quanto mais tarde as crianças

imigram, piores são os desempenhos nos testes educacionais, se comparados com os não migrantes. É o que constata a OECD (2012), que sugere como causas explicativas do fenômeno: a) as dificuldades com o idioma do país de acolhimento; b) os problemas decorrentes da adaptação à cultura e ao sistema escolar distinto; e c) a diferença dos padrões educacionais segundo faixa etária.

O relatório do PISA com dados de 2009 (OECD, 2012) demonstra que os estudantes de primeira geração que chegam no país anfitrião mais jovens, ou seja, até os 5 anos de idade, se sobressaem com uma diferença de 42 pontos em relação àqueles que chegam com idade mais avançada, depois dos 12 anos. Os resultados indicam que a maior exposição ao sistema educacional do país anfitrião corrobora com “mais oportunidades de moldar os resultados de aprendizagem dos alunos imigrantes, melhorando seu desempenho” (OECD, 2012, p. 75, tradução nossa).

Alguns estudiosos (INBAR, 1983; INBAR e ADLER, 1977), para compreender melhor esta relação entre a idade da imigração e a trajetória escolar desenvolveram a Hipótese da Idade Vulnerável, na qual há a indicação de que as crianças que migram durante o equivalente ao ensino fundamental, em oposição aquelas que migram mais novas e mais velhas do que a idade esperada para essa etapa de ensino, expressam um nível mais baixo de desempenho escolar.

Cahan et al (2001) investigam de forma consistente a relação entre idade da imigração e desempenho educacional, a partir de informações sobre cerca de 45.000 estudantes de 14 anos que migraram para Israel entre os anos de 1952 e 1970. Os autores partem da discussão da Hipótese da Idade Vulnerável, encontrando evidências diferentes daquelas propostas por tal hipótese. Os dados dos estudantes imigrantes em Israel indicam um declínio do desempenho escolar à medida que o tempo de residência no país anfitrião diminui. Cahan et al (2001) atribuem à proficiência na língua oficial do país de acolhimento a explicação para esse cenário. Eles verificaram que a pontuação média obtida para a faixa etária que vai até 5 anos não diferiu significativamente da pontuação média obtida para crianças que imigraram nas idades de 6 e 7. Somente a partir dessa idade, há um declínio no desempenho, possivelmente, por conta do processo de alfabetização e da necessidade de domínio da língua.

Ao analisarem os dados do PISA para 2000, 2003 e 2006, Heath e Kilpi-Jakonen (2012) concluem que não há uma idade crítica para a imigração, mas que a chegada cada vez mais tardia torna o aprendizado do imigrante mais vulnerável. Em adição, os autores fazem ponderações em relação aos resultados do PISA que demonstram com frequência o pior desempenho dos migrantes em relação aos não migrantes. Heath e Kilpi-Jakonen (2012)

ressaltam que é comum nos diversos países do mundo que os estudantes que imigram frequentemente séries/anos inferiores às séries/anos frequentadas pelos nativos, ocasionando em menor oportunidade de aprendizado. Sendo assim, uma análise baseada na idade do estudante, que considera como referência a grade de ensino do país de acolhimento, acaba penalizando sobremaneira os resultados dos imigrantes.

A partir desta constatação de Heath e Kilpi-Jakonen (2012), percebemos que há maior distorção idade-série em estudantes imigrantes, segundo dados do PISA, do que estudantes nacionais. Como apresentado em Hasenbalg e Silva (1990) para dados do Brasil, quanto mais novos os estudantes entram na escola, menor é a taxa de evasão deles. A maior parte dos estudos sobre idade de imigração e desempenho escolar parece corroborar com essas considerações de Hasenbalg e Silva para o cenário brasileiro (ainda que focado em nativos).

Rigotti e Hadad (2018), ao estudarem a relação entre migração interna e educação no Brasil, depararam-se com o fenômeno da distorção idade-série, levantando uma questão fundamental para a compreensão do fenômeno no contexto de migração: é possível saber se o estudante migrante teria uma trajetória regular caso não tivesse migrado? Para responder a tal reflexão, os autores utilizaram os dados longitudinais do Censo Escolar e verificaram a distorção idade-série de uma coorte de estudantes dos estados do Nordeste, acompanhando a trajetória escolar - se regular ou irregular- em dois momentos distintos: P1 (2007 a 2011), e P2 (2015). Para fins comparativos, dois grupos de estudantes foram criados: a) o grupo do não migrante, referente aos alunos que nunca saíram do município da escola nos dois momentos; e b) o grupo dos migrantes, referentes aqueles que vivenciaram o fenômeno da mobilidade para outros estados a partir de 2011, cuja mobilidade, portanto, foi mensurada no P2.

Os autores chegam à conclusão que 63% dos estudantes do grupo de migrantes não mudam de status diante do fenômeno da migração, isto é, se antes da mobilidade apresentavam trajetória regular, o status permanece no local de destino. Esse padrão de comportamento indica que a trajetória escolar nos primeiros anos é determinante no desempenho apresentado no lugar de destino para a maioria dos estudantes. Por fim, ressaltam que os estados do Brasil com as melhores escolas públicas não estão melhorando as trajetórias irregulares dos alunos migrantes. Pelo contrário, os dados mostram que 25% dos estudantes que migraram do Nordeste entre os anos de 2012 e 2015 chegaram regulares em estados de diferentes regiões do país, “mas tornaram-se irregulares após o movimento. Apenas uma minoria dos migrantes melhorou seu desempenho nas novas escolas.” (RIGOTTI e HADAD, 2018, p.30, tradução nossa)

Diante da pergunta levantada pelos autores, os dados do Censo Escolar sugerem que a migração interna para os estudantes do Nordeste analisados impacta negativamente no sucesso escolar deles. Isto porque um quarto do grupo de migrantes teve sua trajetória transformada de regular para irregular diante da mobilidade vivenciada, em contrapartida, pouco mais de um décimo dos não migrantes transformaram sua trajetória antes regular em irregular no mesmo período analisado. Tais resultados seguem a tendência apontada pelo PISA para as pesquisas sobre migração internacional, na qual os imigrantes normalmente apresentam distorção idade-série maior do que os nativos. (HEATH E KILPI-JAKONEN, 2012).

A distorção idade-série, que tem como causas o baixo desempenho escolar, a evasão e a entrada tardia no sistema de ensino, é também consequência de outro fenômeno: a repetência escolar. Este conceito retrata a manutenção de estudantes na mesma série/ano por, pelo menos, um ano a mais, ou seja, a não promoção de estudantes para a série/ano subsequente, junto com seus colegas de idade. A discussão sobre repetência é alvo de muitos pesquisadores (HASENBALG E SILVA, 1990; RIBEIRO, 1991; CARVALHO, 2003) e pauta importante das políticas educacionais nos diferentes países (OECD, 2011; OECD, 2013).

Sob a perspectiva individual, estudos indicam que a repetência repercute de forma negativa no estudante em termos de motivação, autoestima e comportamento. Do ponto de vista do sistema educacional, o lócus da discussão é, na maior parte das vezes, deslocado para as questões econômicas, tendo em vista que a repetência onera os gastos com a política educacional. “Na Bélgica, nos Países Baixos e na Espanha, os custos da repetência de série/ano equivalem a 10% ou mais dos gastos nacionais com a educação primária e secundária” (OECD, 2011, p.2). No Brasil, Baccheto (2016) estimou os gastos com repetência para o ano de 2012, a partir dos dados disponíveis no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)⁹. Na área urbana, o maior gasto foi de 7,38 bilhões, enquanto na área rural o valor encontrado foi de 1,41 bilhões. O total estimado para a repetência abarca 9,1% do valor total do FUNDEB para 2012.

Lançando o olhar para os resultados da repetência e o fenômeno da migração internacional, segundo a OECD (2016), a partir dos dados do PISA de 2015, cerca de 20% dos estudantes imigrantes repetiram alguma série até o ano do teste, em detrimento de um percentual bem menor (10,9%) de colegas não migrantes. Essa diferença diminui cerca de 2,5%, quando se considera apenas os países com populações mais numerosas de alunos imigrantes (maior que

⁹ FUNDEB é um fundo de natureza contábil, formado em quase sua totalidade por recursos oriundos de impostos e transferência dos Estados, Distrito Federal e Municípios, além de uma parcela de recursos federais. Todo o montante é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

6.25% do total de alunos do país). Ao controlar os resultados pelos aspectos socioeconômicos dos alunos e pelo desempenho nas avaliações de ciência e leitura, a OECD (2016) identificou que os estudantes imigrantes tinham 70% a mais de probabilidade de repetir uma série do que os nativos. A título de exemplo, após os controles pelo desempenho e condição socioeconômica, os dados indicaram que alunos imigrantes na Suécia têm quatro vezes mais probabilidade de repetir de ano, enquanto no Reino Unido esse cálculo cai para duas vezes e meia, comparados aos discentes não migrantes. (OECD, 2016, p.260)

A literatura apresentada no capítulo anterior mostra a estreita relação entre a distorção idade-série, repetência, e outros aspectos da trajetória escolar, seja ela sobre desempenho ou fluxo, com a questão racial/cor e de gênero/sexo. A seguir, trataremos destes dois atributos pessoais e como eles são mobilizados nos estudos sobre a educação de imigrantes. A começar pela relação de gênero/sexo, elucidamos novamente o trabalho de Carvalho (2003). A autora demonstrou a importância do exame atento do gênero em situações de fracasso escolar para os nativos brasileiros, tendo em vista a presença ostensiva de estudantes do sexo masculino nos indicadores educacionais com piores rendimento ou fluxo. Rigotti e Hadad (2018), ao analisarem a trajetória escolar de migrantes internos, em comparação com nativos não migrantes, identificaram vantagem escolar para as mulheres em ambos os grupos. Entre os não migrantes irregulares, 53,6% eram do sexo masculino e 46,2% do sexo feminino. Já entre os imigrantes irregulares, 51,8% eram meninos enquanto 48,2% eram meninas. Para os imigrantes internacionais, Volante et al (2019) afirmam que a dimensão gênero/sexo promove robustas análises de desempenho e trajetória escolar de estudantes de todo o mundo. Antes de apresentarmos o que a literatura de educação de imigrantes traz como reflexões sobre gênero/sexo, consideramos pertinente lançar luz sobre o que alguns autores têm chamado de feminização da imigração.

A questão de gênero tem ganhado maior visibilidade nos estudos sobre imigração internacional a partir da década de 1980, especialmente diante da constatação do grande fluxo de mulheres em movimentos migratórios. (BALESTRO e PEREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2017; MOROKVASIC, 2003). A percepção sobre o aumento do fluxo feminino fez com que os estudiosos cunhassem o conceito “feminização da imigração”, para explicitar tanto o aumento numérico das mulheres em mobilidade internacional, exprimindo a necessidade de priorização da categoria analítica gênero/sexo nas políticas e estudos de imigração, quanto delimitar o lugar social e político das mulheres no contexto dos fluxos migratórios (MIRANDA, 2009). Para Morokvasic (1984), considerada uma das pioneiras em estudos sobre feminização da migração

com seu livro *Birds of Passage are Also Woman*, historicamente, as mulheres sempre migraram, mas, nem sempre foram contabilizadas. Na maior parte das vezes, nos trabalhos e teorias migratórias, elas ocuparam o lugar de filha, irmã, mãe ou esposa do homem que imigra, ou seja, nunca vistas na condição de sujeito migrante.

Embora não seja escopo desta pesquisa se debruçar sobre a discussão de gênero nas teorias migratórias, consideramos pertinente elucidar a feminização da imigração para a compreensão da educação de imigrantes por dois motivos: a) primeiro, porque visibilizar a questão de gênero colabora com o registro desse atributo para os estudantes e qualifica as análises em educação; e b) segundo, porque contribui com o entendimento sobre a constituição da família que imigra, em especial a reconfiguração das relações familiares, o papel dos pais, e os impactos decorrentes dessa organização social na escolarização dos seus filhos.

Sobre os achados que a literatura traz sobre gênero e educação, tanto estudos com nativos quanto com imigrantes indicam grande variação de trajetórias segundo o sexo. No que se refere ao acesso à escola, a discrepância educacional por gênero tem chamado atenção da agenda internacional, haja vista que, em 2016, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) lançou uma resolução solicitando apoio da comunidade internacional para o acesso educacional das crianças do sexo feminino, incluindo as imigrantes. Esta medida é uma consequência de trabalhos como o de Chavatzia et al (2016), que constataram que meninas e mulheres têm maior probabilidade de serem excluídas da educação, quando comparadas com seus colegas do sexo masculino. O alijamento é percebido de modo expressivo entre as estudantes imigrantes.

Para chegarem a essa conclusão, Chavatzia et al (2016) analisaram dados de estudantes de 44 países que participaram de uma avaliação internacional nas áreas de matemática e ciências¹⁰, e identificaram que em quase todos os lugares havia paridade de gênero no acesso à educação entre os nativos. Todavia, ao examinar a taxa para os estudantes imigrantes de primeira geração, foi identificado que em 26 deles o percentual de meninas é significativamente inferior ao de meninos. Tal diferença é detectada em países da Ásia, Europa Oriental e Oriente Médio. No caso dos imigrantes de segunda geração, a situação encontrada foi um pouco melhor, mas os

¹⁰ Os dados são oriundos do Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), avaliação internacional de desempenho dos estudantes em matemática e ciência nas quartas e oitavas séries do ensino fundamental. Ocorre desde 1995, com periodicidade de quatro anos. É promovido pelo IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement e dirigido pelo TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College

padrões de matrícula mais baixos se mantiveram em alguns países do Leste Europeu, como Hungria e Geórgia.

As diferenças por gênero/sexo também são identificadas nos estudos que tratam de desempenho escolar. Mas neste aspecto, as meninas levam vantagem. Portes e Rumbaut (2001) identificaram, na pesquisa realizada com jovens de segunda geração de origem étnica latina e asiática, que os meninos tinham menor rendimento, engajamento e piores aspirações educacionais. Dronkers e Kornder (2012), por meio das informações do PISA de 2009, investigaram a diferença de dados de desempenho entre estudantes do sexo masculino e feminino e as variações dos dados, segundo país de origem e destino. Nas análises atribuídas ao país de destino, o desempenho dos nativos foi considerado para fins de comparação. Os resultados indicaram que estudantes imigrantes do sexo feminino têm notas mais altas em literatura e matemática do que os imigrantes do sexo masculino e que a diferença de notas por gênero foi maior entre os imigrantes do que entre os nativos. A conclusão refuta a principal hipótese dos autores de que a variação por gênero pode ser explicada pelo desenvolvimento econômico e pelo tradicionalismo do país de origem.

Qin (2006) busca investigar em suas pesquisas o porquê do sucesso escolar de meninas em relação aos meninos. Ela parte do princípio de que o gênero molda poderosamente as trajetórias de adaptação e as experiências das crianças imigrantes e, para comprovar, utiliza uma amostra de 400 estudantes oriundos da China, República Dominicana, Haiti e América Central contida na base de dados do *Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study* (LISA)¹¹. Esses estudantes estavam matriculados em escolas de Boston e San Francisco e foram acompanhados pelos pesquisadores entre os anos de 1997 e 2003. A partir destes dados, Qin (2006) testou as quatro proposições mais recorrentes em estudos que relacionam gênero e educação de imigrantes, que são: expectativas dos pais após a migração, socialização em casa, relações na escola e integração social, e formação de identidade étnica. Em síntese, seus achados indicaram que não houve diferenças de gênero nas expectativas educacionais dos pais em relação aos filhos após a imigração e que há um controle mais rígido dos pais em relação à menina migrante do que o menino, fazendo com que ela passe mais tempo em casa, com maior dedicação aos estudos. O estudo de Zhou e Bankston (2000) corrobora com tal afirmativa, ao mostrar que

¹¹ A LISA foi uma pesquisa desenvolvida pela *Harvard Immigration Projects*, entre 1997 e 2003. Tinha como objetivo conhecer e entender a adaptação de crianças e jovens imigrantes nas escolas estadunidenses.

crianças refugiadas do sexo feminino vietnamitas nos Estados Unidos, por serem submetidas ao maior controle dos pais apresentam maior sucesso escolar.

Sobre as relações de gênero na escola, Qin (2006) constatou para estudantes chineses que, em comparação com os meninos, as meninas eram mais prováveis em desenvolver com seriedade os trabalhos escolares e fazer amigos. Em relação à sociabilidade de estudantes imigrantes segundo gênero, Makarova e Herzog (2011) chegaram ao mesmo resultado a partir de uma pesquisa quantitativa com 4.384 imigrantes de primeira e segunda geração na Suíça em 2008. Ao investigarem, dentre outros aspectos, a influência do sexo do estudante na integração social escolar na Suíça, os autores identificaram nas alunas melhor capacidade de integração social quando comparadas com os colegas imigrantes do sexo masculino. Segundo Qin (2006) a facilidade de integração das meninas e o melhor desempenho estão associados a uma pressão mais forte da comunidade escolar, especialmente os colegas, para que os meninos desenvolvam comportamentos desviantes, tais como envolvimento em brigas ou inclusão em gangues. Esses comportamentos são decorrentes, muitas vezes, da xenofobia sofrida:

Embora meninas e meninos tenham sofrido bullying, os meninos eram mais propensos do que as meninas a se envolverem em gangues como forma de revidar para se protegerem. Isso inevitavelmente comprometeu suas atividades educacionais. Esse foi o caso de Carl, um garoto de quatorze anos que muitas vezes testemunhou outros alunos jogando coisas em estudantes chineses e os chamando de "retardados". Ele começou a sentir que unir os estudantes chineses em uma gangue poderia fornecer proteção para ele e seus colegas chineses. (QIN, 2006, p. 12, tradução nossa)

Embora tais estudos afirmem que o sucesso escolar de meninas está relacionado com a capacidade de adaptação e integração ao ambiente escolar, Chavatzia et al (2016), ao contrário, nos lembram que as escolas e os sistemas educacionais não estão preparados para atender às particularidades do gênero feminino quando a questão é o acesso. Os autores indicam que a disparidade de acesso de meninas nas escolas de todo o mundo está relacionada tanto às questões estruturais e de currículo da escola, como também a fatores fora da escola, como expectativas sobre a situação de meninas e mulheres, como casamento precoce e gravidez; o papel das meninas e mulheres na estrutura familiar e comunitária, e que a condição de migrante pode “exacerbar esses problemas e desafios, ou criar demandas e obstáculos adicionais para as crianças imigrantes, em particular as meninas imigrantes.” (CHAVATZIA et al, 2016, p. 2, tradução nossa)

A última das proposições testadas por Qin (2006) relaciona a identidade étnica com o gênero. Segunda a autora, para todos os grupos étnicos avaliados, ou seja, chineses e latino-americanos, no primeiro ano de migração não houve diferenças por gênero na alteração da identidade étnica

do aluno imigrante. Isto quer dizer que meninos e meninas continuavam se identificando com a etnia de origem. O interessante foi perceber que, após cinco anos, os meninos eram consideravelmente menos propensos a se identificarem com a cultura de origem em relação às meninas, que tendem a ter mais flexibilidade na construção de uma identidade étnica que conecta a cultura de origem com a de acolhimento. Com esses achados, a autora constata que as fronteiras da identidade étnica parecem ser menos fluidas e permeáveis para meninos, que parecem ter mais dificuldade em assumir “competências biculturais”. Para a autora, isso decorre das expectativas negativas impostas aos imigrantes e apresenta forte associação com a identidade racial.

Meninos negros imigrantes são particularmente mais propensos a perceber que não são bem-vindos pela sociedade em geral. Isso provavelmente contribui para seus níveis mais baixos de aspirações educacionais futuras e impacta negativamente sua motivação de realização e envolvimento na escola. (QIN, 2006, p.14, tradução nossa)

Como vimos em Qin (2006) em sua análise sobre gênero, a questão racial se insere como um marcador social de diferença importante na interpretação das análises de trajetórias escolares de imigrantes. Interessante observar que o trabalho de Carvalho (2004) com estudantes brasileiros aponta para o mesmo caminho: a questão racial interposta ao gênero, no caso meninos negros, é uma condição de maior vulnerabilidade educacional.

Alguns estudos qualitativos realizados com imigrantes nas instituições de ensino do Brasil reforçam a problemática da raça/cor entre os estrangeiros, em especial com relatos de racismo por parte dos demais estudantes nativos e da comunidade escolar de modo geral, como demonstram a tese de Oliveira (2019) e o artigo de Braga e Neto (2019). No primeiro trabalho, a autora realiza uma série de entrevistas com estudantes e professores de uma escola municipal da região central do município de São Paulo, que apresenta um número substantivo de imigrantes de diferentes nacionalidades. O trabalho de campo evidenciou que os alunos de origem africana, haitiana e com aparências indígenas, oriundos de países da América do Sul, eram menos integrados ao contexto escolar do que aqueles que se assemelhavam ao fenótipo branco ocidental como argentinos e sírios.

Já no segundo estudo mencionado, os autores (BRAGA e NETO, 2019), a partir dos dados coletados por meio de técnicas qualitativas com os docentes de três escolas no município de São Paulo, demonstram a presença do racismo e da xenofobia contra os estudantes latino-americanos, em especial os bolivianos, com escolarizações marcadas por estigmatização de suas características físicas e comportamentais.

Carvalho (2004) traz contribuições importantes sobre a questão racial e o mecanismo de estigmatização no contexto escolar a grupos culturais e étnicos. Para a autora, no Brasil, a atribuição de cor acaba por misturar critérios de raça, origem e ascendência étnica, gerando ambiguidade nas análises. Em seu estudo com professores e estudantes de uma instituição escolar utilizou técnicas qualitativas e quantitativas de coleta de dados sobre atribuição de categoriais raciais pelos docentes – heterodeclaração - e autopercepção dos estudantes sobre sua raça/cor - autodeclaração. Os resultados identificaram certa dificuldade de imigrantes de origem asiática em se declararem amarelos, embora sejam reconhecidos pelos professores como tal.

A classificação da raça/cor no Brasil foi amplamente estudada por Silveira (2019), que investigou como as categorias raciais no país interagem com a escolaridade, dados socioeconômicos e regionais. Para tal, o autor investigou dados do Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) entre 2008 e 2015 e analisou o processo de classificação e reclassificação da raça/cor ao longo do período. Os resultados indicam que a heterodeclaração racial apresenta associação com as variáveis analisadas: alta escolaridade e melhor nível socioeconômico embranquece, e há maior reclassificação de pardos no Nordeste e o Norte, enquanto no Sul e no Sudeste há predominância de reclassificação de pretos e brancos. Embora seu trabalho não enfoque questões relacionadas a origem étnica ou nacional, seus achados reforçam a importância de um olhar cuidadoso para a categorização racial dos imigrantes que são, em sua maioria, heterodeclarados, como ocorre nos dados de educação do Brasil, cuja atribuição é feita pelos profissionais da secretaria escolar.

A heterodeclaração evidencia a importância dos achados de Carvalho (2004) sobre as dificuldades de imigrantes asiáticos se reconhecerem na categoria amarelo ou ainda, de evidenciar que a categoria negra utilizada nos questionários e roteiros de entrevistas, independentemente de serem atribuídas a nativos ou imigrantes, é declarada para estudantes com trajetórias escolares ruins.

No mais, a autora aponta a necessidade de um olhar cuidadoso para a análise das trajetórias escolares ancoradas em características individuais, tais como raça e gênero, e suscita uma importante reflexão para os estudos sobre a educação de imigrantes no país: “No caso de ascendências com traços fenotípicos marcados, como as orientais, será a origem o mais forte marcador racial no Brasil?” (CARVALHO, 2004, p. 13).

Para alguns grupos de imigrantes, o reconhecimento de si e pelo outro encontra mais aderência na origem étnica do que na racial, como no caso dos asiáticos. Interessante atentar para o fato de que a ausência de atribuição de raça/cor aos asiáticos, em especial por não se tratar de um grupo racial “gerador de desigualdades marcantes como no caso dos negros” (CARVALHO, 2004, p. 13), acaba gerando invisibilização dos estudantes desse continente no contexto escolar. Embora a classificação racial não consiga abarcar os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, a observação da autora demonstra a centralidade desse marcador nas relações interpessoais e institucionais no país.

No caso dos imigrantes negros e latino-americanos com fenótipo indígena, parece haver uma interposição de marcadores de diferença: a origem migrante juntamente com a questão racial, facilmente identificada pelo “aspecto físico, pelo seu modo de falar, pelos seus costumes específicos ou por qualquer outro aspecto considerado como um sinal de pertencimento a um país considerado menos desenvolvido”. (CAVALCANTI et al., 2021, p. 10)

Em uma reportagem elaborada pela *British Broadcasting Corporation* (BBC) em 2016, mostrou por meio de entrevistas realizadas com africanos no Brasil que só aqui a dimensão racial começou a fazer parte das suas vidas. É o que diz, por exemplo, um imigrante do Burundi ao ser questionado sobre a identidade negra e o preconceito vivenciado no lugar de destino.

Antes de chegar eu não me preocupava com preconceito de raça. No Burundi todo mundo é negro, e o que existia lá era o preconceito de etnia, usado politicamente para tomar o poder.¹² BELLA G. e CHRIST G, 2016, s.p.)

Um estudo com crianças congoleesas e angolanas em uma escola municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Russo et al (2022) relataram que as mães dos estudantes reproduzem perspectiva similar àquela apresentada pela reportagem da BBC, de que apenas no Brasil a dimensão racial tornou-se relevante, especialmente pela vivência constante de situações de racismo. Um dos professores entrevistados afirma que, embora a maior parte dos discentes da instituição pesquisada seja negro, a tonalidade da pele negra somada à origem nacional é uma forma de distinção utilizada pelos alunos brasileiros em relação aos imigrantes:

Eles sofrem primeiro por serem estrangeiros [...]. Por mais que a escola tenha a maioria dela formada por crianças negras, existe preconceito. Eles [os alunos brasileiros] olham para o outro que tem a pele mais escura que a deles. (Docente 3 apud Russo et al, 2022, p. 27)

Para os autores, as crianças imigrantes e suas famílias sofrem preconceito dentro e fora da instituição escolar, por serem negras, estrangeiras e por virem da África, continente que permeia

¹² Fala do imigrante Nishimirimana, Egide concedida a BBC Brasil. (BELLA e CHRIST, 2016)

o imaginário de parte da população brasileira da forma pejorativa. (RUSSO et al, 2022, p. 31). Reforçam a importância de práticas escolares antirracistas e interculturais para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Na literatura internacional sobre educação de imigrantes consultada, é incomum a utilização da raça/cor como categoria exclusiva de análise atribuída aos estrangeiros. O mais recorrente é a utilização de categorias nacionais (OECD, 2012; OECD, 2016; TANI, 2017) ou étnico-raciais (KAO e THOMPSON, 2003), como asiáticos, árabes, africanos, hispânicos ou latinos para designar os povos da América Latina, com termo distinto para os mexicanos – *chicano* - na literatura estadunidense, negros ou afro-americanos, e brancos.

O artigo de Kao e Thompson (2003) apresenta consistente revisão bibliográfica de pesquisas sobre como as dimensões de raça, etnia e migração se relacionam com desempenho e alcance educacional nos Estados Unidos. Para os autores, de modo geral, as teorias que versam sobre o porquê de os grupos étnico-raciais apresentarem diferentes desempenhos podem ser organizadas em dois eixos. O primeiro traz uma abordagem culturalista, ou seja, credita às orientações culturais dos grupos a promoção ou o desencorajamento de vida escolar bem-sucedida, enquanto o segundo aborda a posição estrutural dos grupos e em como ela afeta os estudantes e seus pais, colegas e escola em que frequentam. No primeiro eixo, questões relativas às expectativas e aspirações e perspectivas religiosas e culturais sobre a educação são tratadas, já no segundo as discussões estão relacionadas ao momento da entrada do imigrante na instituição, as habilidades trazidas consigo, e as condições socioeconômicas familiares são destacadas.

As conclusões extraídas do levantamento realizado pelas autoras (KAO E THOMPSON, 2003) indicam que embora tenha havido uma substantiva melhora no sistema educacional estadunidense ao longo das últimas décadas, quando comparamos diferenças étnico-raciais é claramente possível verificar comportamento hierárquico em todas as medidas de experiência escolar verificadas: teste padronizados, notas em provas, abandono escolar e conclusão do ensino médio. Os grupos menos favorecidos são sempre os afro-americanos, hispânicos e nativos americanos, enquanto os mais favorecidos são os brancos e os asiáticos.

Do ponto de vista das explicações estruturais, embora o nível socioeconômico seja responsável por boa parte das diferenças entre os desempenhos e alcance educacional, vários estudos demonstram que eles não conseguem abarcar todos os cenários existentes. Em contrapartida, na perspectiva das orientações culturais, as aspirações educacionais são altas para todos os

grupos analisados, mas certamente, nem todas se traduzem em realizações escolares. Kao e Thompson (2003) afirmam que as explicações contemporâneas devem incorporar elementos dos dois eixos, estruturais e culturais, para compreenderem o fenômeno da educação de imigrantes e de grupos étnico-raciais. Alertam ainda para o perigo das categorias pan-étnicas – asiáticos, hispânicos, africanos, latinos - bastante utilizados nos estudos internacionais. Como exemplo, utilizam o caso da categoria asiáticos, que acaba obscurecendo a grande variação de comportamento dos dados para as nacionalidades desse grupo: enquanto japoneses, chineses e coreanos apresentam alto desempenho e trajetórias bem-sucedidas, superando os brancos em várias medições analisadas, os cambojanos e laocianos apresentam resultados similares aos dos afro-americanos.

Os dados do PISA (OECD, 2012; OECD, 2016; TANI, 2017) abordam as variações de desempenho escolar utilizando como referência a nacionalidade do imigrante, e não as categorias pan-étnicas criticadas por Kao e Thompson, permitindo, portanto, leituras particularizadas por país de origem. Em síntese, os resultados da avaliação sugerem que as características socioeconômicas, tendo o Norte global resultados mais positivos do que o Sul global, e culturais, especialmente relacionadas à questão de gênero, do país de origem são variáveis explicativas que colaboram para a compreensão das diferenças identificadas na trajetória educacional dos imigrantes.

Todavia, os recorrentes estudos têm evidenciado que as características da sociedade anfitriã e dos sistemas de ensino que vão acolher as crianças e os adolescentes são fundamentais nos estudos e análises sobre a educação dos estrangeiros, merecendo lugar de destaque nas abordagens. Volante et al (2019, p.6, tradução nossa) afirmam que “os resultados do PISA sugerem fortemente que o local onde os alunos imigrantes vão para a escola é mais importante do que de onde eles vêm, ressaltando o papel central das políticas, programas e apoios educacionais nacionais e regionais”.

Por fim, em algumas pesquisas sobre educação de imigrantes que consideram as questões étnico-raciais e nacionais como categoria de análise, identificamos abordagens que trazem os mecanismos de assimilação cultural como forma de diferenciar sucessos e fracassos escolares de grupos ou comunidades de imigrantes na sociedade receptora. Portes traz grandes contribuições para essa temática, como em seu livro *Immigrant American, a Portrait*, escrito em parceria com Rumbaut (PORTES e RUMBAUT, 2001) e em seu artigo *Os Filhos de Imigrantes nos Estados Unidos*, desenvolvido com Haller e Kelly, (PORTES et al, 2008). Em ambos os trabalhos, são expostas e analisadas as diferentes abordagens da literatura

estadunidense sobre o processo de adaptação dos imigrantes, nas diferentes correntes teóricas assimilacionistas.

De modo geral, as teorias assimilacionistas clássicas partem do pressuposto de que há um choque de valores e normas culturais entre a sociedade receptora, o núcleo, e o grupo de imigrantes, a periferia. A assimilação ocorre pela difusão do núcleo para a periferia, na qual as formas culturais nativas são gradativamente absorvidas pelos estrangeiros. “O processo, às vezes chamado de aculturação, é geralmente visto como irreversível, embora possa levar diferentes períodos de tempo para diferentes grupos.” (PORTES e RUMBAUT, 2001, p. 69)

Em comum entre essas teorias está a visão positiva de que o contato entre uma minoria estrangeira e uma maioria estabelecida promove integração entre diferentes povos. Tal integração garante a estabilidade social, o enriquecimento cultural e mobilidade socioeconômica ascendente.

À medida que [os imigrantes] conhecem e compreendem os membros da maioria central, adotam uma atitude mais positiva em relação a eles. Este processo de aprendizagem é recompensado, por sua vez, por uma maior abertura da sociedade de acolhimento e por maiores oportunidades de ascensão econômica e social. (PORTES e RUMBAUT, 2001, p. 71)

Portes e Rumbaut (2001) propõem a teoria de assimilação segmentada, em substituição às demais abordagens que apresentam uma perspectiva única e linear da adaptação, sugerindo, de modo geral, o abandono das raízes culturais. A assimilação segmentada postula que o processo adaptativo não ocorre uniformemente para todos os grupos de imigrantes e que uma série de características devem ser levadas em consideração para que a integração e a ascensão social dos imigrantes, verificada por meio alcances educacionais e profissionais, ocorra na sociedade anfitriã. Algumas dessas características são o capital humano dos pais, o contexto social no qual os imigrantes são recebidos na sociedade anfitriã e a composição da família. Para o caso dos imigrantes de segunda geração, é preciso ainda levar em conta quais os principais obstáculos impostos aos filhos de imigrantes no local de destino. (PORTES et al, 2008).

A pesquisa realizada por Qin (2006) vai ao encontro das críticas aos modelos clássicos de assimilação, constatando na escolarização de alguns grupos que a preservação da língua, da cultura e dos laços com a comunidade de origem pode facilitar a integração e a mobilidade social ascendente na sociedade anfitriã. Como exemplos, Qin (2006) menciona trabalhos que identificaram melhores resultados educacionais entre estudantes que se adaptaram à sociedade receptora, adotando alguns valores culturais proeminentes dela, mas preservando seus valores culturais originais, como ocorre na pesquisa de Gibson (1988), realizada com os estudantes

punjabis, e de Suárez-Orozco (1995), feita com estudantes mexicanos, ambas tendo os Estados Unidos como destino.

O que percebemos nas análises de raça, etnia e nacionalidade, a partir dos estudos mencionados, é que embora a literatura internacional foque mais nas questões étnicas do que raciais para as análises de imigração, para o contexto brasileiro a raça é um mecanismo fundamental de compreensão da realidade. No mais, trabalhar com as categorias pan-étnicas não se mostrou pertinente e não é adotado para as análises do PISA, uma das maiores referências empíricas para os estudos de educação de imigrantes.

Todas as reflexões teóricas e empíricas apresentadas nesse capítulo norteiam as escolhas metodológicas desta tese. Nos próximos capítulos, adentraremos na elaboração e investigação dos dados e na análise dos resultados para o cenário brasileiro. Antes, porém, apresentamos um breve histórico sobre a migração internacional no Brasil.

4. Breve Histórico da Migração Internacional no Brasil

A compreensão do que consideramos hoje como Brasil não pode passar à deriva das reflexões sobre os fluxos migratórios vivenciados neste país e da importância deles para a atual configuração territorial, populacional, socioeconômica e cultural. Desde a invasão do território pelos portugueses no início do século XVI, no contexto das Grandes Navegações, até o momento atual, os diferentes povos que adentraram as terras brasileiras, de forma definitiva ou temporária, vindos especialmente da Europa, África e Ásia, em conjunto com os povos originais, constituíram os diferentes aspectos que compõem a população e a cultura brasileira.

De forma sintética, podemos compreender os processos de imigração no Brasil a partir de dois períodos, como nos propõem Botega et al. (2015): em um primeiro momento, que vai desde a conquista até meados do século XX, temos o país como receptor de diferentes grupos populacionais; e em um segundo momento, em meados do século XX, o Brasil menos receptivo e mais repulsor da população local, tendo em vista a diminuição substantiva de imigração para o país e o aumento considerável da emigração, a partir dos anos de 1970 (BOTEGA et al., 2015). Nesse segundo momento, destacamos ainda que em um contexto mais recente, iniciado nos anos 2000, o Brasil volta a se destacar como país de atração de imigrantes, recebendo, novamente contingentes populacionais significativos e bastante diversificados. (PATARRA, 2005; BOTEGA et al., 2015).

Um olhar mais aprofundado sobre os dois períodos migratórios propostos por Botega et al. (2015) evidencia a heterogeneidade de cada período, especialmente no que diz respeito a composição dos grupos migratórios e seus movimentos. A começar pelo primeiro período, que se inicia com a conquista do Brasil, no início do século XVI, até meados do século XX, e pode ser subdividido em duas fases distintas. A primeira fase começa com a colonização portuguesa do Brasil, com vistas à “apropriação militar e econômica da Terra, [e] a implantação de grande lavoura de exportação” (PATARRA, 2012, p. 8) e dura cerca de três séculos. Vem acompanhada do grande movimento migratório forçado de 4,5 milhões de africanos, deslocados de forma compulsória por meio do tráfico e escravizados durante todo o período até a Abolição em 1888. Nessa fase, Vilela (2002) ressalta que desde a colonização até 1808, entravam no Brasil basicamente portugueses e africanos escravizados, uma vez que Portugal não permitia a entrada de outros povos no país. Com a chegada do rei de Portugal ao Brasil no referido ano, houve a abertura de portos para o comércio exterior e permissão à entrada de outros grupos migratórios. A mudança de cenário trouxe imigrantes de outras nacionalidades nas décadas

seguintes, embora em número bem reduzido, tendo em vista a falta de oportunidade para mão-de-obra livre no país. (Vilela, 2002)

Ainda no século XIX, a partir de 1870, especialmente após a abolição da escravatura e com a expansão da produção cafeeira, o Brasil passa a receber grande número de imigrantes internacionais livres, entrando na segunda fase do primeiro período. Obedecendo a um projeto de colonização agrícola, que tinha como uma de suas estratégias o povoamento do país, italianos, espanhóis, alemães, dentre outros imigrantes europeus, além de japoneses, vieram para o Brasil, ocupando pequenas propriedades de policultura subsidiadas pelo governo. Sírios e libaneses também chegaram por aqui, trabalhando, em sua maioria, como mercadores ambulantes (mascates), tendo em vista a falta de recursos e subsídios do governo para se tornarem colonos em lavouras. (Vilela, 2011).

Conhecida como a “grande imigração”, essa fase durou entre 1870 e 1930 e foi responsável pelo aumento e pela diversificação da imigração internacional no país. O auge da chegada de imigrantes, entretanto, se deu entre 1891 e 1913, com destaque para a entrada de portugueses, italianos e espanhóis, que até o final dos anos de 1930 correspondiam a 80% do total de imigrantes no Brasil (Vilela, 2011). Fernandes e Rigotti (2008) afirmam que todos os povos que chegaram ao longo das décadas da “grande imigração” foram cruciais para atender as demandas de mão-de-obra nas atividades agrícolas e do desenvolvimento da industrialização, estas ainda incipientes. Noronha (2018) acrescenta que essa fase fundamentou a transição do trabalho escravo para o trabalho livre no país.

Embora o período do grande fluxo migratório internacional para o Brasil seja delimitado até os anos de 1930, Vilela (2018) ressalta que já nos anos de 1920 é possível perceber um declínio da chegada de imigrantes no país. A imigração deixa de ser direcionada ao interior e passa a ter como destino os centros urbanos, em especial por conta do pós-guerra e do crescimento industrial. Principalmente a partir de 1908, o Brasil passa a não ser atraente para uma boa parcela de italianos, que reduzem substancialmente suas chegadas ao país, e sobressai a entrada de um outro grupo migratório, os japoneses. O grupo do extremo oriente somou mais da metade das entradas de imigrantes do Estado de São Paulo nos anos de 1930 (Bassanezi et al, 2008).

Finalizada a fase da “grande imigração”, entramos então no segundo período proposto por Botega et al. (2015) que começa no segundo terço do século XX até os dias atuais, e pode ser subdividido, por sua vez, em 4 fases. A primeira fase compreende as décadas de 1920 e 1940, nas quais uma série de fatores contribui profundamente para a redução da chegada de migrantes

internacionais. A começar pelo fim do subsídio do governo paulista em 1927, diante de um cenário de superprodução de café em um contexto de crise econômica mundial em 1929, que diminuiu drasticamente a exportação do produto, gerando desvalorização excessiva e obrigando o governo a comprar todo o excedente e queimá-lo (VILELA, 2008). Uma vez que a produção cafeeira absorvia boa parte da mão-de-obra de imigrantes internacionais e que o setor estava em crise, o governo brasileiro começou a tomar medidas para restringir a chegada desses povos. Alguns decretos foram publicados, seja para a total restrição¹³ da chegada de determinados estrangeiros, seja para flexibilização e criação de cotas¹⁴. O então presidente, Getúlio Vargas, creditava aos imigrantes parte da responsabilidade pelo desemprego e a desordem social no país, conforme demonstra o decreto de nº 24.215 de 9 de maio de 1934 (BRASIL, 1934):

Considerando, finalmente, que uma das causas do desemprego se encontra na entrada desordenada de estrangeiros, que nem sempre trazem o concurso útil de quaisquer capacidades, mas frequentemente contribuem para o aumento da desordem econômica e da insegurança social. (BRASIL, 1934)

Ainda nessa fase, a Segunda Guerra Mundial foi determinante para a redução da vinda de imigrantes para o Brasil. Bassanezi et al (2008, p.82) ressaltam que a redução do tráfego de navios entre a Europa e o Brasil, a invasão da Holanda, Bélgica e França pelas tropas nazistas, a entrada da Itália na guerra e os bloqueios ingleses e alemães formaram a conjuntura necessária para tornar a possibilidade de vir ao Brasil diminuta. Finalizada a guerra, o Brasil permanece com o ideário nacionalista de proteção dos trabalhadores brasileiros e restrições aos estrangeiros. Até a década de 1970, a entrada de imigrantes internacionais no país foi baixa, com predomínio de grupos portugueses, italianos, espanhóis e japoneses. O golpe militar de 1964 cortou em absoluto as políticas de atração de imigrantes internacionais, estimulando a migração interna como fonte de mão-de-obra (VILELA, 2008). Em síntese, nessa fase, não houve registro de ostensiva imigração internacional para o Brasil, fazendo com que o país fosse considerado fechado para a imigração. (FERNANDES, RIGOTTI, 2008; PATARRA, 2012; NORONHA, 2018).

Nas décadas de 1970 a 1990, temos a segunda fase do período mais recente da história da migração no Brasil. A partir dos anos de 1970, o país inaugura novos processos migratórios

¹³ Em 1924, o decreto nº 16.761, artigo 1º, proibiu a entrada de imigrantes de “2ª e 3ª classes” no Brasil que não apresentassem uma série de documentos exigidos no momento da chegada. No decreto 19.482, publicado seis anos depois, em 1930, a restrição focava apenas os imigrantes de 3ª classe.

¹⁴ Em 1930, entrou em vigor o decreto nº 19.482 de 12 de dezembro de 1930, que obrigava entidades comerciais a terem, pelo menos, dois terços do quadro de funcionários preenchido por brasileiros natos. Em 1934, foi aprovada a chamada “lei de cotas”, que se refere ao parágrafo 7 do artigo 121 da Constituição Federativa do Brasil de 1934. Tal lei impunha limite de 2% sobre o número total de nacionais fixados no Brasil, por ano, de imigrantes de cada país. Os portugueses não estavam inclusos nessa resolução.

internacionais, tornando-se palco de importantes fluxos internacionais, desta vez vindos de países da América do Sul. Para Vilela (2008, p. 58), a conjuntura política que sinalizava para o processo de redemocratização, “no final da década de 1970, chegando ao seu auge em 1984 com as eleições diretas” e o crescimento econômico, a despeito do aumento da dívida interna e externa, foram propulsores deste movimento. Importante salientar que a ditadura militar não havia acabado e o Brasil continuava impondo restrições aos imigrantes internacionais, logo, muitos dos estrangeiros que chegaram aqui eram indocumentados.

As décadas seguintes, de 1980 e 1990, foram marcadas por uma economia fortemente instável, que gerou mudanças no vetor de migração. Para Patarra (2012, p.9), em 1980, o país deixa de ser historicamente receptor de imigrantes, para ser um intenso expulsor de população. Fernandes e Rigotti (2008) afirmam que nessa época o Brasil experimentou pela primeira vez fluxos migratórios negativos de aproximadamente 1,8 milhões de pessoas¹⁵. Motivados pela crise nos cenários político e econômico nacionais, os brasileiros partiram, especialmente, rumo aos Estados Unidos, Japão e Paraguai, e alguns países europeus, tais como Portugal, Espanha e Itália. Contudo, Noronha (2018) salienta que embora tenha havido significativo fluxo emigratório nas décadas de 1980 e 1990, o movimento de chegada de imigrantes da América Latina iniciado nos anos de 1970 permaneceu e se intensificou.

Importante ressaltar que, em 1980, o governo brasileiro, ainda sob ditadura militar, promulgou a primeira de uma série de normativas que orienta a história recente do país. A Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 é também conhecida como Estatuto do Estrangeiro e vigorou até o ano de 2017. Tal Estatuto tinha como objetivo principal proteger a soberania do país e os interesses dos brasileiros, ameaçados pela possível presença estrangeira, mantendo o ideário outrora pregado por Getúlio Vargas. Com o fim da ditadura, a promulgação na nova Constituição, em 1988, e o aumento paulatino dos fluxos migratórios, a legislação brasileira para imigração demandou mudanças. (CLARO, 2020)

Em atendimento ao novo cenário nacional, a partir dos anos de 1990, portarias e resoluções foram publicadas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) e Ministérios (CLARO, 2020). Essas diretrizes incorporaram direitos e garantias fundamentais aos imigrantes, demonstrando que as mudanças políticas que o país vivenciou com a redemocratização impactou sobremaneira a visão do governo brasileiro sobre essa população. “Passou a imperar [...] a visão de que os imigrantes são detentores de direitos,

¹⁵ Considerando população maior de 10 anos na década de 1980, segundo Censo Demográfico de 1991.

não apenas de obrigações e limitações da sua vida civil enquanto residentes no país, como proclamava o Estatuto do Estrangeiro.” (CLARO, 2020, p. 42)

Em se tratando da década de 1980, assim como ocorreu no Brasil, muitos governos latino-americanos vivenciaram a queda das ditaduras em seus países e o retorno da democracia. Um dos caminhos encontrados para responder à crise econômica e social que se abateu sobre essa região foi a integração entre os países da região. Menezes (2018, p.513) afirma que a primeira iniciativa nesse sentido se refere aos pactos binacionais, que serviram “para neutralizar a hipótese de conflito dos anos da ditadura”, e que logo se expandiu para etapas regionais de negociações e tratados.

No Cone Sul da América Latina surgiu, nesse contexto, no início dos anos de 1990, com o Tratado de Assunção, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), formado pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Estruturado para integrar e impulsionar a economia entre os países membros, o MERCOSUL contribuiu tanto para integração econômica como social entre os países, promovendo o fluxo migratório na região. Interessante observar que a partir desse período, o Brasil torna-se o ponto de atração para imigrantes do Cone Sul, algo que não acontecia até então. Vilela (2008) salienta que a Argentina, historicamente, era o país de maior atração dos imigrantes da América do Sul e que esse cenário se altera a partir dos anos 1980, e intensifica-se com a crise econômica argentina, fazendo com que tanto sua população migrante como a de outros países da região voltassem os olhos para o Brasil.

Em síntese, as décadas de 1970, 1980 e 1990, que abarcam a segunda fase do período recente, devem ser compreendidas dentro de um contexto de grandes mudanças políticas, econômicas, sociais, demográficas e culturais, tanto nacionais quanto internacionais. Além de serem marcadas pelo fenômeno da emigração de brasileiros para o exterior, elas registram um considerável percentual de entrada de latinos, como paraguaios, bolivianos, argentinos e peruanos, além de asiáticos, como coreanos e chineses. (VILELA, 2008).

Na terceira fase, a partir dos anos 2000, temos o início de um novo fluxo migratório para o Brasil, reflexo do redesenho político econômico mundial ocorrido após Guerra-Fria. Com o fim da União Soviética, a configuração mundial, no que se refere à política externa, migratória e econômica, deixa de dividir os países entre leste e oeste para compreendê-los a partir da perspectiva de desenvolvimento econômico. Assim, o mundo continua a ser dividido em dois grupos, entretanto, com um desenho que diferencia o Norte global, composto pelos países desenvolvidos e industrializados no século XIX da Europa, além de Rússia, Estados Unidos,

Canadá e Austrália; e o Sul global, que refere-se a países em desenvolvimento, que viveram a industrialização tardia e/ou são ex-colônias, localizados na América Latina e Caribe, África, Oriente Médio, Sul e Sudeste da Ásia e alguns países do Extremo Oriente, além de países da Oceania (CAIXETA, 2014). Como já mencionado, esses conceitos são estruturados a partir de perspectivas econômicas e não geográficas, portanto, há países localizados no Hemisfério Norte que são considerados do Sul global, e o contrário também acontece.

A divisão do mundo em Norte e Sul global vem acompanhada de algumas críticas de intelectuais, sendo a heterogeneidade da composição dos países do Sul global a principal delas (CAIXETA, 2014; VISENTINI, 2015). Todavia, ela tem sido cada vez mais utilizada por uma gama de estudos e pesquisas científicas, instaurando novas correntes teóricas e epistemológicas, denominadas teorias do sul (estudos decoloniais, pós-coloniais, dentre outros).

O debate no âmbito da comunidade científica reconhece a necessidade de dar espaço para conhecimentos provenientes de países e povos do Sul; até o presente, eles estiveram à margem do centro de poder. Além disso, reconhece-se que além da dominação europeia da época da colonização, dos séculos XV ao XX, as reverberações da dependência política e econômica se fazem sentir no domínio do saber, daí a defesa em prol da descolonização do saber, defendido por escritores desse Sul global. (CAIXETA, 2014, P. 2)

Além da importância acadêmica, a conceituação tem sido fundamental no Sistema Internacional, no sentido de estabelecer políticas e ações internacionais, especialmente no campo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID). Para o contexto brasileiro, ressaltamos a Cooperação Sul-Sul, cooperação entre países do Sul global, que tem como marco o Plano de Ação de Buenos Aires para Promover e Implementar a Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (BAPA) (UNDP, 1978).

Retomando a contextualização da terceira fase do segundo período de imigração para o Brasil, como já mencionado anteriormente, houve aumento substantivo de imigrantes que vieram de países pertencentes ao Sul global. Bolivianos e paraguaios, com histórico de migração das décadas anteriores, aumentam substancialmente o contingente, e começam a chegar fluxos significativos de chineses e africanos. Para Pereira (2020) tanto o crescimento econômico como a abertura política de países como o Brasil, África do Sul, Argentina, Chile, dentre outros, entre os anos 2000 e 2014 foram atrativos importantes para imigrantes e solicitantes da condição de refugiados, que “em outros contextos, buscariam o Norte global para alcançar oportunidades e melhores condições de vida.” (PEREIRA, 2020, p. 10)

Além de algumas políticas no âmbito do MERCOSUL ao longo das décadas, “como a livre circulação entre países-membros, a residência e vistos de trabalho” (PEREIRA, 2020, p.10),

que foram fundamentais para fomentar o fluxo de estrangeiros entre esses países, Patarra (2012) ressalta que, em 2009, entrou em vigor o acordo de livre trânsito de pessoas na área do MERCOSUL, Chile e Bolívia, presente dos decretos nº 6.964/2009 (BRASIL, 2009) e nº 6.975/2009 (BRASIL, 2009), reforçando a importância dessas tratativas para compreensão dos fluxos da década de 2000 para o Brasil. Pereira (2020) acrescenta que os acordos de cooperação regionais, mas também os bilaterais realizados com países da América Latina e da África, colaboraram com os migração do Sul global para o Brasil.

O Censo Demográfico de 2010¹⁶ (IBGE, 2012) trouxe importantes informações sobre migração internacional no Brasil na década de 2000. A partir dos dados coletados, foi possível expressar em números o crescente fluxo imigratório para o país, com significativo aumento no volume de imigrantes. Oliveira (2013) identifica que a variação em relação ao Censo Demográfico anterior foi de 87% a mais, considerando o “período de 2005-2010, quando comparado ao quinquênio 1995-2000 - respectivamente 268.295 e 143.644.” (OLIVEIRA, 2013, p.196). O autor atribui esse aumento à estabilidade econômica do país e à crise financeira estadunidense ocorrida na segunda metade dos anos 2000.

De acordo com Botega et al. (2015), também orientados pelos dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012), havia naquele momento um estoque de 695 mil imigrantes no Brasil, vindos por motivações diversas, como questões familiares, melhoria na qualidade de vida, crises econômicas e/ou políticas. À despeito das motivações, uma característica era inerente a boa parte dos imigrantes identificados: 65,5%, totalizando 455.335, eram brasileiros que residiram em algum país no exterior e estavam indicados como imigrantes internacionais de retorno¹⁷.

Esse tipo de migração ocorre quando há o regresso de migrantes para o lugar de origem ou de trânsito, após a estadia em uma sociedade receptora por um determinado período. O retorno pode ser por escolha, forçado ou assistido por algum Estado ou Instituição. A complexidade e dinamismo no processo migratório aponta para o retorno como uma fase desse processo, que não necessariamente é definitivo ou permanente.

¹⁶ O IBGE, por meio do Censo Demográfico, coleta há algumas edições informações acerca da imigração internacional no país. Desde 1991, houve a introdução de um parâmetro na variável que registra o lugar de residência há cinco anos da data de referência do levantamento, que permitiu registrar o país estrangeiro no qual o indivíduo residia (OLIVEIRA, 2013).

¹⁷ Em uma primeira versão desta tese, os imigrantes de retorno foram um dos grupos analisados na parte empírica. Todavia, por uma questão de validade dos dados, optou-se por desconsiderar esse grupo das análises, mantendo-os na revisão teórica como forma de pautar bases de dados e informações qualificadas para delimitação desse perfil migratório em estudos futuros.

Segundo Sayad (1998) o retorno é condição constitutiva do ser migrante. Isso porque a ideia de voltar ao lugar de origem confere sentido aos antagonismos inerente aos deslocamentos. Tais antagonismos são responsáveis por tornar a migração uma experiência social tão significativa: imigração/emigração, presença/ausência, exclusão/inserção. Botega et al. (2015) descrevem como diferentes correntes teóricas tratam essa tipologia migratória e avaliam que nenhuma apresenta explicações que consigam abarcar toda a complexidade do fenômeno. Concluem que o retorno não deriva necessariamente de algum fator externo, como ocorre no contexto da migração de crise, e que implica em uma série de tomada de decisões pessoais e familiares para que ocorra.

Para os autores (Botega et al., 2015), o fenômeno de migração de retorno tem ocorrido de forma ostensiva desde 2007 e contempla tanto os imigrantes com status de estrangeiros, brasileiros natos e pessoas naturalizadas brasileiras que se deslocaram para o exterior na segunda metade do século XX e vivenciaram o contrafluxo a partir dos anos 2000. As origens deles são distintas, na maior parte das vezes, vindos da Europa, América do Sul, Japão e Estados Unidos.

Tabela 1 - “Fluxos migratórios para o Brasil, segundo país de residência anterior, 2010”

País de Residência Anterior	Total
Estados Unidos	79327
Japão	61694
Paraguai	44335
Portugal	35653
Bolívia	27261
Espanha	22854
Reino Unido	21284
Itália	20026
Demais países e ignorados	142901
Total	455355

Fonte: Botega et al., 2015, p. 24.

Ao observarmos os países de residência anterior, a partir da tabela 1, elaborada pelos autores Botega et al. (2015) com os dados do Censo Demográfico de 2010, identificamos que a característica de retornado é mais proeminente entre os imigrantes vindos dos Estados Unidos, Japão, Paraguai e Portugal. Esses países concentram quase 50% de toda migração de retorno para o Brasil, com 17,42%, 13,54%, 9,73% e 7,8%, respectivamente. Para Oliveira (2013) a presença de retornados dos Estados Unidos, Japão, Portugal e demais países do Norte global é consequência da crise do capitalismo vivenciada por esse bloco de países no início do século XXI, enquanto a presença de retornados do Paraguai remete aos conflitos agrários vivenciados por brasileiros que residiam nesse país e que voltam ao Brasil para viver, especialmente, nas regiões de fronteira, lugar de tensão por disputas por terras e trabalho. Alguns estudiosos

(WAGNER, 1990; ALBUQUERQUE, 2009; COLOGNESE, 2012) utilizam o termo *brasiguaios* para representar esse grupo social, cuja gênese está exatamente no processo de retorno de grandes contingentes de brasileiros do Paraguai a partir dos anos 1980. Para Wagner (1990), esse termo revela um contexto de não pertencimento: são os homens que moram na região de fronteira e considerados sem pátria, nem paraguaios, nem brasileiros. Esse deslocamento gera consequências sociais tangíveis, para a inserção profissional e para o acesso às políticas públicas de modo geral (COLOGNESE, 2012).

Ao investigarmos a última fase, a quarta, do período mais recente da história da migração no Brasil, identificamos por meio do Relatório Executivo do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (CAVALCANTI et al., 2021), com recorte apenas para o Brasil para a última década, que a tendência de aumento de volume de migração latino-americana apontado por Baeninger (2012) permaneceu. O Relatório traz informações dos anos de 2011 até 2020, com números, condições de migração e as três principais origens migratórias para cada ano. Como pode ser visto na tabela a seguir, exceto nos dois primeiros anos da série histórica, 2011 e 2012, nos quais os Estados Unidos figuram como segundo lugar, todos os demais tiveram o ranking dominado por origens dos registros migratórios de países da América do Sul e Central, seja de residentes ou temporários.

Tabela 2 - Principais Origens nos Registros Migratórios de Residentes e Temporários - 2011 a 2019

Ranking	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Primeiro Lugar	Bolívia	Bolívia	Bolívia	Haiti	Haiti	Haiti	Haiti	Venezuela	Venezuela
Segundo Lugar	EUA	EUA	Colômbia	Bolívia	Bolívia	Colômbia	Colômbia	Haiti	Haiti
Terceiro Lugar	Argentina	Peru	Haiti	Cuba	Colômbia	Bolívia	Venezuela	Colômbia	Colômbia

Fonte: Elaboração própria, a partir do Relatório Executivo do OBMigra (CAVALCANTI et al., 2021)

Em 2011, houve o registro de 74.339 imigrantes internacionais no Brasil, com Bolívia, EUA e Argentina como principais origens migratórias. Bolívia encabeçou as listas de 2011 a 2013, dando lugar para o Haiti a partir de 2014 até 2017. Em 2018 e 2019, a Venezuela foi a principal origem nos registros migratórios. Neste ano, o Brasil totalizou 181.584 imigrantes registrados, quase 150% maior do que a primeira medição da série analisada. (CAVALCANTI et al., 2021).

Noronha (2018) pontua que o cenário da imigração internacional no Brasil na segunda década do século XXI foi fortemente marcado pela presença de imigrantes de países fronteiriços, seja

com o aumento do volume de imigrantes bolivianos ou com a explosão migratória da Venezuela na segunda metade da década. Além do mais, a autora chama a atenção para a presença de grupos de imigrantes com pouco ou nenhum histórico de fluxo migratório para o Brasil como o Haiti, com volume significativo de imigrantes, Senegal, Bengala, Gana e Paquistão.

Embora o Brasil tenha sido destino de muitos povos de diferentes lugares do Sul global, ao longo da quarta fase, dois grupos se destacam pelo volume de imigrantes, os venezuelanos e os haitianos. Tanto a Venezuela quanto o Haiti tinham, até então, pouca tradição de migração para o Brasil. Todavia, vivenciaram crises sociopolítica e econômicas nas últimas décadas que motivaram um grande fluxo migratório para diferentes países do mundo, a chamada migração de crise (SIMON, 1995).

Para Baeninger e Peres (2017), o conceito migração de crise desenvolvido por Gildas Simon (1995) é concebido para designar mobilidades que têm na origem do fluxo migratório a presença de problemas políticos, econômicos, religiosos, civis, ideológicos e humanitários. As autoras incorporam nesse conceito as condições jurídicas nas quais os imigrantes chegam na sociedade receptora, sejam como refugiados, solicitantes de refúgio, refugiado humanitário ou refugiados ambientais.

No caso do Haiti, uma enorme leva de pessoas deixaram o país na última década motivada, especialmente, pelo terremoto que devastou o país em 2010. A forte presença militar brasileira no país da América Central foi determinante para o Brasil ser um lugar de destino, segundo Baeninger e Peres (2017). A título de esclarecimento, a presença militar começou nos anos 2000, a partir da mobilização das Nações Unidas em enviar uma missão para o Haiti, a Missão Internacional das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) com vistas a conter uma iminente guerra civil. Essa missão foi comandada em grande parte do tempo pelo Brasil, que enviou o maior contingente de tropas (HAMANN e TEIXEIRA, 2017). A MINUSTAH foi substituída por outra missão, a Missão das Nações Unidas para o Apoio à Justiça no Haiti (MINUJUSTH) em 2017 pelo Conselho de Segurança da ONU. Segundo Baeninger e Peres (2017), comandar a missão e ter grande contingente de brasileiros em solo haitiano foi crucial para que o Brasil se tornasse destino desse povo.

No início do fluxo migratório, os migrantes do Haiti utilizavam rotas clandestinas, por meio da fronteira norte brasileira, para chegar ao país. Com o aumento do número de haitianos, a pressão de organizações, episódios de violência em território nacional e a dificuldade de conseguir vistos na Embaixada Brasileira no Haiti (BAENINGER e PERES, 2017), o governo brasileiro,

por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), promulgou Resolução n. 97/2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre a concessão do visto humanitário permanente a nacionais do Haiti. Isso acarretou um maior número de haitianos entrando no país.

Em relação à Venezuela, o aumento ostensivo do fluxo migratório para o Brasil ocorreu a partir de 2016, com o agravamento da crise política e econômica no país de origem. Segundo Baeninger et al. (2021), podemos decompor a migração venezuelana para o Brasil em três ondas. A primeira, caracterizada pela imigração qualificada com destino às metrópoles do Sudeste que ocorreu entre os anos de 2000 e 2015. A segunda, motivada pelo aumento da crise, concentra-se entre os anos de 2016 e 2017, na qual já se percebe a presença de uma população empobrecida, chegando principalmente por via terrestre na fronteira norte, além da continuidade do fluxo migratório de profissionais liberais e pessoas com alta escolaridade, como no período anterior. Sendo a população empobrecida, em sua maioria, indocumentada, a solicitação da condição de refugiado passou a ser a alternativa encontrada para adquirir status legal.

Em 2017, diante do aumento significativo do fluxo migratório e após fortes reivindicações de organismos internacionais e de grupos da sociedade civil, o governo brasileiro, por meio da Resolução Normativa 126 concedeu “residência temporária, pelo prazo de até 2 anos, ao estrangeiro que tenha ingressado no território brasileiro por via terrestre e seja nacional de país fronteiriço, para o qual ainda não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL [Mercado Comum do Sul] e países associados” (BRASIL, 2017, n.p.). Em paralelo, solicitações da condição de refugiados eram analisadas e, uma pequena parte, deferida.

A partir de 2018, começa a terceira onda do fluxo migratório da Venezuela para o Brasil. Em março desse ano, diante da alta concentração de venezuelanos em Roraima, estado fronteiriço, o governo brasileiro convoca tropas para colaborar no controle da Operação Acolhida¹⁸, e promulga o Programa de Interiorização¹⁹ do Governo Federal, que tem como objetivo distribuir

¹⁸ Criada em março e em funcionamento desde junho de 2018, o governo brasileiro empreendeu a execução e coordenação de uma força-tarefa para garantir o atendimento humanitário aos refugiados e migrantes venezuelanos em Roraima, com apoio de organismos internacionais, grupos da sociedade civil e entes federativos. A Operação Acolhida conta com postos de recepção e apoio, interiorização e triagem, abrigos, e núcleo de saúde. (BRASIL, Sobre a Operação Acolhida. Disponível em <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.)

¹⁹ Estratégia do governo brasileiro, com o intuito deslocar migrantes e refugiados venezuelanos, de modo voluntário, para outros estados brasileiros, oferecendo oportunidade de inserção socioeconômica e proteção social. O objetivo desse Projeto é diminuir a pressão nos equipamentos públicos de Roraima, que ficaram sobrecarregados

venezuelanos para diversas regiões do Brasil. Amparado pela nova Lei de Migração, que entrou em vigor no final de 2017 e após uma série de críticas das instituições e grupos dedicados à causa da imigração, o governo brasileiro reviu a Resolução Normativa 126 e promoveu alguns avanços que favoreceram os venezuelanos, como, por exemplo, retirar a exigência de entrada por via terrestre. Além disso, modificou a documentação para a pessoa indígena, que forma um grupo significativo de imigrantes venezuelanos, em especial da etnia Warao. No mais, “manteve a gratuidade de acesso a quem pudesse comprovar hipossuficiência econômica e também transformou a residência temporária para indeterminada ao término dos dois primeiros anos.” (Martino e Moreira, 2020, p. 157).

Os dados a seguir adaptados do Resumo Executivo do OBMigra (OBMigra, 2020), com base nos registros da Polícia Federal, demonstram o crescente aumento de números de registros de imigrantes de longo tempo, que permanecem um período superior no país, entre os anos de 2011 e 2019 para oriundos do Haiti e Venezuela. Por meio destas informações, percebemos o comportamento crescente do número de imigrantes de ambos os países para o Brasil, com o Haiti demonstrando volumes maiores até o ano de 2015, e sendo passado pela Venezuela desde então. Interessante observar nos dados da Polícia Federal que em 2011 tínhamos apenas 220 registros de imigrantes venezuelanos no Brasil, e, 2019, esse número chegou a 70.653, valor 35 mil vezes maior.

Tabela 3 - Número de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada, segundo principais países, 2010 a 2019

País de Nascimento	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Haiti	797	1940	2473	3312	4248	2779	5528	16943	15679
Venezuela	220	263	383	701	1297	3943	15326	49267	70653

Fonte: OBMigra, 2020

diante do aumento exponencial da demanda local. (BRASIL. Interiorização. Disponível em <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/base-legal-1/interiorizacao>. Acesso em 15 de dezembro de 2021).

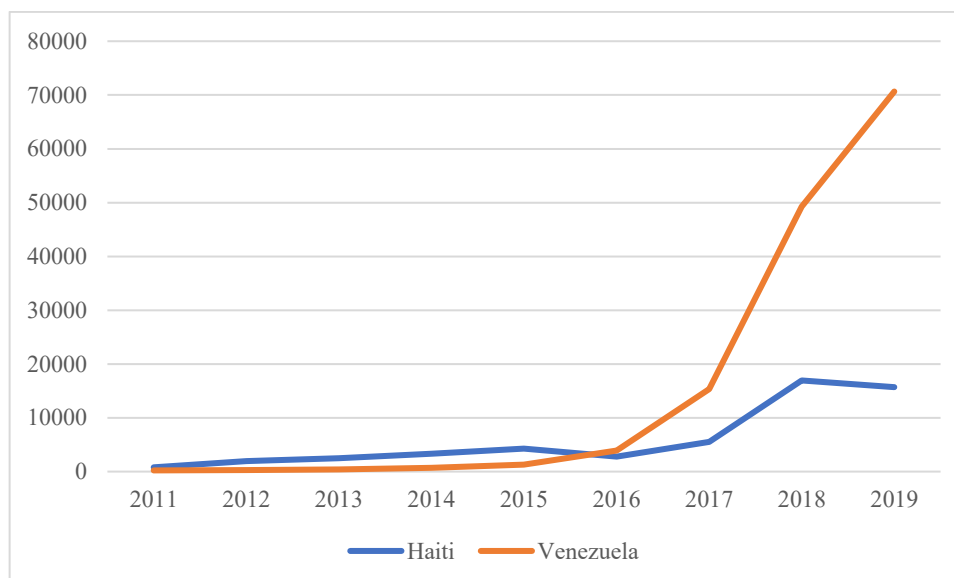


Gráfico 1 - Número de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada, segundo principais países, 2010 a 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do OBMigra, 2020.

Ao longo dos últimos dez anos, a legislação brasileira teve que se adaptar ao novo cenário migratório, com tentativas de mudanças e avanços significativos. Algumas iniciativas de projetos para uma nova lei de imigração, que viria substituir o Estatuto do Estrangeiro, foram realizadas. O Senado da República apresentou a proposta PLS n.288/2013, enquanto o Ministério da Justiça propôs a PL 2.516/2013. Houve ainda o Decreto nº 8.757 de maio de 2016, que abriu a possibilidade de transformar “alguns vistos sem a necessidade de sair do país para obtenção dessa autorização.” (FERNANDES e FARIA, 2017, p. 148)

Apenas em 2017, o país sanciona a nova Lei de Migração, nº 13.445 de 24 de maio de 2017. Essa recebeu vetos presidenciais importantes antes de ser promulgada, os quais “importavam em maior proteção jurídica para os imigrantes, a exemplo dos indígenas em área de fronteira e anistia para imigrantes indocumentados” (CLARO, 2020, p. 42). Ainda assim, a nova lei é considerada um grande avanço para a imigração no país, porque substituiu por completo o Estatuto do Estrangeiro e estabelece os direitos e deveres do imigrante e visitante estrangeiro no Brasil, regula a entrada e permanência deles, assim como define normas de proteção ao brasileiro que reside no exterior.

O presente capítulo apresentou os principais marcos que definiram e definem a história da migração internacional no Brasil. A partir dele é possível compreender a importância da imigração na construção do que entendemos por nação brasileira e indicar o qual dinâmico foi

o processo histórico da imigração. A tabela a seguir apresenta de forma sintética os marcos temporais e suas composições:

Quadro 1- Marcos temporais por Período e Fases na história da imigração internacional no Brasil

Período*	Fases**	
Primeiro Período: Colonização do Brasil pelos portugueses até as primeiras décadas do século XX	Primeira (1500 a 1889)	Colonização do Brasil pelos Portugueses. Migração forçada de Africanos escravizados no Brasil.
	Segunda (1890 – 1919)	Chegada de imigrantes internacionais livres, como italianos, espanhóis, alemães, japoneses, sírios, libaneses, dentre outros.
Segundo Período: Início da emigração e sua persistência até o momento atual, bem como a retomada do status de país de atração.	Primeira (1920-1970)	Redução ostensiva da chegada de imigrantes internacionais para números residuais. Políticas migratórias restritivas.
	Segunda (1971-2000)	Brasil como país de emigração. Aumento paulatino da chegada de imigrantes latino-americanos.
	Terceira (2001-2010)	Aumento substantivo da migração do Sul global para o Brasil, em especial a migração fronteiriça. Volume expressivo de imigrantes identificados como migração de retorno.
	Quarta (2011 - 2020)	Mantendo a característica do período anterior, progressivo aumento da migração fronteiriça para o Brasil. Presença de migrantes de países sem histórico de trocas com o país, e destaque para a presença de haitianos e venezuelanos no território brasileiro.

Fonte: Elaboração própria: * Segundo Botega et al., 2015. ** Construídas a partir dos trabalhos de Fernandes, Rigotti, 2008; Vilela, 2011; Patarra, 2012; Noronha, 2018.

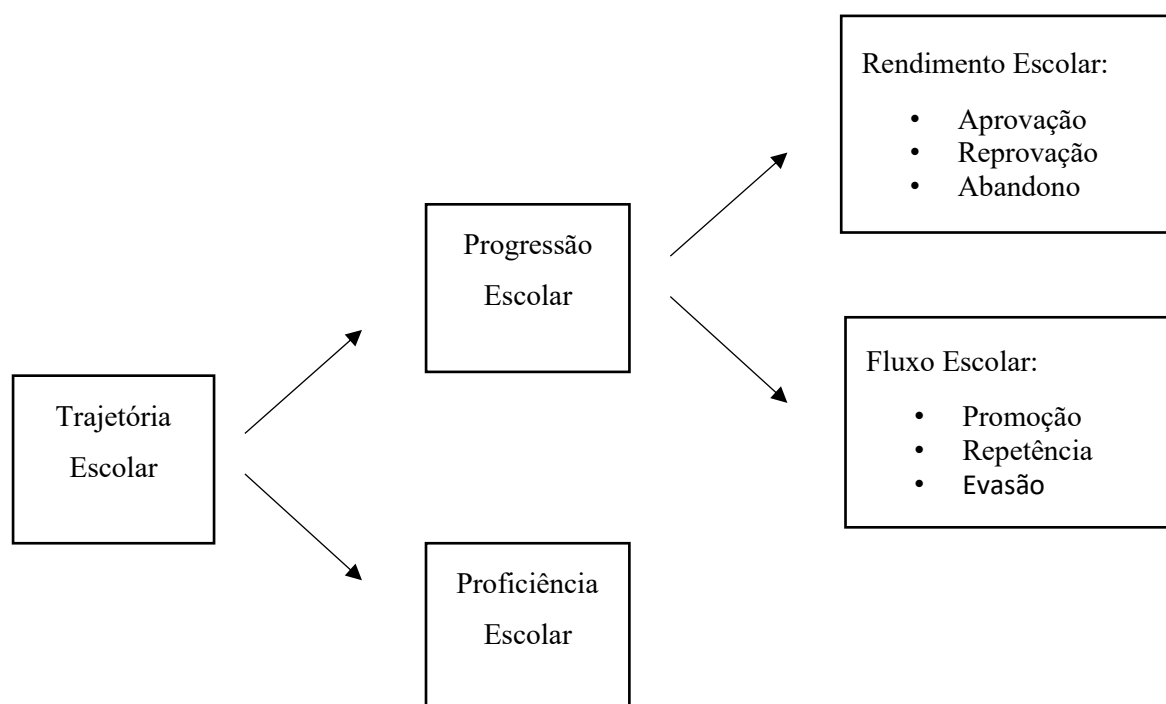
Sabemos da complexidade que cada período e fase expostas acima têm, e a presente tese não pretende esgotar nem se debruçar sobre toda a história da imigração do Brasil. A finalidade, ao apresentar tais informações, é situar as análises dos dados de educação de imigrantes em um contexto sócio-histórico local e global, que é contínuo, processual e interdependente. Nos próximos capítulos apresentamos os resultados obtidos por meio da investigação da educação de imigrantes no Brasil na quarta fase do segundo período indicado no Quadro 1. Antes, porém, apresentamos o objetivo e as hipóteses de pesquisa, assim como a metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho.

5. Objetivo e Hipóteses

O objetivo do presente trabalho é compreender a trajetória escolar de imigrantes na educação básica do Brasil, a partir da distorção idade-série desse grupo em relação aos brasileiros e entre as diferentes nacionalidades. Para tanto, os dados de imigrantes matriculados no sistema educacional brasileiro no ano de 2019 e dos brasileiros que estudam nas mesmas instituições de ensino são investigados.

A trajetória escolar é encontrada na literatura sociológica de forma polissêmica, associada, na maior parte das vezes, às origens socioeconômicas e a fatores de significância social (por exemplo, raça e sexo). De modo geral, as discussões sobre trajetória trazem a progressão escolar e a proficiência escolar como medidas de sucesso e fracasso. A progressão escolar trata do status do discente em relação à matrícula e ao ano-escolar cursado, e pode ser captada na forma de rendimento, por meio dos status de aprovação, reprovação e abandono, ou por forma de fluxo, a partir da investigação da promoção, repetência e evasão. Já a proficiência refere-se ao desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagem, identificada por meio dos resultados em testes de diversas áreas do saber.

Figura 1 – Dimensões empíricas da trajetória escolar



Fonte: Elaboração própria

Para uma análise robusta da trajetória dos imigrantes no sistema escolar brasileiro, o ideal seria a combinação das duas dimensões: progressão e proficiência. Todavia, nenhuma avaliação de aprendizagem no país, que propicia resultados de proficiência, tem o marcador de origem nacional nos questionários contextuais que acompanham as provas. A ausência desse dado nas avaliações e a impossibilidade de cruzar informações das avaliações de aprendizagem com o Censo Escolar, única ferramenta que identifica os imigrantes internacionais na educação básica brasileira, impede que análises dessa ordem sejam realizadas.

Uma vez que a única forma de identificação da trajetória dos imigrantes internacionais na educação brasileira se dá pelo Censo Escolar, a alternativa criada foi utilizar informações sobre progressão escolar, especialmente, sobre os rendimentos, que tratam de aprovação, reprovação ou abandono do sistema de ensino. A princípio, esta tese foi elaborada para incorporar análises de progressão escolar a partir da base de fluxo escolar desenvolvida pelo INEP com dados do Censo Escolar. Todavia, nos anos de desenvolvimento da parte empírica do vigente trabalho, a saber, 2021 e 2022, os dados de fluxo disponíveis contemplavam os anos de 2007 a 2016, um retrato importante da educação de imigrantes no Brasil, certamente, mas bem diferente do que vemos na atualidade. Esses anos não abarcam, por exemplo, o volume expressivo de imigrantes haitianos e venezuelanos, fundamentais para a compreensão do presente momento da imigração internacional na educação brasileira. Diante de tal constatação, optamos por não utilizar os dados de fluxo e considerar apenas as informações disponíveis para o ano de 2019, ano em que os principais grupos de imigrantes existentes hoje nas escolas do país já estavam em evidência.

Diante da ausência de informações recentes sobre fluxo escolar, que permitiria de forma mais aproximada uma leitura de trajetórias escolares, por conta da abordagem longitudinal, utilizamos a medida de distorção idade-série, que indica a adequação da matrícula ao ano-escolar cursado, como *proxy* do rendimento escolar dos alunos. Embora cientes de que a medida de distorção idade-série seja uma leitura transversal da escolaridade do estudante, ela não deixa de ser também uma medida de trajetória escolar. Isso porque, a distorção pode ser resultado de um histórico de reprovação, abandono, evasão ou entrada tardia no sistema escolar, e todos esses fenômenos, como indica a literatura (HASENBALG e SILVA, 1990; RIBEIRO, 1991; FORQUIN, 1995; CARVALHO, 2003; OECD, 2011; BACCHETO, 2019; BARBOSA & GANDIM, 2019), têm forte associação com a construção de escolaridades bem ou malsucedidas. A trajetória escolar, portanto, não se resume à medida de distorção idade-série, como ilustra a figura 1, mas a adequação ou inadequação da idade pretendida ao ano ou série

cursada, por quais motivos for, tem muito a dizer sobre como o estudante desenvolve sua escolaridade.

Considerando, portanto, a distorção idade-série como uma importante medida que traz muitos indicativos sobre as trajetórias escolares, a partir das reflexões teóricas e análises empíricas, testamos cinco hipóteses sobre a distorção idade-série de imigrantes internacionais para a compreensão de suas escolarizações em território brasileiro. Elas se dividem em dois grupos, sendo três com enfoque nas matrículas a partir da nacionalidade e configuração migratória, e duas de contexto escolar, quais sejam:

- Hipótese A: Ser imigrante aumenta as chances de ter maior distorção idade-série em comparação aos brasileiros.

Essa hipótese fundamenta-se em estudos como o demonstrado pelo relatório com dados do PISA de 2015 (OECD, 2017) o qual demonstra que, mesmo quando a condição socioeconômica (característica que apresentam forte interação com trajetórias escolares) foi controlada no modelo estatístico e independente do sistema de ensino adotado pelo país, a trajetória escolar do imigrante na média foi pior, comparada ao não migrante. (OECD, 2017)

- Hipótese B: Não há homogeneidade entre os grupos de imigrantes quanto à distorção idade-série em comparação aos brasileiros.

Essa hipótese vai na contramão da anterior, argumentando que o fator principal não é ser ou não imigrante, mas sim a nacionalidade do imigrante. Segundo a OECD (2017), há diferença de escolarização de imigrantes segundo sua nacionalidade. Buchmann e Parrado (2006) apontam para a necessidade e importância de análises transnacionais, como as apresentadas com os dados do PISA, incorporarem a investigação da origem nacional dos imigrantes como variável explicativa para as diferenças de trajetória, tendo em vista que a maior parte dos trabalhos aborda as condições socioeconômicas e familiares dos estrangeiros.

- Hipótese C: A migração de crise leva a maior chance de distorção idade-série do que outras configurações de migração.

A mobilidade humana motivada por crises sociopolítica e econômicas nos países de origem levou a um grande fluxo migratório na década passada, como aconteceu com haitianos e venezuelanos que chegaram no Brasil. A chamada migração de crise (SIMON, 1995; BAENINGER e PERES, 2017) apresenta inúmeros desafios àqueles que a qualificam, porque reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários, que os

acompanham no país de destino (BAENINGER e PERES, 2017, p. 122). Portanto, a hipótese acima baseia-se na ideia de que o acesso por meio de rotas clandestinas, a ausência de documentação e as dificuldades de integração experienciadas pelos imigrantes de crise são alguns dos fatores que podem impactar na trajetória escolar destes sujeitos matriculados na educação básica brasileira em 2019.

- Hipótese D: Quanto maior a concentração de imigrantes matriculados em uma escola, maior a probabilidade de distorção idade-série dos estrangeiros.

Esta hipótese fundamenta-se nos achados do Relatório da OECD (OECD, 2016) e Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966) que indicam que a concentração de estudantes imigrantes em uma mesma instituição de ensino apresenta forte associação com piores trajetórias escolares. Embora essa associação desapareça quando os resultados são controlados por fatores socioeconômicos, ambos os trabalhos sugerem a importância de haver um equilíbrio na distribuição de imigrantes e minorias étnicas entre as instituições escolar, evitando assim altas concentrações de estudantes com esse perfil na mesma escola.

- Hipótese E: Quanto maior a diversidade de imigrantes internacionais em uma escola, maior a chance de distorção idade-série dos estrangeiros.

Esta hipótese baseia-se nas postulações de Fisher (1975) e no trabalho de Rodrigues (2017) que demonstram que a variedade de subculturas, na maior parte das vezes, acarreta falta de homogeneidade no grupo de imigrantes tornando-os mais frágeis porque não conseguem assegurar massa crítica. Para Rodrigues (2017), a escola reproduz as condições de dominação e atendem às expectativas do grupo de maior capital cultural, no caso os nativos, em detrimento dos grupos de menor volume em capital cultural.

No próximo capítulo, a metodologia será apresentada, com a explanação dos dados e técnicas analíticas empregadas para a investigação das hipóteses propostas.

6. Considerações metodológicas

Este capítulo apresenta as considerações metodológicas acerca dos dados utilizados para a construção da parte empírica da tese, que visa compreender a trajetória escolar dos estudantes imigrantes no Brasil. Esta parte conta com três momentos analíticos, que são: a) a análise descritiva das matrículas dos imigrantes ao longo da última década; b) a análise descritiva das matrículas dos imigrantes nas três etapas que compõem a educação básica na modalidade regular em 2019; e c) a análise descritiva e multivariada da distorção idade-série de estudantes imigrantes e brasileiros, com vistas a testar as hipóteses levantadas por esta tese. Os dados utilizados, as técnicas escolhidas e os procedimentos realizados estão descritos a seguir.

Como fonte de informação para subsidiar as investigações desta tese, escolhemos o Censo Escolar, por alguns motivos: a) é o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica no Brasil; b) abrange todo território nacional; c) abarca diferentes modalidades e etapas de ensino; e d) é a única base de dados da educação atualizada com informações sobre a nacionalidade de imigrantes. Ela é coordenada pelo INEP e desenvolvida em regime de colaboração entre os três entes federados: união, estados e municípios, por meio de suas respectivas secretarias de educação.

As informações que compõem o Censo Escolar são de responsabilidade dos diretores ou dirigentes²⁰ das instituições de ensino e versam sobre todas as modalidades das escolas públicas e privadas do país, a saber: a) ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); b) educação de jovens e adultos - EJA; c) educação profissional (cursos técnicos e de formação inicial continuada ou qualificação profissional); e d) educação especial – modalidade substitutiva. Versam também sobre as três etapas da educação básica, a saber: a) educação infantil; b) ensino fundamental; e c) ensino médio.

O processo de coleta de informações acontece em duas etapas. No início do ano escolar, a escola levanta dados institucionais e dados sobre os gestores, as turmas, os alunos e os profissionais escolares em sala de aula, compondo um total de cinco formulários distintos. Ao final do ano escolar, a instituição deve fornecer informações apenas sobre a situação do aluno, com dados que trazem o rendimento e o movimento dele ao longo do ano, ou seja, se houve transferência, evasão ou falecimento. Os microdados oriundos da coleta anual são disponibilizados pelo site

²⁰ As atribuições de cada ator envolvido no processo de desenvolvimento do Censo Escolar estão regulamentadas na Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007.

do INEP, em diferentes arquivos segundo o respectivo formulário, e no caso das informações dos estudantes, por região do país. As informações que permitem a identificação pessoal dos estudantes e profissionais da educação, tais como nome e documentação, são ocultadas em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (BRASIL, 2018).

Para a realização das análises a seguir, são utilizadas apenas as bases relativas ao formulário do estudante, não sendo os demais conteúdos contemplados. Ao longo dos dez anos analisados, esse formulário sofreu algumas modificações, mas manteve a estrutura de dados, composta de: a) identificação, com variáveis que coletam nome, filiação, deficiência e dados sociodemográficos - idade, sexo, raça/cor, nacionalidade, país de origem e endereço de nascimento; b) dados de registro civil: certidão de nascimento, casamento, RG, CPF e/ou passaporte; c) endereço residencial completo; e d) vinculação escolar, tais como turma e transporte.

Para a identificação dos imigrantes internacionais, as variáveis Nacionalidade e País de Origem foram determinantes. Ambas são coletadas anualmente pela escola a partir da documentação e das informações fornecidas pelos alunos. No que se refere à classificação estatística, ambas são categóricas nominais. A variável Nacionalidade apresenta três opções de respostas: a) código 1 - brasileira; b) código 2 - brasileira, nascida no exterior ou naturalizada; c) código 3 - estrangeira. Já a variável País de Origem contém, como opção de resposta, uma lista de países que variou ao longo dos anos. Em 2010, o INEP utilizou como referência a lista da Caixa Econômica Federal, que continha 332 territórios. No ano seguinte, o Instituto passou a utilizar a lista da ONU/OECD, e acrescentou duas opções de respostas a ela: apátrida e outra nacionalidade. De 2011 a 2019, a lista da ONU sofreu acréscimos e adaptações, acompanhando a geopolítica mundial, totalizando, no último ano da série, 255 opções de respostas, entre territórios e as categorias apátridas e outra nacionalidade.

Antes de focarmos nas análises, é preciso fazer algumas considerações metodológicas. Como já dito, a responsabilidade pelo preenchimento dos formulários fica a cargo da escola. De modo geral, são as secretarias escolares que se responsabilizam por tal. Ao INEP, cabe a elaboração de orientações de preenchimento em manuais de ampla divulgação, e tutorias a atores-chaves dos entes federados para multiplicação. Esse processo, muitas vezes eficiente, aponta para a possibilidade de divergências e multiplicidades de entendimento sobre o que cada variável do Censo Escolar preconiza, tendo em vista as interpretações individuais durante o fluxo de comunicação.

No caso da identificação de imigrantes, as variáveis Nacionalidade e País de Origem apresentam equívocos em sua construção que devem ser salientados. Em relação à variável País de Origem, há a determinação de que ela deva ser preenchida somente para aqueles estudantes que indicaram na variável Nacionalidade ser estrangeiro. Portanto, os estudantes categorizados como brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados não possuem nenhuma indicação no Censo Escolar sobre o seu país de nascimento ou origem.

Vimos em Botega et al. (2015) que parte considerável dos grupos migratórios no Brasil, a partir de 2007, é composta por retornados, que podem ser estrangeiros, brasileiros natos ou naturalizados. Uma vez que o Censo Escolar, ao designar que o estudante classificado como brasileiro nascido no exterior não possa ser dissociado, durante a coleta de informações, do aluno naturalizado, e ainda, que ambos não tenham os dados de países de origem ou nascimento preenchidos, perdemos informações valiosas sobre uma boa parte de imigrantes que estão no sistema de educação básica brasileiro.

Ainda sobre a variável País de Origem, a orientação oficial às escolas é que preencham o campo com a informação sobre o país da nacionalidade do estrangeiro. Todavia, tanto o nome da variável quanto as orientações repassadas dão margem a diversas possibilidades de interpretação e, conseqüentemente, de preenchimento, quais sejam: a) país de nascimento; b) país da nacionalidade; ou c) o último país habitado antes da migração para o Brasil, no caso de imigrantes que percorrem diversos países durante seu processo migratório.

O ideal é que pudéssemos garantir a qualidade dos dados de imigração no sistema educacional brasileiro e afirmar com certeza que a variável País de Origem refere-se ao país de nascimento, além de ter informações sobre brasileiros nascidos no exterior e naturalizados, que do ponto de vista sociológico trazem importantes reflexões e considerações para os estudos migratórios. Todavia, diante da escassez de informações sobre a educação de imigrantes no Brasil e sendo o Censo Escolar abrangente e atualizado anualmente, mesmo diante da fragilidade do dado coletado devido às incertezas quanto ao conceito empregado pelo instrumento sobre o país de origem, optamos por dar prosseguimento nas análises mantendo as variáveis nacionalidade e país de origem como referências para a definição de quem são e de onde vêm os estrangeiros, considerando a última variável como o país da nacionalidade do estudante imigrante.

Por fim, é importante destacar que os dados do Censo Escolar trazem apenas informações sobre a primeira geração do imigrante no Brasil. Embora a literatura tenha mostrado que a geração a qual ele pertence, se primeira, segunda ou 1.5, impacta em sua trajetória escolar no país de

acolhimento, não conseguimos estabelecer análises com esse enfoque no presente trabalho, em razão da ausência de dados sobre as demais gerações. Aliás, a única fonte de informação sobre estrangeiros de diferentes gerações no Brasil é o Censo Demográfico, sendo o mais atual realizado em 2010 (IBGE, 2012), bastante desatualizado para leitura do atual contexto migratório brasileiro. A partir dele, é possível determinar a primeira geração, a geração 1.5 e a alguns imigrantes de segunda geração, apenas para aqueles que moram com os pais.

A investigação sobre as informações disponíveis no Censo Escolar com vistas a testar as hipóteses desta tese está estruturada em três momentos, sendo dois descritivos e um multivariado. O primeiro momento apresenta a análise descritiva das matrículas dos imigrantes ao longo da última década, a saber entre os anos de 2010 e 2019. Com essa análise, mostramos as alterações nos volumes de matrículas ao longo dos anos, segundo a origem do imigrante, identificando quais os países mais recorrentes. Os quantitativos de matrículas são apresentados ano a ano, acompanhados pelo total de estrangeiros segundo país de origem. Nenhuma análise de consistência ou limpeza específica foi realizada, sendo a base original divulgada pelo INEP utilizada na íntegra ao longo do processo. As variáveis utilizadas para a construção do primeiro momento, para cada base anual do Censo Escolar, foram TP_NACIONALIDADE e CO_PAIS_ORIGEM.

O segundo momento analítico apresenta de modo descritivo as matrículas dos imigrantes nas três etapas que compõem a educação básica na modalidade regular em 2019. A escolha do ano de 2019 para uma análise aprofundada está ancorada em dois preceitos: a) é o último ano antes da pandemia de Covid 19, fenômeno mundial que alterou a dinâmica de todo o planeta e impactou substancialmente a educação – que demandam estudos e análises específicas; e b) os dados desse ano apresentam um retrato aproximado dos fluxos migratórios vigentes atualmente no Brasil.

Esta etapa empírica apresenta os dados da modalidade regular de ensino do Censo Escolar 2019, nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, considerando apenas os dez países de origem com maior volume de matrícula para cada etapa do ensino básico. Para cada etapa, uma série de informações sociodemográficas dos alunos e dados escolares são descritos para o grupo de imigrantes, sendo comparados, quando pertinente, aos dados de matrículas dos brasileiros que estudam nas mesmas escolas que os estrangeiros analisados. Os atributos investigados no nível do estudante são idade, sexo, raça/cor, ano/série em que está matriculado. Já no nível da escola, avaliamos a localização geográfica – Unidade Federativa e Região do País -, dependência administrativa, quantidade de matrículas de imigrantes e

variedade de nacionalidade em cada instituição. Para a etapa descritiva, as seguintes variáveis do Censo Escolar 2019 foram utilizadas:

Quadro 2 - Variáveis do Censo Escolar 2019 utilizadas na etapa descritiva

Atributo	Variável
<i>Nível do Estudante</i>	
Idade	NU_IDADE
País de Origem	CO_PAIS_ORIGEM (dez nacionalidades investigadas)
Etapa de Ensino	TP_ETAPA_ENSINO
Sexo	TP_SEXO
Raça/Cor	TP_RACA_COR
Educação Indígena ²¹	IN_EDUCACAO_INDIGENA
Necessidade Especial	IN_NECESSIDADE_ESPECIAL IN_BAIXA_VISAO IN_CEGUEIRA IN_DEF_AUDITIVA IN_DEF_FISICA IN_DEF_INTELECTUAL IN_SURDEZ IN_SURDOCEGUEIRA IN_DEF_MULTIPLA IN_AUTISMO IN_SUPERDOTACAO
<i>Nível da Escola</i>	
Unidade Federativa	CO_UF
Região do País	CO_REGIAO
Dependência Administrativa	TP_DEPENDENCIA

Fonte: Censo Escolar de 2019, INEP.

Três filtros foram aplicados aos dados do Censo Escolar 2019 para as investigações pretendidas. O primeiro deles está relacionado à exclusão de todos os estudantes brasileiros que não estudam em escolas que tenham, pelo menos, uma matrícula de estudante imigrante. A opção por manter apenas estudantes brasileiros com contato com estudantes imigrantes nas análises parte do pressuposto de que esses grupos, ao compartilharem as mesmas instituições de ensino, apresentam maior probabilidade de ter características socioeconômicas e demográficas similares, como demonstram alguns estudos em eficácia escolar (ALVES e SOARES, 2008; BROOKE e SOARES, 2008).

O segundo filtro trata da exclusão de todos os estudantes classificados na categoria 2 da variável Nacionalidade, a qual refere-se a brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados. Embora essa categoria tenha informações interessantes do ponto de vista da imigração, optou-se por não

²¹ A Educação Indígena não será utilizada na análise multivariada, dado que não há variação e decidimos trabalhar com modelos mais parcimoniosos: menos variáveis com maior poder explicativo.

trabalhar com elas porque não é possível distinguir o aluno brasileiro nascido no exterior daquele naturalizado, e qual é o país de origem do segundo.

O terceiro filtro abarca as modalidades e etapas de ensino dos estudantes. Todas as análises são feitas apenas com estudantes da modalidade regular de ensino, matriculados nas etapas: a) educação infantil, b) ensino fundamental, e c) ensino médio. Em relação ao ensino médio, um novo filtro foi aplicado, para que apenas os estudantes matriculados na primeira, segunda e terceira série sejam analisados. Foram desconsideradas, portanto, matrículas na quarta série e no ensino médio não seriado, que são residuais.

Além desses filtros aplicados em todos os dados, cada etapa de ensino contou com um filtro específico na variável país de origem, que selecionou apenas os dez países dos imigrantes com maior volume de matrículas. O intuito dessa seleção é propiciar maior variação de leitura dos dados, como cruzamentos e análise de regressão, uma vez que a variável país de origem tem 146 ou mais categorias de respostas, a depender da etapa de ensino. Esse volume de categorias tornaria qualquer processo de análise descritiva ou multivariada inviável. Acreditamos que não há perda de informações com a concentração das análises nos dez países com maior volume de matrícula, porque esses países, independentemente das etapas de ensino, abarcam mais de 75% das matrículas.

O quadro a seguir mostra as variáveis que foram utilizadas para a realização dos filtros, e as categorias mantidas nas análises.

Quadro 3 - Variáveis e categorias utilizadas na análise descritiva do Censo Escolar 2019

Variável	Categoria(s) Analisadas
CO_ENTIDADE	Códigos das escolas que possuem, pelo menos, uma matrícula de estudante imigrante
TP_NACIONALIDADE	1 – Brasileiros 3 - Estrangeiros
IN_REGULAR	1 – Sim
TP_ETAPA_ENSINO	1 - Educação Infantil – Creche 2 - Educação Infantil - Pré-escola 14 - Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano 15 - Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano 16 - Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano 17 - Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano 18 - Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano 19 - Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano 20 - Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano 21 - Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano 41 - Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano 25 - Ensino Médio - 1º ano/1ª Série 26 - Ensino Médio - 2º ano/2ª Série 27 - Ensino Médio - 3º ano/3ª Série
CO_PAIS_ORIGEM	Códigos com as 10 maiores concentrações de matrícula, para cada etapa de ensino

Fonte: Censo Escolar de 2019, INEP.

Por fim, o terceiro momento traz a análise multivariada da distorção idade-série de estudantes imigrantes e brasileiros. Para esta etapa empírica, o modelo logístico binomial hierárquico ou multinível foi escolhido como estrutura analítica. Segundo Andrade e Soares (2008), esse modelo incorpora a estrutura hierárquica ou de agrupamento da população em estudo, tratando o intercepto e os coeficientes de inclinação como variáveis aleatórias, permitindo a variabilidade das estimativas entre os grupos. Ele é o mais recomendado para objetivos de pesquisa como o nosso, porque permite captar a complexidade da relação entre fatores de diferentes níveis, sendo o nível 1 o de estudantes e o nível 2 o das escolas, e como esses níveis se influenciam mutuamente no fenômeno de distorção idade-série, a variável dependente.

Foram executados três modelos logísticos binomiais hierárquicos no software STATA versão 17.0, com vistas a testagem das cinco hipóteses desta tese, verificadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, em separado. Os dados utilizados são os mesmos do ensino fundamental e médio contemplados na etapa descritiva para o ano de 2019. Ou seja, são considerados apenas dados de: a) matrículas de estudantes do ensino fundamental e matrículas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio da modalidade regular; b) matrículas de estudantes categorizados como estrangeiros, oriundos dos dez países com maior volume de matrículas em cada etapa de ensino; e c) matrículas de estudantes categorizados como brasileiros, que estudam nas escolas em que há, pelo menos, um estrangeiro.

Para execução dessa etapa analítica, foram construídas variáveis dependentes e independentes, de teste e de controle, a partir dos dados do Censo Escolar. A variável dependente é a mesma para todas as hipóteses e refere-se à distorção idade-série, indicando se o estudante tinha em 2019 dois ou mais anos de diferença do que a idade esperada para cursar o ano/série. O cálculo da distorção idade-série levou em consideração as normativas educacionais para o estabelecimento da distância entre a idade adequada e a idade real do estudante (BRASIL, 1996). Para orientar nossas análises, utilizamos as seguintes idades de referência para cada ano/série do ensino fundamental e ensino médio:

Quadro 4 – Idade adequada para cada ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Etapa de Ensino	Ano/Série	Idade Adequada
Ensino Fundamental	1	6
Ensino Fundamental	2	7
Ensino Fundamental	3	8
Ensino Fundamental	4	9
Ensino Fundamental	5	10
Ensino Fundamental	6	11
Ensino Fundamental	7	12
Ensino Fundamental	8	13
Ensino Fundamental	9	14
Ensino Médio	1	15
Ensino Médio	2	16
Ensino Médio	3	17

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei 9394 (BRASIL, 1996)

Nesta tese, são considerados sem distorção aqueles estudantes que têm a idade pretendida para o ano, ou um ano a mais. A partir de dois anos, o estudante pode ser considerado na faixa etária inadequada para a série cursada. A distorção dos alunos imigrantes e brasileiros foi calculada tomando como base a idade de referência para o ano e a variável correspondente à idade do estudante em 2019. A seguir, o quadro ilustra as idades sem e com distorção.

Quadro 5 – Idades sem e com distorção consideradas nesta tese, para Ensino Fundamental e Ensino Médio

Etapa de Ensino	Ano/Série	Idades Sem Distorção	Idades com distorção
Ensino Fundamental	1	6 e 7	8 ou mais
Ensino Fundamental	2	7 e 8	9 ou mais
Ensino Fundamental	3	8 e 9	10 ou mais
Ensino Fundamental	4	9 e 10	11 ou mais
Ensino Fundamental	5	10 e 11	12 ou mais
Ensino Fundamental	6	11 e 12	13 ou mais
Ensino Fundamental	7	12 e 13	14 ou mais
Ensino Fundamental	8	13 e 14	15 ou mais
Ensino Fundamental	9	14 e 15	16 ou mais
Ensino Médio	1	15 e 16	17 ou mais
Ensino Médio	2	16 e 17	18 ou mais
Ensino Médio	3	17 e 18	19 ou mais

Fonte: Elaboração própria

As variáveis de teste das três primeiras hipóteses, que enfocam as matrículas a partir das nacionalidades, se diferenciam nos modelos segundo os países de origem a serem testados e à etapa de ensino investigada. Já as variáveis de controle para o nível 1, isto é do estudante, criadas a partir das opções de respostas de variáveis do Censo Escolar, são aplicadas em todos os modelos e referem-se à: a) necessidade especial; b) sexo; c) raça/cor; e d) ano/série de cada etapa de ensino. Outras cinco variáveis de controle são atribuídas ao nível 2, da escola, e correspondem a: a) dependência administrativa; b) região do país; c) quantidade de matrículas de imigrantes em cada escola; d) quantidade de nacionalidades de imigrantes em cada escola; e e) código da escola.

Já as variáveis de teste para as duas últimas hipóteses, relacionadas ao contexto escolar, têm como referência os dados sobre quantidade de nacionalidades de imigrante em cada escola e quantidade de nacionalidades de imigrantes em cada escola. As variáveis de controle são as mesmas utilizadas nas hipóteses anteriores, além das nacionalidades investigadas em cada etapa.

A seguir, os quadros demonstram a composição dos modelos utilizados para a verificação de cada hipótese. O primeiro quadro apresenta as variáveis utilizadas na testagem das hipóteses A e B, que investigam: a) se a condição de imigrante tem efeito nas chances de distorção; e b) se esses efeitos são heterogêneos, ao considerarmos as nacionalidades testadas. Esse modelo é composto por informações de estudantes imigrantes e brasileiros e adequa as variáveis de teste e de controle à etapa de ensino analisada.

Quadro 6 – Apresentação das variáveis dependentes, de teste e de controle dos modelos estatísticos de análise para testagem das hipóteses A e B.

Variável	Tipo	Descrição	Etapa de Ensino
<i>Variável Dependente</i>			
Distorção Idade-série	Binária	0 – Sem distorção idade-série 1 – Com distorção idade-série	Ensino Fundamental e Médio
<i>Variáveis de teste</i>			
Argentina	Binária	0 = brasileiro / 1 = argentino	Ensino Fundamental e Médio
Bolívia	Binária	0 = brasileiro / 1 = boliviano	Ensino Fundamental e Médio
Colômbia	Binária	0 = brasileiro / 1 = colombiano	Ensino Fundamental e Médio
Espanha	Binária	0 = brasileiro / 1 = espanhol	Ensino Fundamental
Estados Unidos	Binária	0 = brasileiro / 1 = estadunidense	Ensino Fundamental e Médio
Haiti	Binária	0 = brasileiro / 1 = haitiano	Ensino Fundamental e Médio
Japão	Binária	0 = brasileiro / 1 = japonês	Ensino Fundamental e Médio
Paraguai	Binária	0 = brasileiro / 1 = paraguaio	Ensino Fundamental e Médio
Peru	Binária	0 = brasileiro / 1 = peruano	Ensino Médio
Portugal	Binária	0 = brasileiro / 1 = português	Ensino Fundamental e Médio
Venezuela	Binária	0 = brasileiro / 1 = venezuelano	Ensino Fundamental e Médio
<i>Variáveis de Controle</i>			
Necessidade Especial	Binária	0 – Não 1 - Sim	Ensino Fundamental e Médio
Sexo	Binária	0 –Feminino 1 –Masculino	Ensino Fundamental e Médio
Preta	Binária	0 = Branca / 1 = Preta	Ensino Fundamental e Médio
Parda	Binária	0 = Branca / 1 = Parda	Ensino Fundamental e Médio
Amarela	Binária	0 = Branca / 1 = Amarela	Ensino Fundamental e Médio
Indígena	Binária	0 = Branca / 1 = Indígena	Ensino Fundamental e Médio
Não declarada	Binária	0 = Branca / 1 = Não declarada	Ensino Fundamental e Médio
2º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 2º ano	Ensino Fundamental
3º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 3º ano	Ensino Fundamental
4º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 4º ano	Ensino Fundamental
5º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 5º ano	Ensino Fundamental
6º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 6º ano	Ensino Fundamental
7º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 7º ano	Ensino Fundamental
8º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 8º ano	Ensino Fundamental
9º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 9º ano	Ensino Fundamental
2ª Série	Binária	0 = 1ª série/ 1 = 2ª série	Ensino Médio
3ª Série	Binária	0 = 1ª série/ 1 = 3ª série	Ensino Médio
Federal	Binária	0 = Privada / 1 = Federal	Ensino Fundamental e Médio
Estadual	Binária	0 = Privada / 1 = Estadual	Ensino Fundamental e Médio
Municipal	Binária	0 = Privada / 1 = Municipal	Ensino Fundamental e Médio

Norte	Binária	0 = Sudeste / 1= Norte	Ensino Fundamental e Médio
Nordeste	Binária	0 = Sudeste / 1= Nordeste	Ensino Fundamental e Médio
Centro-Oeste	Binária	0 = Sudeste / 1= Centro-Oeste	Ensino Fundamental e Médio
Sul	Binária	0 = Sudeste / 1= Sul	Ensino Fundamental e Médio
Quantidade Nacionalidades	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio
Quantidade Estudantes Imigrantes	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio
Código da Escola	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

A hipótese C postula que a migração de crise leva a maior chance de distorção idade-série quando comparada a outras migrações que não têm esse perfil. Para testar tal hipótese o banco de dados é constituído somente por estudantes estrangeiros, dado que essa variável só pode ser estabelecida para imigrantes, e as nacionalidades categorizadas de crise são de haitianos e venezuelanos, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Importante ressaltar que, diante da limitação dos dados, são considerados imigrantes de crise todos os estudantes que tiveram seu país de origem identificados como Haiti ou Venezuela. Como pode ser visto no quadro abaixo, as variáveis independentes de controle mantêm-se as mesmas e se adequam segundo a etapa de ensino analisada.

Quadro 7 - Apresentação das variáveis dependentes, de teste e de controle dos modelos estatísticos de análise para testagem da hipótese C

Variável	Tipo	Descrição	Etapa de Ensino
<i>Variável Dependente</i>			
Distorção Idade-série	Binária	0 – Sem distorção idade-série 1 – Com distorção idade-série	Ensino Fundamental e Médio
<i>Variáveis de teste</i>			
Haiti	Binária	0 = demais nacionalidades / 1 = haitiano	Ensino Fundamental e Médio
Venezuela	Binária	0 = demais nacionalidades / 1 = venezuelano	Ensino Fundamental e Médio
<i>Variáveis de Controle</i>			
Necessidade Especial	Binária	0 – Não 1 - Sim	Ensino Fundamental e Médio
Sexo	Binária	0 –Feminino 1 –Masculino	Ensino Fundamental e Médio
Preta	Binária	0 = Branca / 1 = Preta	Ensino Fundamental e Médio
Parda	Binária	0 = Branca / 1 = Parda	Ensino Fundamental e Médio
Amarela	Binária	0 = Branca / 1 = Amarela	Ensino Fundamental e Médio
Indígena	Binária	0 = Branca / 1 = Indígena	Ensino Fundamental e Médio

Não declarada	Binária	0 = Branca / 1 = Não declarada	Ensino Fundamental e Médio
2º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 2º ano	Ensino Fundamental
3º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 3º ano	Ensino Fundamental
4º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 4º ano	Ensino Fundamental
5º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 5º ano	Ensino Fundamental
6º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 6º ano	Ensino Fundamental
7º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 7º ano	Ensino Fundamental
8º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 8º ano	Ensino Fundamental
9º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 9º ano	Ensino Fundamental
2ª Série	Binária	0 = 1ª série / 1 = 2ª série	Ensino Médio
3ª Série	Binária	0 = 1ª série / 1 = 3ª série	Ensino Médio
Federal	Binária	0 = Privada / 1 = Federal	Ensino Fundamental e Médio
Estadual	Binária	0 = Privada / 1 = Estadual	Ensino Fundamental e Médio
Municipal	Binária	0 = Privada / 1 = Municipal	Ensino Fundamental e Médio
Norte	Binária	0 = Sudeste / 1 = Norte	Ensino Fundamental e Médio
Nordeste	Binária	0 = Sudeste / 1 = Nordeste	Ensino Fundamental e Médio
Centro-Oeste	Binária	0 = Sudeste / 1 = Centro-Oeste	Ensino Fundamental e Médio
Sul	Binária	0 = Sudeste / 1 = Sul	Ensino Fundamental e Médio
Quantidade Nacionalidades	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio
Quantidade Estudantes Imigrantes	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio
Código da Escola	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Por fim, as hipóteses D e E, relacionadas ao contexto escolar, investigam se a concentração de imigrantes na mesma escola tem efeitos no atraso escolar e se a diversidade de países de origem tem associação com o fenômeno de distorção. Ambas são testadas no mesmo modelo que avaliou as hipóteses A e B, composto por imigrantes e nativos, e que adequa as variáveis de controle à etapa de ensino analisada. Importante salientar que elas são contínuas, diferente das demais variáveis, e que seus resultados representam os efeitos para cada um imigrante a mais e uma nacionalidade diferente na mesma instituição de ensino.

Quadro 8 - Apresentação das variáveis dependentes, de teste e de controle dos modelos estatísticos de análise para testagem das hipóteses D e E.

Variável	Tipo	Descrição	Etapa de Ensino
<i>Variável Dependente</i>			
Distorção Idade-série	Binária	0 – Sem distorção idade-série 1 – Com distorção idade-série	Ensino Fundamental e Médio
<i>Variáveis de teste</i>			
Quantidade Nacionalidades	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio
Quantidade Estudantes Imigrantes	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio

<i>Variáveis de Controle</i>			
Argentina	Binária	0 = brasileiro / 1 = argentino	Ensino Fundamental e Médio
Bolívia	Binária	0 = brasileiro / 1 = boliviano	Ensino Fundamental e Médio
Colômbia	Binária	0 = brasileiro / 1 = colombiano	Ensino Fundamental e Médio
Espanha	Binária	0 = brasileiro / 1 = espanhol	Ensino Fundamental
Estados Unidos	Binária	0 = brasileiro / 1 = estadunidense	Ensino Fundamental e Médio
Haiti	Binária	0 = brasileiro / 1 = haitiano	Ensino Fundamental e Médio
Japão	Binária	0 = brasileiro / 1 = japonês	Ensino Fundamental e Médio
Paraguai	Binária	0 = brasileiro / 1 = paraguaio	Ensino Fundamental e Médio
Peru	Binária	0 = brasileiro / 1 = peruano	Ensino Médio
Portugal	Binária	0 = brasileiro / 1 = português	Ensino Fundamental e Médio
Venezuela	Binária	0 = brasileiro / 1 = venezuelano	Ensino Fundamental e Médio
Necessidade Especial	Binária	0 – Não 1 - Sim	Ensino Fundamental e Médio
Sexo	Binária	0 –Feminino 1 –Masculino	Ensino Fundamental e Médio
Preta	Binária	0 = Branca / 1 = Preta	Ensino Fundamental e Médio
Parda	Binária	0 = Branca / 1 = Parda	Ensino Fundamental e Médio
Amarela	Binária	0 = Branca / 1 = Amarela	Ensino Fundamental e Médio
Indígena	Binária	0 = Branca / 1 = Indígena	Ensino Fundamental e Médio
Não declarada	Binária	0 = Branca / 1 = Não declarada	Ensino Fundamental e Médio
2º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 2º ano	Ensino Fundamental
3º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 3º ano	Ensino Fundamental
4º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 4º ano	Ensino Fundamental
5º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 5º ano	Ensino Fundamental
6º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 6º ano	Ensino Fundamental
7º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 7º ano	Ensino Fundamental
8º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 8º ano	Ensino Fundamental
9º Ano	Binária	0 = 1º ano / 1 = 9º ano	Ensino Fundamental
2ª Série	Binária	0 = 1ª série/ 1 = 2ª série	Ensino Médio
3ª Série	Binária	0 = 1ª série/ 1 = 3ª série	Ensino Médio
Federal	Binária	0 = Privada / 1 = Federal	Ensino Fundamental e Médio
Estadual	Binária	0 = Privada / 1 = Estadual	Ensino Fundamental e Médio
Municipal	Binária	0 = Privada / 1 = Municipal	Ensino Fundamental e Médio
Norte	Binária	0 = Sudeste / 1= Norte	Ensino Fundamental e Médio
Nordeste	Binária	0 = Sudeste / 1= Nordeste	Ensino Fundamental e Médio
Centro-Oeste	Binária	0 = Sudeste / 1= Centro-Oeste	Ensino Fundamental e Médio
Sul	Binária	0 = Sudeste / 1= Sul	Ensino Fundamental e Médio

Código da Escola	Contínua	-	Ensino Fundamental e Médio
------------------	----------	---	----------------------------

No capítulo a seguir apresentamos o primeiro momento empírico desta tese, com a análise descritiva das matrículas dos imigrantes ao longo da última década e as discussões concernentes aos achados no Censo Escolar dos anos de 2010 a 2019.

7. Panorama das matrículas de imigrantes na educação básica brasileira na última década

A fase mais recente da imigração do Brasil, iniciada em 2011 até os dias atuais, conforme exposto anteriormente, foi marcada pelo aumento de grupos vindos do Sul global. Para Cavalcanti et al. (2021, p. 9) a chegada e a permanência dos imigrantes no país a partir de 2011 “foram influenciadas pela conjuntura global e regional ocorrida na primeira década do século XXI.” A crise econômica e as políticas migratórias do Norte global de um lado, e os tratados de cooperação internacional e a bem-sucedida política econômica do Brasil nos anos 2000 de outro, foram as principais causas para o atual cenário migratório brasileiro.

A década de 2010 traz dois momentos migratórios bem delimitados. O primeiro deles, coincidente com o primeiro quinquênio, é marcado pela presença de imigrantes de diferentes origens do Sul global, como africanos (senegaleses, congoleses, guineenses, bengali e ganeses), asiáticos (paquistaneses), sul-americanos e haitianos. Já o segundo quinquênio consolida o Brasil como lugar de imigração latino-americana e caribenha, especialmente pela presença de venezuelanos e haitianos. Ao longo dos dois quinquênios, tanto o fenômeno da emigração permaneceu, quanto “os projetos migratórios de retorno por parte dos emigrados” (CAVALCANTI et al., 2021, p. 12) se mantiveram, tal qual vimos nos anos 2000.²²

A atual fase migratória do país tem repercutido mudanças nas normativas brasileiras (CLARO, 2020), no mercado de trabalho (VILELA, 2012, NORONHA, 2018; CAVALCANTI et al., 2021) e nas dinâmicas sociais de modo geral (BOTEGA et al., 2015; BAENINGER et al., 2018). No que se refere à educação, este capítulo lança um olhar sobre os dados dos imigrantes matriculados na educação básica brasileira entre os anos de 2010 e 2019, disponibilizados no Censo Escolar, para verificar em que medida a nova composição migratória do país se expressa também nessa área.

Os dados do Censo Escolar referentes à série histórica de 10 anos, a partir de 2010 até o ano de 2019, demonstram comportamento variado do valor total de matrículas em geral. Partindo dessa ferramenta, constatamos que em 2010, a educação básica do país contava com mais de 54 milhões de matrículas (de brasileiros e estrangeiros), que aumentou gradativamente em termos absolutos até o ano de 2014, apresentando 3,6% a mais de matriculados do que no primeiro ano

²² Apesar do novo contexto migratório vivenciado pelo Brasil, marcado pelo aumento do volume de estrangeiros no país, as estatísticas informam que os imigrantes somam cerca de 1% da população total. (CAVALCANTI et al., 2021)

aferido. Nos anos seguintes, 2015 e 2016, a situação se inverteu: o número de matriculados caiu, desta vez em 6,6%. No ano seguinte, em 2017, houve um ligeiro aumento de matrículas em geral em relação ao ano anterior e novo decréscimo nos dois anos finais da série histórica analisada, 2018 e 2019. Ao final do período, o país tinha pouco mais de 51 milhões de matriculados, 3 milhões a menos do que no primeiro ano verificado.²³

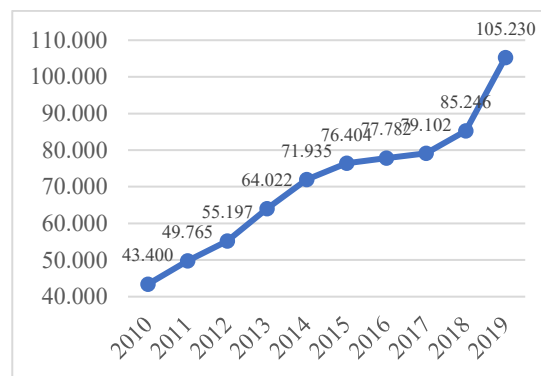
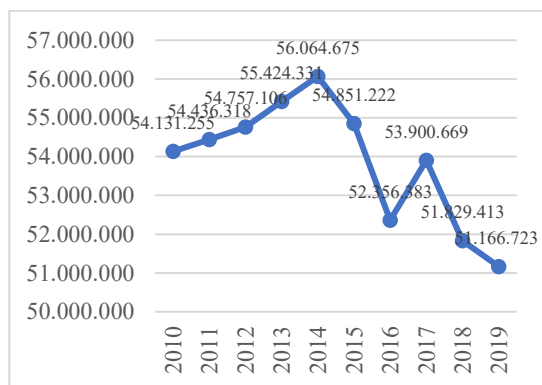


Gráfico 2- Número de matrículas de estudantes (brasileiros e estrangeiros) no Censo Escolar, 2010 a 2019.

Gráfico 3 – Número de matrículas de estudantes imigrantes internacionais no Censo Escolar, 2010 a 2019.

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2010 a 2019, INEP.

Ao analisarmos os mesmos dados, agora com um recorte para a matrículas de estudantes declarados estrangeiros, algumas observações se destacam à primeira vista. A primeira delas é a diferença na ordem de grandeza dos dados referentes a todos os matriculados (Gráfico 2) em relação aos dados apenas de imigrantes (Gráfico 3). Se o primeiro grupo engloba a ordem de milhões, o segundo tem cifras bem mais modestas, alcançando a casa dos mil. A segunda observação refere-se ao comportamento do dado: os quantitativos de matrícula para todos os alunos apresentam oscilações ao longo do período, diferentemente para os estrangeiros que mantêm um crescimento constante.

Sobre a queda nas matrículas de todos discentes constatada no segundo quinquênio da década de 2010, uma potencial explicação decorre de uma declaração da Ministra substituta da

²³ Os dados analisados são brutos, oriundos das bases extraídas no site do INEP, sem nenhum tratamento de para nenhum ano. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 10 agosto de 2021.

Educação, Maria Helena Guimarães²⁴, emitida em 2018, que credita o fato, em partes, à adequação demográfica, e, de forma substantiva, à alta distorção idade-série, com trajetórias de muita reprovação, que levaram uma parcela de estudante a evadir, especialmente, na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e ao longo desta etapa. Não foi identificado nenhum estudo acadêmico para embasar tal análise, que foge do escopo desta tese.

Em relação ao comportamento do dado para as matrículas de imigrantes, a situação é de não oscilações, o volume é sempre crescente. Em 2010, o total de matrículas de imigrantes era de pouco mais de 40 mil. No final do período, em 2019, havia mais de 105 mil imigrantes matriculados, configurando um aumento de cerca de mais de 160%. Embora sempre crescente, o gráfico nos informa que o maior aumento no volume de matrículas ocorreu entre os dois últimos anos da série história, 2018 e 2019, com quase de 20 mil novos estudantes imigrantes no sistema de educação básica brasileira.

Além do aumento das matrículas ao longo dos anos de 2010 a 2019, os dados do Censo Escolar evidenciam mudanças paulatinas em relação à composição dos grupos de imigrantes com maior representação numérica nas escolas brasileiras. Antes de avaliarmos tal composição é preciso salientarmos novamente a fragilidade no preenchimento da variável País de Origem. Conforme mencionado anteriormente, o INEP utiliza em todos os anos, exceto 2010, a lista de países disponibilizada pela ONU/OECD, com a inserção de mais duas categorias: apátrida e outra nacionalidade. Os resultados indicam que há, em média, 203 diferentes nacionalidades matriculadas no sistema de educação básica brasileiro por ano.

²⁴ SEMIS, Laís. Evasão: Censo Escolar revela “fracasso da escola”. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1935/evasao-censo-escolar-revela-fracasso-da-escola>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

Tabela 4 - Número de territórios sugeridos pelo Censo Escolar e número de territórios preenchidos pelas escolas, por ano

Censo Escolar	N Territórios Sugeridos*	N Territórios Preenchidos*
2010	332	227
2011	241	187
2012	243	189
2013	241	205
2014	241	199
2015	241	203
2016	243	207
2017	241	204
2018	241	202
2019	253	209

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2010 a 2019, INEP.

*Total de territórios somados às categorias apátridas e outra nacionalidade.

Sobre as nacionalidades que compõem o Censo Escolar ano a ano, as tabelas a seguir trazem as listas com os dez grupos com maior número de matriculados imigrantes entre 2010 e 2019. A presença de países do Norte global é recorrente ao longo de todos os anos e ganha destaque nos primeiros anos da série histórica. Entre 2010 e 2013, os Estados Unidos encabeçam as listagens e o Japão aparece em terceiro lugar. Outros países do Norte global como Portugal, Espanha, Itália e Reino Unido também figuram nas tabelas, com menor expressão numérica que os anteriores.

A partir de 2014, ocorre um aumento gradativo de imigrantes de países oriundos do Sul global, em especial, da América Latina. Países vizinhos ao Brasil, recorrentes nas listagens em todos os anos, tais como Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai, ganham proeminência no que se refere à posição nos rankings. Há ainda a presença eventual do Peru e o lugar de destaque dos grupos de imigrantes vindos do Haiti e da Venezuela. Esses dois últimos aparecem nas listagens a partir de 2015 e 2017, respectivamente, e ao final da série histórica alcançam o topo da lista, com as duas maiores representações numéricas de estudantes imigrantes nos dados do Censo Escolar de 2019.

Tabela 5 - Grupos de imigrantes de maior representação no sistema de educação básica brasileiro, segundo país de residência anterior, 2010 a 2014

Posição	Censo Escolar 2010	Censo Escolar 2011	Censo Escolar 2012	Censo Escolar 2013	Censo Escolar 2014
1º	Estados Unidos	Estados Unidos	Estados Unidos	Estados Unidos	Bolívia
2º	Bolívia	Bolívia	Bolívia	Bolívia	Estados Unidos
3º	Japão	Japão	Japão	Japão	Portugal
4º	Paraguai	Paraguai	Paraguai	Portugal	Japão
5º	Argentina	Portugal	Portugal	Paraguai	Paraguai
6º	Portugal	Argentina	Argentina	Argentina	Espanha
7º		Outra			
8º	Uruguai	Nacionalidade Reino Unido Da Grã-Bretanha e	Espanha	Espanha	Argentina
	Outra Nacionalidade	Irlanda do Norte	Peru	Peru	Itália
9º	Peru	Uruguai	Uruguai	Itália	Peru
10º	Espanha	Espanha	Itália	Uruguai	Uruguai

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2010 a 2019, INEP.

Tabela 6 - Grupos de imigrantes de maior representação no sistema de educação básica brasileiro, segundo país de residência anterior, 2015 a 2019

Posição	Censo Escolar 2015	Censo Escolar 2016	Censo Escolar 2017	Censo Escolar 2018	Censo Escolar 2019
1º	Bolívia	Bolívia	Bolívia	Bolívia	Venezuela
2º	Estados Unidos	Estados Unidos	Estados Unidos	Haiti	Haiti
3º	Portugal	Portugal	Portugal	Estados Unidos	Bolívia
4º	Japão	Japão	Haiti	Portugal	Estados Unidos
5º	Paraguai	Paraguai	Paraguai	Venezuela	Portugal
6º	Espanha	Haiti	Japão	Paraguai	Paraguai
7º	Argentina	Argentina	Argentina	Japão	Japão
8º	Itália	Espanha	Espanha	Argentina	Argentina
9º	Haiti	Itália	Itália	Espanha	Colômbia
10º	Peru	Peru	Venezuela	Colômbia	Espanha

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2010 a 2019, INEP.

Ao verificarmos os dados de matrícula dos estrangeiros no Brasil na última década, notamos que tanto o comportamento dos números quanto a mudança na composição dos países de origem no Censo Escolar seguem a mesma tendência do que tem sido observado no processo de migração internacional para o país, segundo dados disponíveis no Relatório do OBMigra: o aumento crescente do fluxo migratório do Sul global, em especial de países fronteiriços e demais países da América Latina (CAVALCANTI et al., 2021).

Esse Relatório demonstra que, entre 2011 até 2019, houve um aumento de 144% nos registros de imigrantes no país, totalizando 74.339 e 181.584 casos, respectivamente. Assim como ocorre nos dados de matrícula publicados no Censo Escolar, o OBMigra constata que o grande salto numérico de imigrantes registrados no Brasil também ocorreu entre 2018 e 2019, e que há

predominância dos países latino-americanos nos grupos registrados, reforçando a importância da imigração do Sul global para atual contexto migratório brasileiro. (CAVALCANTI et al., 2021).

Ainda sobre a composição dos grupos com maiores volumes de matrícula no Censo Escolar, a partir das análises obtidas por meio dos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e da reflexão acerca do retorno expostas no capítulo anterior, é plausível supor que boa parcela dos estudantes imigrantes no sistema de educação brasileiro, principalmente entre 2010 e 2014, integrem o grupo dos imigrantes de retorno identificados por Botega et al. (2015) ou sejam os filhos desses imigrantes. Os países que representam os grupos migratórios de retorno identificados no Brasil pelo IBGE em 2010 (Estados Unidos, Japão, Portugal, Paraguai, Bolívia, Reino Unido, Espanha e Itália) coincidem com todos os países do Norte global e alguns do Sul global identificados nos dados do Censos Escolar de 2010 a 2019.

Diante de todo o cenário apresentado, de grupos migratórios recentes para o Brasil na década de 2010 e na educação brasileira, o presente trabalho manterá sua análise nos dados de educação para o ano de 2019, com foco nos dez países de origem com maior volume de estudantes na modalidade regular das três etapas de ensino da educação brasileira, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A escolha deste ano se dá pelo fato de serem os dados mais recentes, se desconsiderarmos a pandemia de COVID 19, que traz elementos próprios para a análise da educação não abarcados nesta tese. Além do mais, os dados de 2019 são marcados pela presença ostensiva dos chamados imigrantes de crise, venezuelanos e haitianos, que refletem o atual contexto dos fluxos de imigrantes internacionais para o Brasil.

8. Panorama descritivo das matrículas de imigrantes no Censo Escolar de 2019

Este capítulo traz uma imersão nas matrículas de estrangeiros presentes no Censo Escolar 2019, traçando um panorama descritivo dos perfis das dez nacionalidades com maior volume de alunos em perspectiva comparada aos estudantes brasileiros que estudam nas mesmas instituições de ensino. As descrições são feitas segundo as etapas de ensino das matrículas, se educação infantil, ensino fundamental ou médio, e apresentam uma série de dados sociodemográficos, além de características da escola.

Um olhar geral sobre os dados do Censo Escolar 2019 indicam que, embora tenha havido um aumento da presença migratória no sistema educacional do Brasil, conforme mostrado no capítulo anterior, esse percentual é muito pequeno se comparado com o volume de estudantes brasileiros. A base completa disponibilizada pelo INEP apresenta 51.166.723 de matrículas, sendo apenas 105.230 indicadas como estudantes estrangeiros, o equivalente a 0,2% do total. Embora o volume de imigrantes seja muito pequeno, eles estão dispersos em todo território brasileiro. Prova disso é que 33,4% do total de alunos no país estuda em escolas com a presença de, pelo menos, um estudante estrangeiro com presença em todas as regiões.

Tabela 7 – Número de matrículas total e número e percentual de matrículas de estudantes em escolas com imigrantes, por região do país, em 2019

Região	N Total Estudantes	N Estudantes em Escolas com Estrangeiros	% Estudantes em Escolas com Estrangeiros
Norte	5.198.366	1.696.814	32.6
Nordeste	15.304.589	1.642.376	10.7
Centro-Oeste	3.945.797	2.012.333	51.0
Sudeste	19.785.845	8.263.501	41.8
Sul	6.932.126	3.462.119	49.9
Total	51.166.723	17.077.143	33.4

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

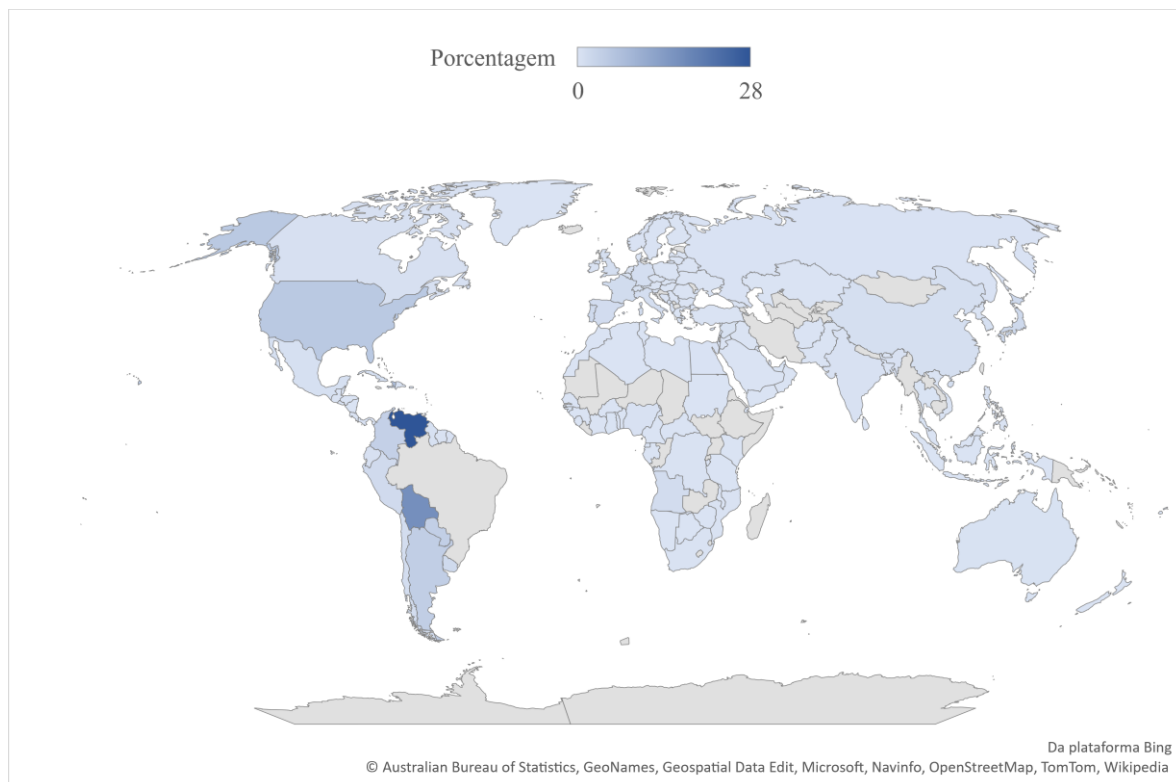
Nas três seções a seguir, descrevemos uma série de características das matrículas dos imigrantes que compõem a educação básica no Censo Escolar 2019, por etapa de ensino. Conforme mencionado no capítulo 3 deste trabalho, analisamos as informações de estudantes estrangeiros e brasileiros que estudam com pelo menos um imigrante na escola, que cursam a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio – primeiro, segundo e terceiro ano - na modalidade regular.

8.1. Imigrantes Internacionais na Educação Infantil

A primeira etapa da educação básica brasileira, conhecida como Educação Infantil, é um direito humano e social concretizado em creches e pré-escolas de todo o país. Segundo Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação de 2009 (BRASIL, 2009), esta etapa abarca desde recém-nascidos até crianças com seis anos de idade, todavia, é obrigatória apenas para crianças de quatro e cinco anos e para aquelas de seis anos que não tenham concluído a idade referida até o dia 31 de março do ano da matrícula. Importante ressaltar que os alunos com seis anos de idade que fazem aniversário antes dessa data têm que, obrigatoriamente, estarem matriculadas no Ensino Fundamental, etapa de educação básica subsequente.

Os dados do Censo Escolar 2019 indicam que havia no país 14.471 estudantes imigrantes nesta faixa de ensino, oriundos de 146 nacionalidades distintas, correspondente a 0,8% do total de matrículas na educação infantil. O mapa a seguir mostra a distribuição de todas as matrículas e evidencia a heterogeneidade de nacionalidades presentes na Educação Infantil brasileira. Há presença de estudantes de todos os continentes, claramente, com grande variação de volume. Notamos que poucos países concentram muitos estudantes e que há forte concentração de imigrantes oriundos da América do Sul na Educação Infantil, (cor azul mais escuro).

Figura 2 – Percentual de matrículas de imigrantes por países de origem na Educação Infantil em 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Para orientar nossa análise, investigamos diferentes atributos dos alunos cuja origem nacional corresponde aos 10 países com maior volume de matrículas nessa etapa de ensino. Esses países abarcam 78% do total de matrículas de imigrantes, somando 10.899 casos, e se localizam, em sua maioria, nas Américas, de Norte a Sul. As duas exceções são Japão e Portugal, cujos históricos de migração para o Brasil são de longa data.

País de Origem	N	%
Argentina	610	5.6
Bolívia	2425	22.2
Colômbia	536	4.9
Estados Unidos	764	7.0
Haiti	1077	9.9
Japão	291	2.7
Paraguai	580	5.3
Portugal	265	2.4
Uruguai	257	2.4
Venezuela	4094	37.6
Total	10.899	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

As análises descritivas dos atributos dos imigrantes comparam os dados gerais desse grupo em bloco único (soma de todos os resultados para estudantes imigrantes, independente do país de origem) com os dados da educação infantil de estudantes brasileiros matriculados nas mesmas escolas onde havia ao menos uma matrícula oriunda das dez nacionalidades. O grupo de brasileiros tem 910.561 casos, o que representa 98.8% do total, e o grupo de imigrantes é composto por 10.899 casos, 1,2%. Os atributos analisados são idade, sexo, raça/cor, necessidade especial e etapa da educação infantil em que o estudante está matriculado. Em adição, para cada um desses atributos, há o detalhamento do comportamento das variáveis apenas para os estudantes imigrantes, desta vez discriminando os países de origem. No nível da escola, são considerados dados como localização geográfica, dependência administrativa e quantidade de matrículas de imigrantes.

Iniciando as análises descritivas, a primeira investigação versa sobre a idade dos estudantes imigrantes e brasileiros. Quando verificamos os anos de vida dos alunos estrangeiros, os dados de matrícula de 2019 indicam que 99.7% dos imigrantes tinham entre zero e seis anos de idade, e apenas 0.3% apresentavam idade avançada para esta etapa de ensino. Com até três anos de idade, havia 21,7% de estudantes, enquanto mais de 50% dos alunos tinham entre 4 e 5 anos, a idade obrigatória para matrícula na Educação Infantil. Discentes com seis anos de idade representam 25,3% do total. A grande maioria desses alunos fazia aniversário a partir de abril, condizentes com o que preconiza a legislação vigente. Apenas 1% dos alunos com seis anos, isto é, 27 casos, fazia aniversário entre os meses de janeiro e março, e, portanto, deveriam estar matriculados no Ensino Fundamental.

A distribuição de estudantes brasileiros por faixa etária apresenta similaridade com a distribuição dos estrangeiros. Ao total, 99,9% dos brasileiros estão na faixa etária indicada para a Educação Básica. Há, para o grupo de nativos, uma concentração levemente maior de matrículas, de no máximo até 2%, para as idades de 1 a 4 anos e menor para as idades de 5 e 6 anos, ao compararmos com os estudantes imigrantes. Entre os alunos de 6 anos, a grande maioria, 99,6%, fazia aniversário a partir de abril, condizentes com a etapa de ensino cursada.

Para ambos os grupos, foram identificados casos residuais de crianças menores de um ano e para maiores de 6 anos²⁵. Todos os dados estão representados na tabela a seguir.

Tabela 9 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por idade, na Educação Infantil em 2019

Idade	% Imigrantes	% Brasileiros
0	0.0	0.1
1	1.8	3.9
2	6.8	8.9
3	13.1	13.9
4	19.8	22.0
5	32.9	31.0
6	25.3	20.0
Acima de 6	0.3	0.1
Total	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

A distribuição da idade dos estudantes estrangeiros por nacionalidade mostra que Bolívia, Paraguai e Uruguai não apresentam nenhuma matrícula para a categoria acima de 6 anos e que Japão, Argentina e Estados Unidos são aqueles com maior percentual nessa faixa etária irregular, com 1,7%, 1,1% e 1,0%, respectivamente. Na faixa etária menor, que abarca crianças entre 0 e 3 anos, encontra-se o maior percentual de matrículas de estudantes oriundos da Bolívia, Estados Unidos e Uruguai. Em contrapartida, Portugal é único país com maior concentração de estudantes na faixa de 6 anos. Na faixa intermediária, de 5 anos, Argentina, Colômbia, Haiti, Paraguai e Venezuela têm a maior parte de seus estudantes.

²⁵ Os casos residuais acima de seis anos foram inseridos nas categorias acima de 6. Não é possível afirmar com certeza se esses estudantes estavam, de fato, em uma etapa de ensino inadequada ou se houve erro durante o registro dos dados de matrícula pelas instituições de ensino.

Tabela 10 - Percentual de matrículas de imigrantes por idade e país de origem, na Educação Infantil em 2019

País de Origem	% Estudantes entre 0 e 3 anos	% Estudantes 4 anos	% Estudantes 5 anos	% Estudantes 6 anos	% Estudantes maior de 6 anos
Argentina	26.9	20.0	32.8	19.2	1.1
Bolívia	30.6	21.5	29.4	18.4	0.0
Colômbia	18.8	25.0	31.3	24.4	0.4
Haiti	13.5	17.3	35.9	33.1	0.2
Japão	25.4	21.6	27.5	23.7	1.7
Paraguai	20.7	21.2	36.2	21.9	0.0
Portugal	26.8	14.7	27.2	30.9	0.4
Estados Unidos	39.8	19.4	23.2	16.6	1.0
Uruguai	38.9	17.1	25.3	18.7	0.0
Venezuela	13.4	19.0	36.9	30.7	0.1
Total	21.7	19.8	32.9	25.3	0.3

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao verificarmos a distribuição das idades nas creches e pré-escola, percebemos que todos os estudantes imigrantes de 0 a 3 anos e quase 60% dos alunos com 4 anos estavam matriculados na creche, enquanto pouco mais de 40% dos alunos com 4 anos e a quase totalidade dos alunos com 5 e 6 anos estavam matriculados na pré-escola. Os outros alunos, com idades superiores a 6 anos, que representam casos residuais, estavam matriculados, em sua maioria, na pré-escola.

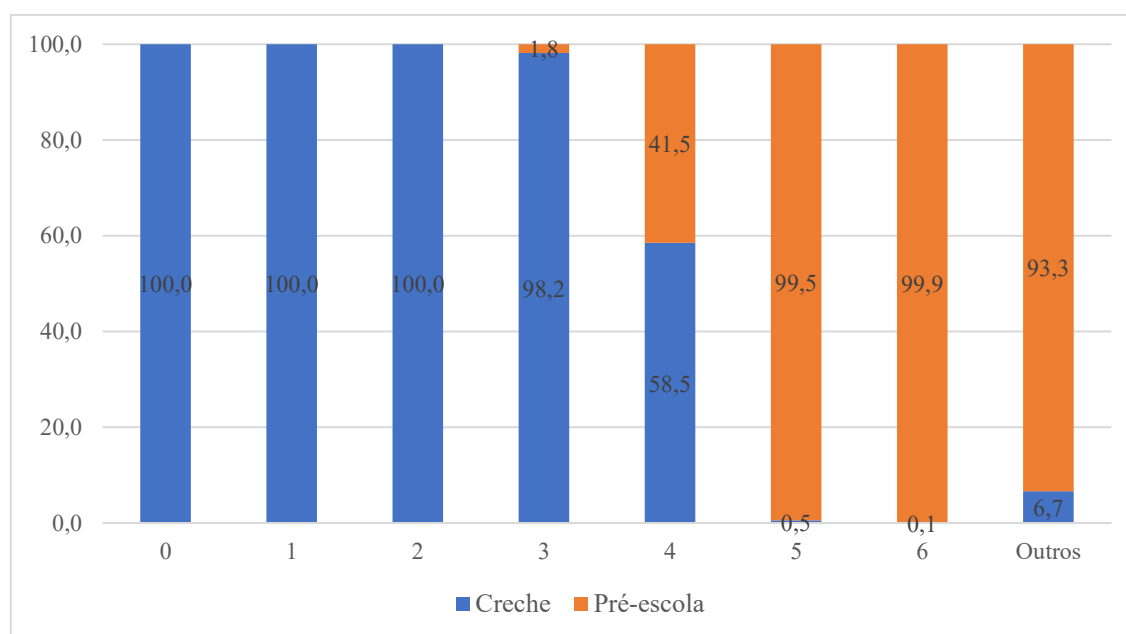


Gráfico 4 - Percentual de matrículas de imigrantes, por idade e instituição de ensino, na Educação Infantil em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Quando observamos o sexo desses alunos, percebemos que a distribuição é bastante proporcional, com um percentual ligeiramente maior para o sexo masculino em relação ao

feminino para ambos os grupos analisados. A diferença de percentual entre os sexos é maior entre os brasileiros, sendo 51,5% para meninos e 48,5% para meninas, do que entre os imigrantes, com 50,9% para o sexo masculino e 49,1% para o sexo feminino.

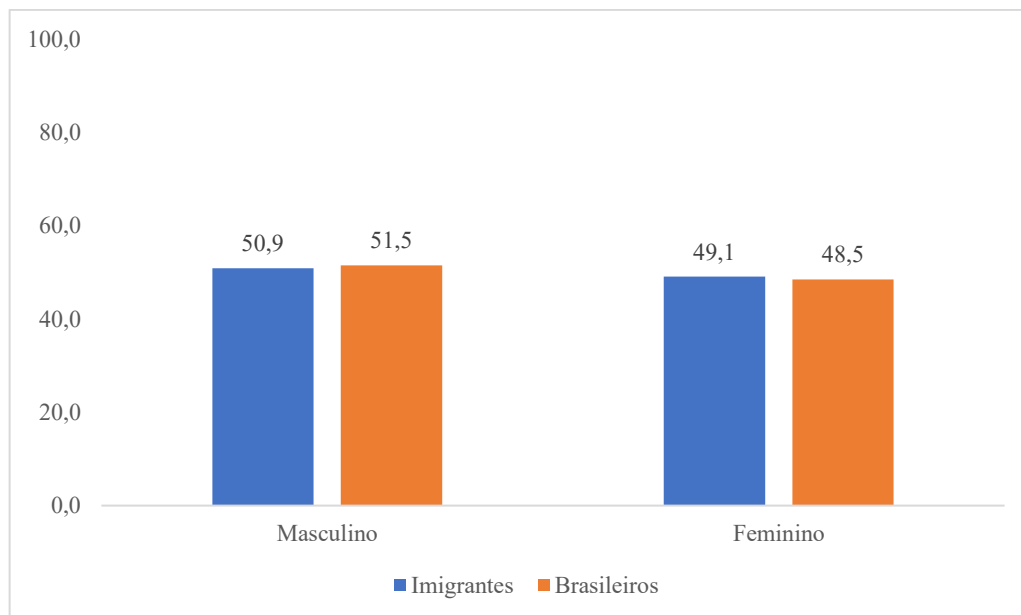


Gráfico 5 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por sexo, na Educação Infantil em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao analisarmos a distribuição do sexo segundo nacionalidade dos estudantes imigrantes, percebemos que a proporcionalidade prevalece para quase todos os países de origem, com ligeira concentração de estudantes do sexo feminino em relação ao masculino para Portugal (54%), Uruguai (52,1%), Japão (51,9%), Argentina (51,6%) e Haiti (50,4%). Ao contrário, houve maior predominância do sexo masculino se comparado ao feminino entre os estudantes dos seguintes países: Colômbia (54%), Estados Unidos (53%), Paraguai (53%), Venezuela (51,1%) e Bolívia (51%).

Tabela 11 - Percentual de matrículas de imigrantes, por sexo e país de origem, na Educação Infantil em 2019

País de Origem	% Masculino	% Feminino
Argentina	48.4	51.6
Bolívia	51.0	49.0
Colômbia	53.9	46.1
Estados Unidos	53.4	46.6
Haiti	49.6	50.4
Japão	48.1	51.9
Paraguai	53.1	46.9
Portugal	46.0	54.0
Uruguai	47.9	52.1
Venezuela	51.1	48.9

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Diferente do atributo sexo, a raça/cor mostra variações em sua distribuição quando comparamos o conjunto dos grupos de imigrantes com o grupo de brasileiros. Entre os imigrantes, há a predominância de estudantes declarados como pardos (31,4%) seguidos de brancos (25,0%). Cerca de um décimo das matrículas é de alunos pretos, 2,0% são de amarelos e outros 2,4% de indígenas. Já entre os brasileiros, a maior concentração de estudantes é declarada como branca, 41,0%, seguida de parda com 26,7%. Apenas 2,5% foram declarados pretos e casos residuais foram considerados amarelos ou indígenas. O percentual de quase um terço do total de matrículas de ambos os grupos traz a informação de raça/cor como não declarada.

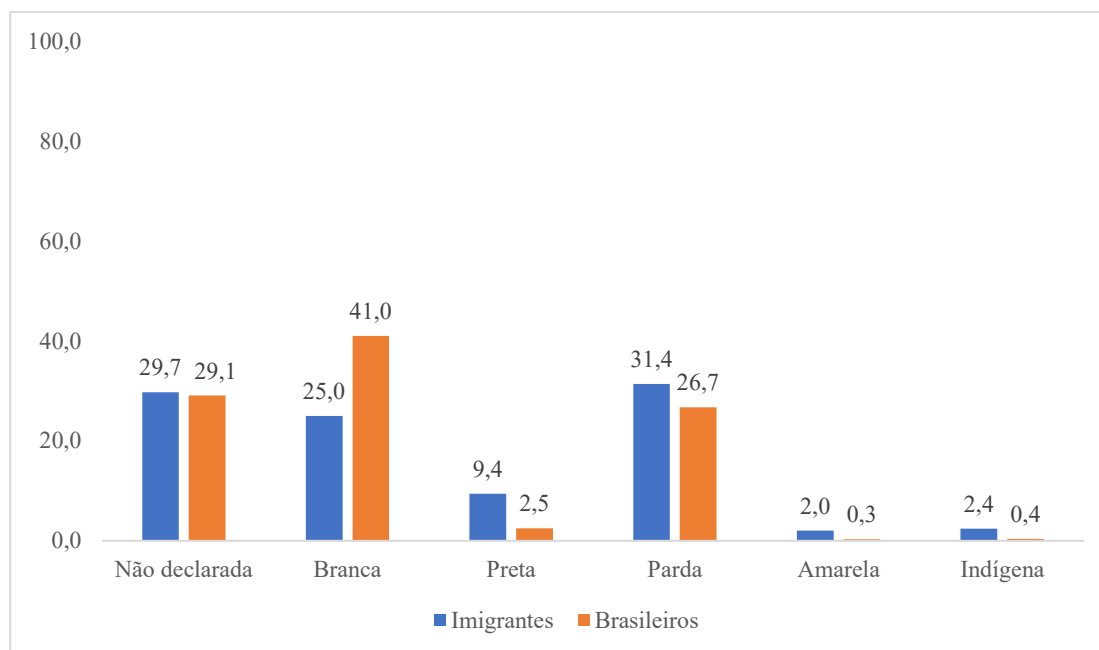


Gráfico 6 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por raça/cor, na Educação Infantil em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Quando detalhamos o comportamento da variável raça/cor segundo nacionalidade de origem para os estudantes imigrantes, o teste de qui-quadrado de Pearson realizado entre as variáveis raça/cor e país de origem indicou que há associação entre ambas. Percebemos essa associação na distribuição nas categorias de raça/cor e em como elas variam segundo as nacionalidades, sendo comum observar para cada país a predominância de uma raça/cor. O Haiti, por exemplo, destaca-se na concentração de 81% dos seus estudantes na categoria pretos. Se considerarmos que 15% dos haitianos não declararam sua raça/cor, as demais categorias de respostas apresentam percentuais muito baixos.

A raça branca é predominante entre os estudantes da Argentina, Colômbia, Estados Unidos, Paraguai, Portugal e Uruguai, ou seja, a maior parte dos países de origem que tem representação de imigrantes na Educação Infantil no Brasil os quais são declarados como brancos. Estudantes de países como Bolívia e Venezuela têm como raça/cor predominante a parda, enquanto aqueles oriundos do Japão têm predomínio da raça amarela. A raça/cor indígena apresentou baixo percentual para todas as nacionalidades, sendo para a maioria uma categoria nula ou residual. A Bolívia foi o país de origem que mais concentrou imigrantes declarados indígenas (6%), seguida da Venezuela com 3%. Por fim, identificamos que cinco dentre os dez países analisados (Japão, Estados Unidos, Bolívia, Portugal e Colômbia) têm 30% ou mais de estudantes com raça/cor não declarada.

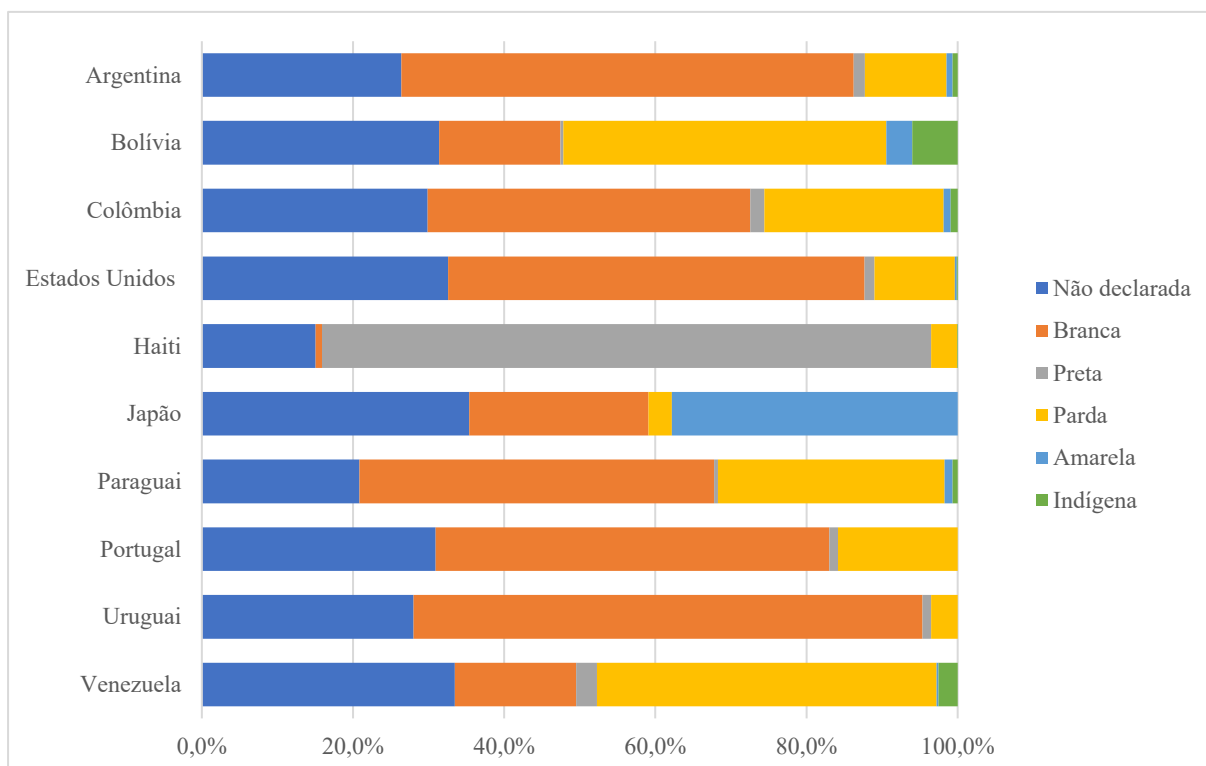


Gráfico 7 - Percentual de matrículas de imigrantes, por raça/cor e país de origem, na Educação Infantil em 2019
 Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ainda em relação aos atributos dos estudantes imigrantes na Educação Infantil, investigamos a presença daqueles que apresentam alguma necessidade especial, tais como algum tipo de deficiência, transtorno de espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Embora a educação infantil seja um direito de todos, para esses casos, a vaga deve ser assegurada em caráter compulsório (BRASIL, 1989). Apenas 1% do total de matrículas tanto de brasileiros quanto de imigrantes se configura com necessidades especiais, com algumas variações por nacionalidade. Estudantes portugueses com 4,3% e uruguaios com 3,2% são os grupos com maior percentual de indicações de necessidades especiais em relação ao total de imigrantes de cada origem. Já os colombianos são aqueles com menor representação nessa condição, apenas 0,2%, o que corresponde a apenas um estudante.

Tabela 12 – Número e percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por necessidades especiais e nacionalidade, na Educação Infantil em 2019

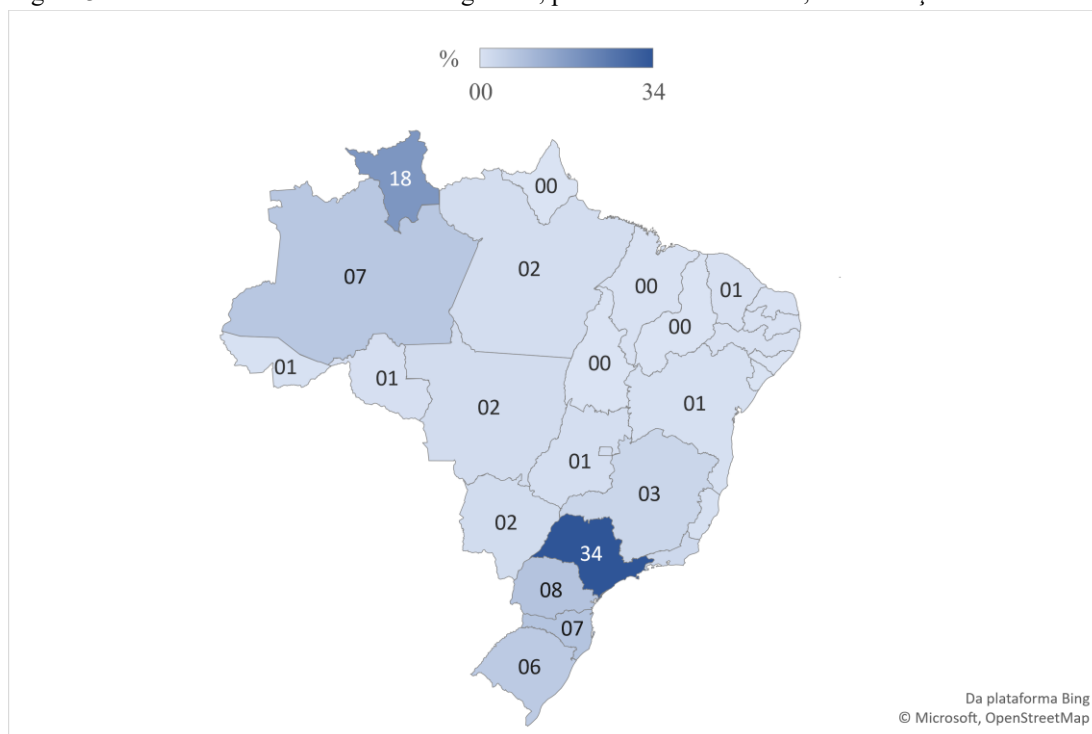
País de Origem	N	%
Argentina	6	1.0
Bolívia	13	0.5
Brasil	11145	1.3
Colômbia	1	0.2
Haiti	6	0.6
Japão	2	0.7
Paraguai	9	1.6
Portugal	11	4.3
Estados Unidos	7	0.9
Uruguai	8	3.2
Venezuela	38	0.9

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Ao olharmos para a distribuição de matrículas de imigrantes segundo região do país, constatamos que o Nordeste apresenta o menor número de imigrantes nessa etapa de ensino, 4% do total, seguido da região Centro-Oeste (6%). A região Sudeste compreende o maior volume de estudantes estrangeiros (40,5%), consequência da forte concentração no estado de São Paulo. A região Norte reúne quase um terço das matrículas, tendo Roraima como destino da grande maioria. Por fim, temos a região Sul com pouco mais de 20% das matrículas de estudantes imigrantes com dispersão de estudantes equânime em todos os estados que a integram, diferente das regiões Sudeste e Norte.

Sobre a dispersão das matrículas em território nacional, embora possamos encontrar alunos imigrantes na Educação Infantil em todo o país, há forte concentração deles no estado de São Paulo (33,8%), seguido de Roraima (18,4%). As Unidades Federativas (UFs) Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Amazonas têm, cada uma, em média 7% de matrículas. Os demais estados apresentam 3% ou menos de alunos estrangeiros.

Figura 3 – Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa, na Educação Infantil em 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Tabela 13 – Número e percentual de matrículas de imigrantes por região do país, na Educação Infantil em 2019

Região do País	N	%
Norte	3098	28.4
Nordeste	431	4.0
Sudeste	4411	40.5
Sul	2305	21.1
Centro-Oeste	654	6.0
Total	10899	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao analisarmos as matrículas da Educação Infantil a partir das características das creches e pré-escolas, identificamos algumas tendências. Em relação à dependência administrativa, notamos que a grande maioria dos estudantes está matriculada na rede municipal (71%), enquanto 28% estão na rede privada. São residuais os casos de alunos frequentando as escolas federais e estaduais, corroborando a legislação brasileira, que confere aos municípios a prioridade na oferta da Educação Infantil pública, segundo Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996).

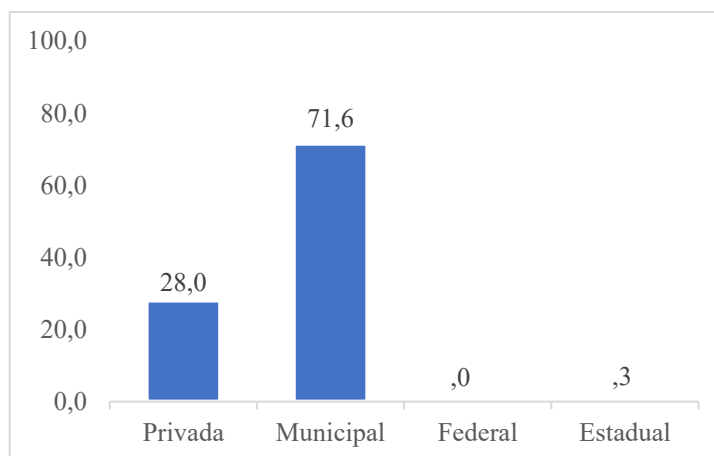


Gráfico 8 – Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa, na Educação Infantil em 2019
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Quando avaliamos a distribuição de matrícula por nacionalidade, segundo a dependência administrativa escolar, observamos algumas tendências importantes. A primeira delas indica que mais de 70% dos estudantes dos Estados Unidos e Japão estão alocados nas instituições privadas de educação fundamental. Venezuela e Haiti, respectivamente, são os países que apresentam o menor número de estudantes nesse tipo de dependência administrativa e o maior percentual em escolas municipais, 91,3% e 85,0%, respectivamente. Os casos residuais de matrículas em instituições federais abarcam apenas duas nacionalidades: colombianos e estadunidenses. Não há nenhuma matrícula de estudantes do Paraguai, Portugal e Estados Unidos nas escolas estaduais.

Tabela 14 – Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa e país de origem, na Educação Infantil em 2019

País de Origem	% Instituições Federal	% Instituições Estadual	% Instituições Municipal	% Instituições Privada
Argentina	-	0.2	56.2	43.6
Bolívia	-	0.1	60.7	39.2
Colômbia	0.7	1.3	62.1	35.8
Haiti	-	0.4	85.0	14.7
Japão	-	0.3	25.1	74.6
Paraguai	-	-	76.4	23.6
Portugal	-	-	49.1	50.9
Estados Unidos	0.1	-	23.3	76.6
Uruguai	-	0.8	67.3	31.9
Venezuela	-	0.5	91.3	8.2
Total	0	0.3	71.6	28.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

A quantidade de estudantes em cada instituição indica que não há concentração de estudantes imigrantes na maior parte das instituições nas quais eles estão presentes. Quase 70% das escolas

apresentam apenas uma matrícula de imigrante e outras 26% contam com, no máximo, cinco estudantes. Duas instituições municipais têm mais de 100 estudantes, ambas localizadas em Pacaraima/Roraima, fronteira com a Venezuela, cuja quase totalidade dos estudantes estrangeiros é venezuelana.

Tabela 15 – Número e percentual de matrículas de imigrantes por escola, na Educação Infantil em 2019

Matrículas de imigrante por escola	N	%
Apenas 1	3465	68.7
Entre 2 e 5	1312	26.0
Entre 6 e 10	151	3.0
Mais de 10 até 100	115	2.3
Mais de 100	2	0.0
Total	5045	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

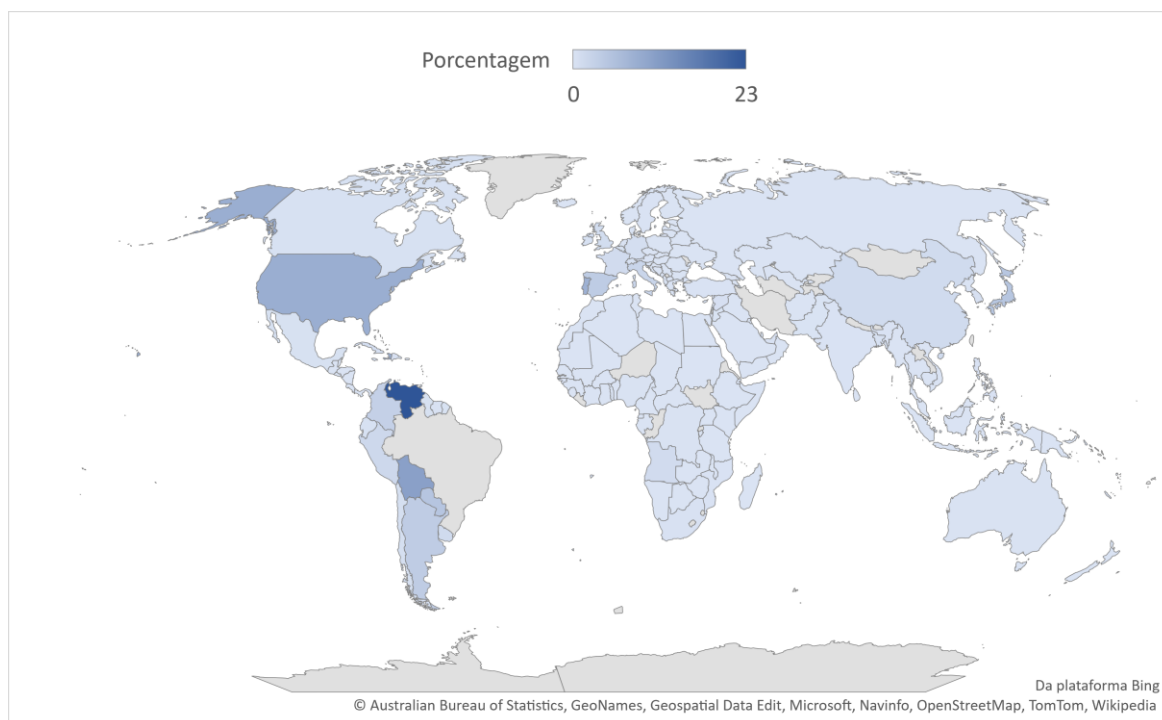
Como mencionado anteriormente, no Brasil, a partir dos seis anos de idade (e que aniversarie até o mês de março do ano da matrícula), é obrigatória a matrícula de todas as crianças no Ensino Fundamental. Na seção a seguir, são apresentados os dados de imigrantes que estão matriculados nessa etapa de ensino, subsequente à Educação Infantil.

8.2. Imigrantes Internacionais no Ensino Fundamental

Dando sequência às etapas da educação básica brasileira, temos o Ensino Fundamental, nível subsequente à Educação Infantil, composto por nove anos e organizado em dois ciclos: a) os anos iniciais, que vão do primeiro até ao quinto ano; e b) os anos finais, que vão do sexto até o nono ano. O Ensino Fundamental deve ser ofertado para crianças e adolescentes de 6 até 14 anos de idade de forma gratuita, nos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino, embora a orientação normativa seja para a oferta desse nível de ensino nas escolas municipais e estaduais. A iniciativa privada também pode oferecer o Ensino Fundamental, seguindo os mesmos parâmetros aplicados para as demais dependências administrativas.

Ao investigarmos as matrículas de imigrantes para esse nível de ensino no Censo Escolar de 2019, identificamos um total de 62.261 estudantes de 191 nacionalidades distintas, além de uma categoria genérica denominada outras nacionalidades, para aqueles que não tiveram o país de origem identificado no ato da matrícula. A seguir, o mapa mostra a distribuição de discentes estrangeiros e evidencia a heterogeneidade de nacionalidades presente no Ensino Fundamental, tal como identificamos na etapa anterior. Há presença de estudantes de todos os continentes, claramente, com grande variação de volume. Notamos que poucos países reúnem muitos estudantes e que há forte concentração de imigrantes oriundos das Américas do Sul e da Península Ibérica (tons de azuis mais escuros).

Figura 4 – Percentual de matrículas de imigrantes por países de origem no Ensino Fundamental em 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Na presente análise, investigamos diferentes atributos dos alunos cuja origem nacional corresponde aos 10 países com maior volume de matrículas nessa etapa de ensino. Esses países abarcam 78% do total de matrículas e se localizam, em sua maioria, nas Américas, de Norte a Sul, conforme indica tabela a seguir, além do Japão e dos dois países da Península Ibérica: Espanha e Portugal. A classificação de países de origem com maior volume de matrículas se assemelha bastante com o que foi apresentado para a Educação Infantil, sugerindo tendências nos volumes de fluxos migratórios para o Brasil. Entre os dois níveis de ensino, a diferença dos países de origem do Ensino Fundamental está na presença de imigrantes da Espanha e a ausência dos uruguaios.

Tabela 16 - Número e percentual de matrículas de imigrantes segundo os dez países de origem com maior volume de estudantes no Ensino Fundamental, 2019

País de Origem	N	%
Argentina	2262	4.7
Bolívia	6603	13.6
Colômbia	1842	3.8
Espanha	2269	4.7
Estados Unidos	5269	10.9
Haiti	5281	10.9
Japão	2864	5.9
Paraguai	2973	6.1
Portugal	4920	10.2
Venezuela	14091	29.1
Total	48374	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

As análises descritivas dos atributos dos imigrantes comparam os dados gerais desse grupo em bloco único (soma de todos os resultados para estudantes imigrantes, independente do país de origem) com os dados dos estudantes brasileiros matriculados no ensino fundamental que estudavam nas mesmas escolas dos imigrantes em 2019. O grupo de brasileiros tem 7.259.102 casos, o que representa 99,3% do total, e o grupo de imigrantes tem 48.374 casos, 0,7%. Verificamos, no nível do estudante, os dados sobre idade, sexo, raça/cor, necessidade especial e ano do ensino fundamental no qual ele está matriculado. Para cada atributo, além das comparações entre os grupos de estrangeiros e brasileiros, há o detalhamento do comportamento das variáveis apenas para os estudantes imigrantes, desta vez discriminando os países de origem. Outras análises são feitas para o nível da escola, como localização, dependência administrativa, quantidade de estudantes imigrantes e variedade de nacionalidades em uma mesma instituição de ensino.

Iniciamos nossa investigação examinando a distribuição de matrículas nos dois ciclos do ensino fundamental. Tanto para o grupo de imigrantes quanto para o grupo de brasileiros, há maior concentração de estudantes nos anos iniciais, entretanto, a diferença entre os ciclos é maior entre os imigrantes, com 57,2% nos primeiros anos e 42,8% nos últimos anos. No caso dos alunos brasileiros, os anos iniciais do ensino fundamental abarcam 53,3% de matriculados e os anos finais têm 46,7%.

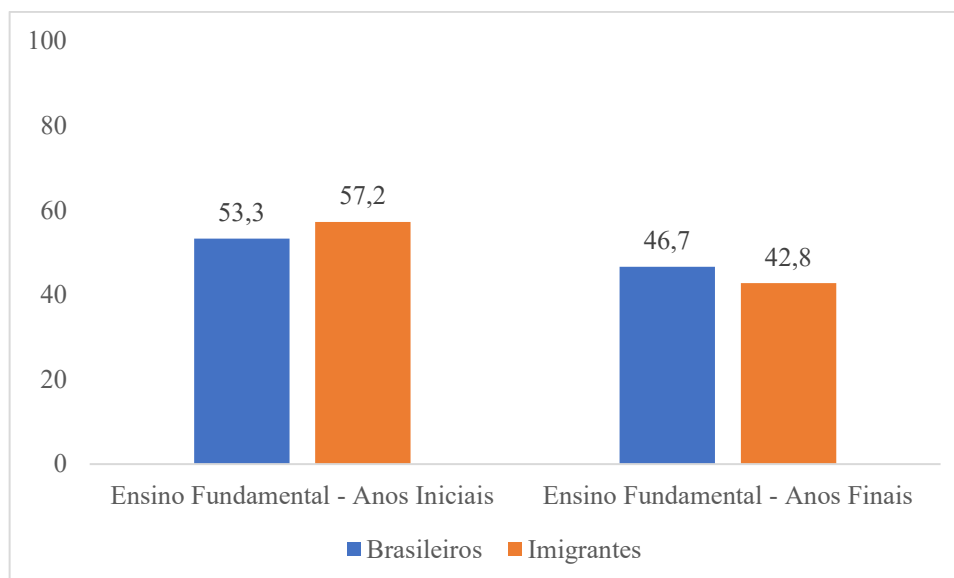


Gráfico 9 - Percentual de matrículas de brasileiros e imigrantes por ciclo do Ensino Fundamental em 2019
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Quando verificamos os mesmos dados segundo país de origem, percebemos que, independentemente da nacionalidade, a proporção de estudantes nos anos iniciais é maior, com exceção dos Estados Unidos e do Japão, e que o Haiti e a Venezuela são os países que contêm maior volume de seus alunos no primeiro ciclo, isto é, 66,5% do total de haitianos e 66,1% do total de venezuelanos. Já no segundo ciclo, é o Japão que apresenta maior volume de alunos, seguido dos Estados Unidos, com 60% do total de japoneses e 58,8% dos norte-americanos matriculados entre o 6º e 9º ano.

Tabela 17 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por ciclo de ensino e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País de Origem	Ensino Fundamental - Anos Iniciais		Ensino Fundamental - Anos Finais		Total	
	N	%	N	%	N	%
Argentina	1321	58.4	941	41.6	2262	100.0
Bolívia	3610	54.7	2993	45.3	6603	100.0
Colômbia	1036	56.2	806	43.8	1842	100.0
Espanha	1196	52.7	1073	47.3	2269	100.0
Estados Unidos	2173	41.2	3096	58.8	5269	100.0
Haiti	3514	66.5	1767	33.5	5281	100.0
Japão	1127	39.4	1737	60.6	2864	100.0
Paraguai	1704	57.3	1269	42.7	2973	100.0
Portugal	2694	54.8	2226	45.2	4920	100.0
Venezuela	9308	66.1	4783	33.9	14091	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Uma possível explicação para esses resultados está ancorada nas mudanças dos fluxos migratórios da última década. Haiti e Venezuela têm histórico de migração mais recentes, o que poderia justificar boa parte de seus imigrantes serem mais jovens e estarem matriculados nos anos iniciais. Já Estados Unidos e Japão eram países com consideráveis fluxos para o Brasil no início da década de 2010, mas que foram perdendo volume ao longo dos anos e cedendo os lugares do topo do ranking para os países latino-americanos (CAVALCANTI, OLIVEIRA e SILVA, 2021). Portanto, seus imigrantes podem estar no sistema escolar a mais tempo e, sem reposição, concentram-se em grande parte nos anos finais do Ensino Fundamental. Outra explicação pode ser a distorção idade-série maior entre os grupos do Sul global, que ficam retidos nos anos iniciais, se comparados aos estudantes do Norte global. Na próxima seção, analisamos se há associação entre a origem nacional e a distorção idade-série.

A distribuição etária dos estudantes imigrantes, sem considerar a série, indica que 90,9% deles encontram-se na idade adequada prevista para o nível de ensino, que é de 6 a 14 anos. Já quando avaliamos a idade adequada de estudantes brasileiros, identificamos um percentual um pouco menor, de 89,8%. No que se refere aos estrangeiros, embora 9,1% deles estivessem acima da idade prevista em 2019, a maioria deste percentual tinha 15 anos, um ano a mais do que a idade pretendida para o nono e último ano do Ensino Fundamental. Nestes casos, considerando que apenas estudantes que comemoram 15 anos até o dia 31 de março no ano corrente da matrícula devem estar no ensino médio, e que 84,7% dos imigrantes com 15 anos faziam aniversário a partir do mês de abril, temos que a maioria está na idade correta para a conclusão do ensino fundamental. No caso dos estudantes brasileiros, identificamos a mesma situação: volume maior de estudantes acima da idade pretendida com 15 anos e a grande maioria, 88,0%, fazendo aniversário a partir do mês de abril.

Tabela 18 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por idade, no Ensino Fundamental em 2019

Idade	% Imigrantes	% Brasileiros
5 ou menos	0	0
6	2.8	3.8
7	9.4	10.1
8	10.5	10.3
9	11.1	10.2
10	11.5	10.4
11	12.3	10.8
12	12.0	11.1
13	11.1	11.5
14	10.1	11.6
15	6.6	7.3
16	1.7	1.9
17	0.6	0.6
18	0.1	0.2
Mais de 18	0.2	0.2
Total	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Quando observamos o sexo dos alunos imigrantes e brasileiros, percebemos um percentual ligeiramente maior para o sexo masculino em relação ao feminino, tal como identificamos na Educação Infantil. A distribuição dos percentuais entre os sexos foi bastante similar para os dois grupos analisados.

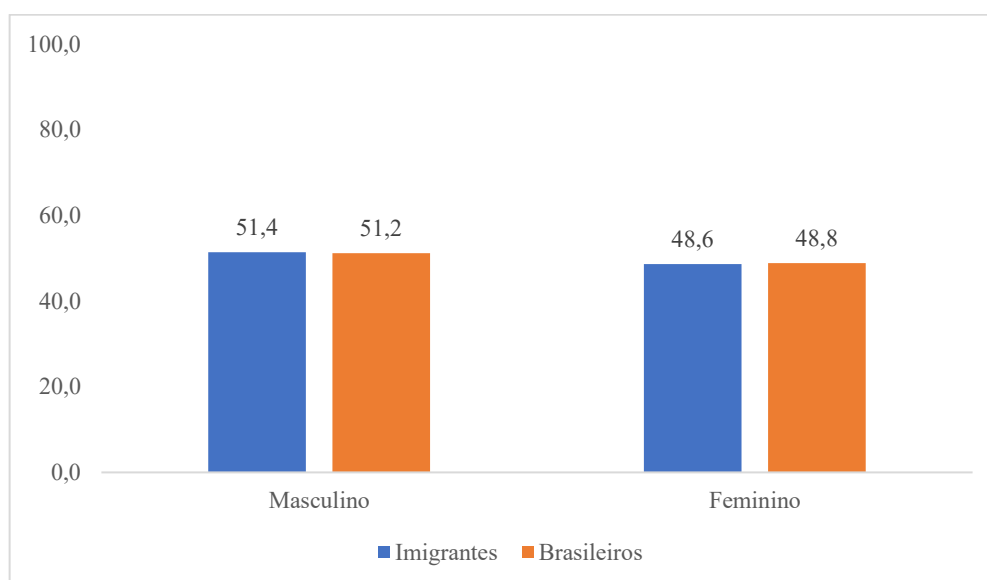


Gráfico 10 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por sexo, no Ensino Fundamental em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Ao analisarmos a distribuição do sexo segundo nacionalidade dos imigrantes, percebemos que a proporcionalidade prevalece para quase todos os países de origem, com Espanha e Estados

Unidos apresentando maior concentração de estudantes do sexo masculino em relação aos demais países, ambos com 52,9%. Haiti e Paraguai são os únicos países que apresentam percentual maior para o sexo feminino, mas com diferenças percentuais residuais entre ambos os sexos.

Tabela 19 - Percentual de matrículas de imigrantes, por sexo e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País de Origem	% Masculino	% Feminino
Argentina	50.8	49.2
Bolívia	51.0	49.0
Colômbia	50.3	49.7
Espanha	52.9	47.1
Estados Unidos	52.9	47.1
Haiti	49.8	50.2
Japão	51.5	48.5
Paraguai	49.7	50.3
Portugal	51.8	48.2
Venezuela	51.8	48.2

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

No que se refere à raça/cor, identificamos a predominância de imigrantes declarados como pardos (29,9%) seguidos de brancos (28,8%). Os alunos pretos correspondem a um décimo do total, 2,3% são de amarelos e outros 1,7% de indígenas. No caso dos nativos, 42,2% foram declarados como brancos, 30,3% como pardos e apenas 2,7% foram considerados pretos. Já para as categorias de raça/cor indígena e amarela, os dados de brasileiros são residuais, não chegando a 0,5%. A proporção de pardos para ambos os grupos foi similar, mas no caso dos brancos e pretos houve diferenças consideráveis na distribuição dos dados. Importante destacar que boa parte das informações sobre raça/cor foi omitida pela gestão escolar, aparecendo como não declarada no Censo Escolar 2019 para cerca de um quarto dos matriculados, com percentual maior para alunos imigrantes, 27,3%, em relação aos brasileiros, 24,1%.

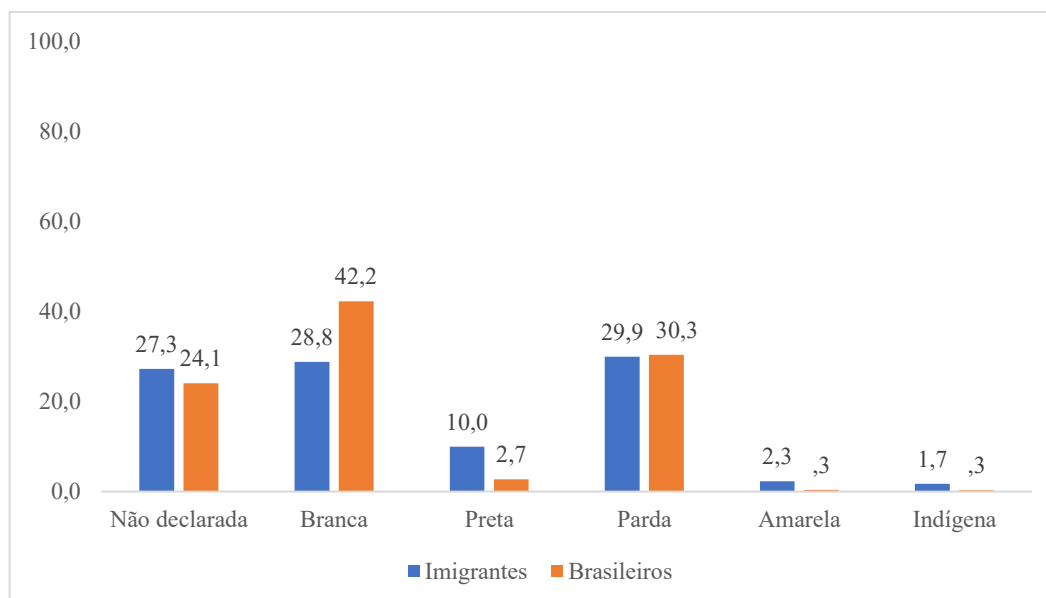


Gráfico 11 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por raça/cor, no Ensino Fundamental em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

O teste de qui-quadrado de Pearson realizado entre as variáveis raça/cor e país de origem dos estrangeiros indicou que há associação entre ambas. Quando detalhamos essa relação, percebemos consideráveis diferenças na distribuição das categorias de raça/cor segundo o país do imigrante. A primeira delas refere-se à raça/cor não declarada, que apresenta suas maiores taxas para Bolívia, Colômbia e Venezuela, com valores maiores que 30%, em detrimento do Haiti, que apresenta a menor taxa de não declaração, 17%.

Embora se diferenciem entre si, é comum observar para cada país a predominância de uma raça/cor. O Haiti, por exemplo, assim como ocorreu na Educação Infantil, destaca-se como o único país com predominância de imigrantes declarados pretos, 78,6%. Cabe ressaltar que 17% dos haitianos não tiveram sua raça/cor declarada e as demais categorias apresentam valores irrisórios, demonstrando a predominância da atribuição da raça/cor preta para esse público.

A raça branca é predominante em sete dos dez países de origem da listagem. A maior parte dos estudantes da Argentina, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, Japão, Paraguai e Portugal é declarada como branca. Interessante observar que, na Educação Infantil, a raça/cor predominante no Japão era a amarela. Já no Ensino Fundamental, embora o percentual para amarelo seja alto (29%), essa categoria - específica para os povos do extremo oriente - ocupa o segundo lugar entre os japoneses, que são identificados em sua maioria como brancos (42%).

Os estudantes de países como Bolívia e Venezuela têm como raça/cor parda como predominante, sendo que no segundo país esse percentual chega a quase 50% dos matriculados. A raça/cor indígena apresentou baixo percentual para todas as nacionalidades, sendo para a maioria uma categoria nula ou residual. A Bolívia foi o país de origem que mais concentrou imigrantes declarados indígenas (6%), seguida da Venezuela com 2%.

A propósito da categoria indígena de estudantes da Venezuela, é importante mencionar que a partir de 2016 houve um crescente fluxo de indígenas venezuelanos da etnia Warao para o Brasil. Os Waraos são povos originários da região/comunidade do delta do Orinoco daquele país e embora constituam “uma unidade étnica em termos linguísticos” são heterogêneos nos “modos de ser”, que variam segundo a parte do delta do Orinoco da qual provêm (ACNUR, 2021a). Segundo dados do ACNUR (2021b) até meados de 2021, 70% dos quase 6 mil refugiados venezuelanos no Brasil pertenciam a essa etnia. Pelo volume de Waraos no Brasil, e pelos dados do Censo Escolar de 2019, é possível inferir que: a) boa parte das crianças dessa etnia não estavam frequentando a escola; ou b) houve subnotificação das escolas por não atribuírem a raça/cor indígena para estudantes da etnia Warao.

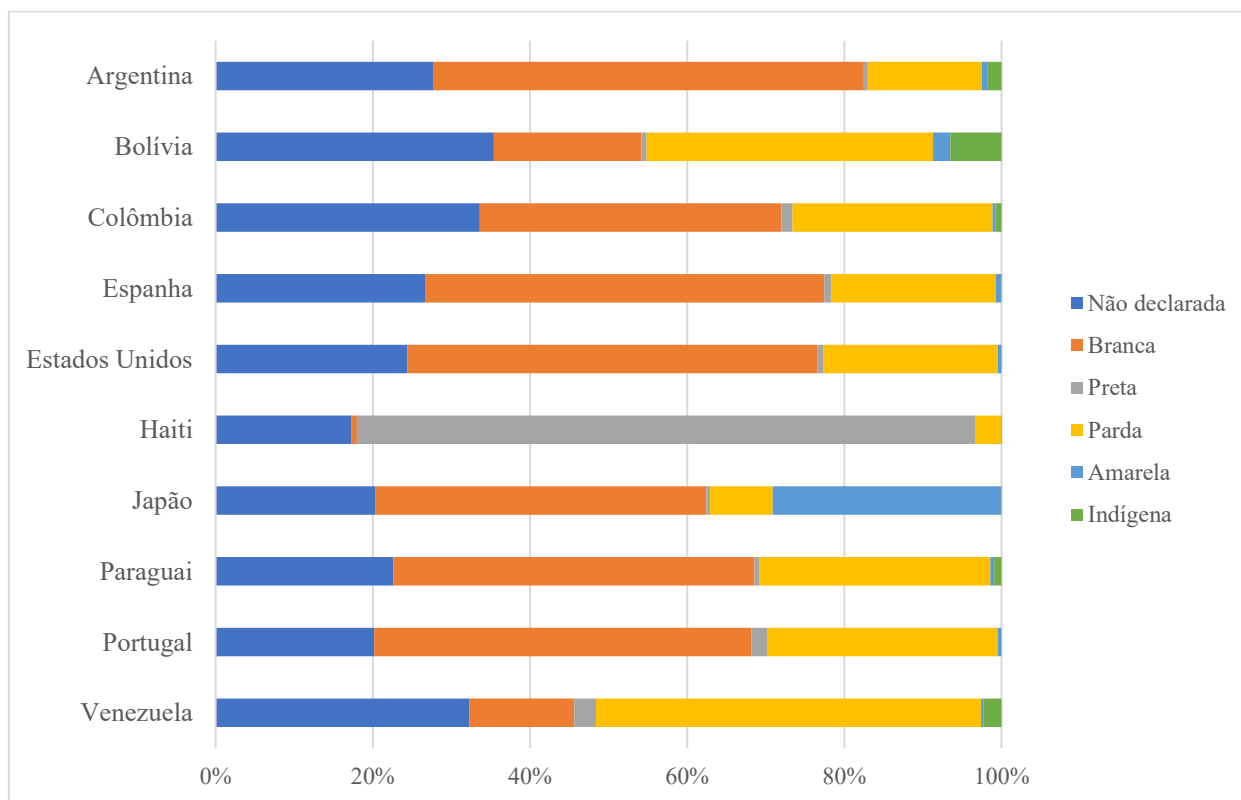


Gráfico 12 - Percentual de matrículas de imigrantes, por raça/cor e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Em relação aos indígenas, lançamos um olhar sobre os dados do Censo Escolar que trazem informação sobre educação para esse grupo social. Ancorada tanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) quanto na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), artigos 78º e 79º, esta modalidade de ensino apresenta diretrizes curriculares intercultural e multilíngue, materiais didáticos adaptados para o contexto indígena e programas específicos com vistas a melhorar as condições de ensino nas aldeias.

Os dados de imigrantes matriculados no Ensino Fundamental mostram que apenas 0,7% recebem educação indígena e que nove dentre os dez países têm, ao menos, um estudante declarado indígena, sendo a exceção os Estados Unidos. A Bolívia é o país com maior número de indígenas, todavia, nem 1% deles recebe essa modalidade de ensino. Em contrapartida, a Venezuela, segundo país que mais concentra esse grupo social, tem 89% dos alunos que são declarados indígenas nessa modalidade de educação. É fundamental frisar que todo o conteúdo e abordagem desenvolvidos para essa modalidade de ensino é baseado apenas nas etnias indígenas brasileiras, não considerando, portanto, as diversidades dos grupos indígenas de outras nacionalidades.

Tabela 20 - Número de matrículas de estudantes declarados indígenas e número e percentual matrículas de estudantes que recebem educação indígena, por país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País de Origem	Total de estudantes declarados indígenas	N de estudantes que recebem educação indígena	% de estudantes que recebem educação indígena
Argentina	39	14	35.9
Bolívia	429	13	3.0
Brasil	21.060	9.494	45.1
Colômbia	14	13	92.9
Espanha	2	1	50.0
Estados Unidos	0	0	0
Haiti	1	1	100.0
Japão	2	0	0
Paraguai	27	10	37.0
Portugal	2	1	50.0
Venezuela	323	289	89.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ainda em relação aos atributos dos estudantes imigrantes no Ensino Fundamental, investigamos a presença daqueles que apresentam alguma necessidade especial, tais como algum tipo de deficiência, transtorno de espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Cerca de 2% do total de matrículas de imigrantes analisadas configura-se com necessidades especiais, o dobro do percentual de casos vistos na Educação Infantil. No caso dos estudantes brasileiros, esse

percentual sobe para 3% do total de matriculados. A deficiência mais recorrente em ambos os grupos é a deficiência intelectual, que abrange 56,4% dos imigrantes e 64,7% dos brasileiros com necessidades especiais. Na sequência, temos o autismo como o mais recorrente também nos dois grupos, com 23,4% dos imigrantes e 15,8% dos brasileiros. Interessante observar que há maior incidência de deficientes intelectuais entre os brasileiros quando comparados aos estrangeiros, mas maior percentual de autismo entre os imigrantes quando comparado aos brasileiros. Esses dados sobre o autismo parecem corroborar com o trabalho de Brandalise (2017), intitulado *Autista não: imigrante*, que expôs uma série de casos de alunos estrangeiros em adaptação escolar tratados como casos de saúde mental.

Tabela 21 – Número e percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por tipos de necessidades especiais, no Ensino Fundamental em 2019

Necessidade Especial	Imigrantes (N Total = 877)		Brasileiros (N Total = 204.331)	
	N	%	N	%
Autismo	205	23.4	32109	15.7
Baixa Visão	40	4.6	10375	5.1
Cegueira	9	1.0	947	0.5
Deficiência Auditiva	25	2.9	6507	3.2
Deficiência Física	89	10.1	23762	11.6
Deficiência Intelectual	495	56.4	132229	64.7
Deficiência Múltipla	37	4.2	11504	5.6
Surdez	26	3.0	3291	1.6
Surdocegueira	1	0.1	59	0
Superdotação	64	7.3	13821	6.8

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao analisarmos a deficiência intelectual e o autismo, os transtornos mais recorrentes entre os imigrantes matriculados no Ensino Fundamental, percebemos que há grande variação segundo as nacionalidades.

A Colômbia tem raros estudantes com essas características, não apresentando nenhum com autismo e apenas 2% do total de deficientes intelectuais. Em contrapartida, a Venezuela encabeça a listagem de ambas as características, abarcando 17,6% de todos os deficientes intelectuais e 31,2% de todos os autistas desse nível de ensino. Os segundo e terceiro lugares na classificação de autismo ficam a cargo dos Estados Unidos (22,9%) e de Portugal (16,6%), enquanto as mesmas posições no ranking para a deficiência intelectual ficam com Portugal

(16,6%) e Paraguai (16%). Em relação às atribuições de deficiências mentais e autismo, é importante retomar a discussão sobre patologização da educação proposta por Junior e Lepre (2020), e refletir se não há a construção de um processo de estigmatização por marginalização social (GOFFMAN, 1988) sobre os venezuelanos, tendo como hipótese para essa perspectiva as condições com que boa parte deles chega ao Brasil, como refugiados.

Tabela 22 – Número e percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual e autismo, segundo país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País de Origem	% Deficiência		N Autismo	% Autismo
	N Deficiência Intelectual	Intelectual (N total = 382)		
Argentina	25	5.1	5	2.4
Bolívia	39	7.9	13	6.3
Colômbia	9	1.8	0	0.0
Espanha	28	5.7	9	4.4
Estados Unidos	67	13.5	47	22.9
Haiti	37	7.5	1	0.5
Japão	42	8.5	25	12.2
Paraguai	79	16.0	7	3.4
Portugal	82	16.6	34	16.6
Venezuela	87	17.6	64	31.2

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Sobre a disseminação das matrículas em território nacional, embora possamos encontrar alunos imigrantes no Ensino Fundamental de todo o país, há forte concentração deles no estado de São Paulo (25,0%), seguido de Roraima (17,3%). A região Nordeste é aquela com menor percentual de matrículas de imigrantes, apenas 4,3% do total. Todos os estados que a integram têm 1% ou menos de alunos estrangeiros neste nível de ensino, delineando um cenário parecido com o identificado para a Educação Infantil e mostrando que essa é a região do país em que menos se destina os estudantes imigrantes internacionais. A segunda região com menor número de matrículas de imigrantes é o Centro-Oeste, sendo Goiás o estado com maior percentual do grupo, 3,3%. A região Sul fica em terceiro lugar na classificação de números de matriculados, abarcando 20,7% do total. Dessa região, Paraná é a unidade federativa com maior percentual, 9,5%, e Rio Grande do Sul apresenta a menor taxa, 4,3%.

As duas regiões com maior percentual de imigrantes no Ensino Fundamental são o Sudeste e o Norte, respectivamente, tal como identificamos para a educação infantil. São Paulo eleva a média para a região Sudeste, por concentrar grande número de matrículas, mas chama a atenção o volume de imigrantes nesse nível de ensino em Minas Gerais, com 8,9% do total de

Tabela 23 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por região do país, no Ensino Fundamental em 2019

Região	N	%
Norte	13085	27.0
Nordeste	2061	4.3
Sudeste	18664	38.6
Sul	10030	20.7
Centro-Oeste	4534	9.4
Total	48374	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao avaliarmos quais os tipos de nacionalidades mais recorrentes nos estados com maior percentual de matrícula, percebemos diferentes composições de grupos migratórios segundo lugar de destino no Brasil. São Paulo abarca a maioria dos estudantes imigrantes de seis dentre as dez nacionalidades elencadas. Quase 80% dos alunos bolivianos, por exemplo, estão no estado paulista. Japoneses, colombianos, argentinos, espanhóis e haitianos também se encontram em sua maioria por lá. Os haitianos, embora estejam majoritariamente em São Paulo, também podem ser encontrados em grande volume no estado no Paraná. Esse estado, aliás, concentra a maior parte dos estudantes paraguaios no Brasil. Minas Gerais, por sua vez, é o local das escolas da maioria dos estudantes dos Estados Unidos e de Portugal, e, pelo histórico deste estado de grandes fluxos emigratórios para tais países, há um indicativo de que boa parte dos estrangeiros do Ensino Fundamental mineiro seja categorizado como imigrantes de retorno. Por fim, temos Roraima, que aparece entre os estados de maior destino especialmente por conta da migração venezuelana. A presença de outras nacionalidades nesse estado é nula ou residual.

Tabela 24 – Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País de Origem	MG	PR	RR	SP	Outros Estados	Total
Argentina	2.3	11.4	0	27.9	58.4	100.0
Bolívia	1.5	0.6	0.3	78.4	19.2	100.0
Colômbia	5.4	7.9	0.9	31.2	54.6	100.0
Espanha	9.0	10.0	0	18.2	62.8	100.0
Estados Unidos	35.3	4.9	0.1	11.1	48.5	100.0
Haiti	4.1	19.9	0.6	23.1	52.3	100.0
Japão	4.1	13.5	0.1	56.3	26.0	100.0
Paraguai	0.6	46.6	0.1	15.1	37.5	100.0
Portugal	30.1	7.7	0.1	12.2	49.9	100.0
Venezuela	1.2	3.4	59.0	6.0	30.4	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao analisarmos as matrículas no Ensino Fundamental segundo dependência administrativa, notamos que a grande maioria dos estudantes está matriculada na rede municipal (46,9%), seguida da rede estadual, 36,5%. Quase não há casos de estudantes cursando esse nível de ensino em instituições federais. Todos esses resultados corroboram as normativas brasileiras que delegam os Estados e Municípios a responsabilidade pelo acesso de estudantes a essa etapa da educação básica. Há ainda uma parcela de 16,6% de estudantes que frequentam instituições particulares.

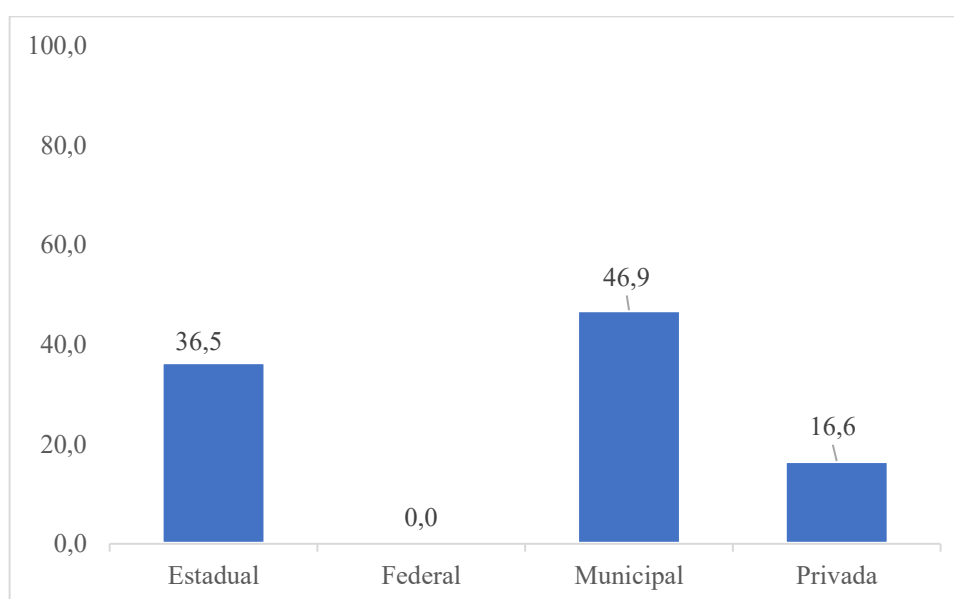


Gráfico 13 – Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa, no Ensino Fundamental em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Os Estados Unidos e o Japão são os únicos países nos quais a maior parcela de seus estudantes estão em escolas particulares. No caso do primeiro, esse percentual é mais robusto e representa quase a metade de todos os alunos. O Japão, embora apresente muitos estudantes em instituições particulares, também tem muitos dos seus em instituições estaduais. Por falar em escolas estaduais, essa dependência administrativa é a mais recorrente entre os bolivianos. Todas as outras nacionalidades concentram a maior parte de suas matrículas em instituições municipais, com destaque para a Venezuela, com mais de 60% de seus estudantes nas redes escolares nos municípios. Em contrapartida, os venezuelanos, junto com os haitianos, são os povos com menor vínculo com instituições particulares, 2,9% e 1,6%, respectivamente.

Tabela 25 - Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País de Origem	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Argentina	0	26.7	41.1	32.1	100.0
Bolívia	0	54.9	38.9	6.2	100.0
Espanha	0.1	27.0	37.2	35.8	100.0
Estados Unidos	0.1	26.3	24.4	49.2	100.0
Colômbia	0.2	32.1	42.6	25.1	100.0
Haiti	0	40.2	58.2	1.6	100.0
Japão	0	34.3	27.9	37.8	100.0
Paraguai	0.1	40.0	53.5	6.4	100.0
Portugal	0.1	29.8	44.3	25.8	100.0
Venezuela	0	35.9	61.2	2.9	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Por fim, para concluirmos as investigações sobre as matrículas de imigrantes no Ensino Fundamental do Brasil, contabilizamos a quantidade de estrangeiros e a variedade de nacionalidades em uma mesma escola. Em relação à quantidade, alguns trabalhos identificaram a associação de concentração de imigrantes com piores trajetórias escolares. Muitas vezes, essa associação negativa desaparece quando a informação é controlada pelas condições socioeconômicas dos alunos (COLEMAN et al., 1966; BARLETT, 2015; OECD, 2016).

Os dados do Censo Escolar para os dez países analisados indicam que em 53% das escolas de ensino fundamental há apenas um matriculado. Mais de 40% delas possuem de 2 a 10 estudantes imigrantes, e apenas 3% possuem mais de 10 a 100 estrangeiros. São residuais as instituições que apresentam mais de 100 imigrantes entre seus alunos, apenas 0,2% do total. A maior parte delas concentra-se nos municípios de Boa Vista e Pacaraima, ambos em Roraima, atendendo a

estudantes venezuelanos. Ainda, há três instituições no município São Paulo que acolhem, em sua maioria, estudantes bolivianos.

Tabela 26 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por escola, no Ensino Fundamental em 2019

Matrículas de imigrantes por Escola	N	%
Apenas 1	8664	53.1
Entre 2 e 5	6226	38.2
Entre 6 e 10	881	5.4
Mais de 10 até 100	513	3.1
Mais de 100	26	0.2
Total de Escolas	16310	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Já sobre a variedade de nacionalidades, Rodrigues (2017) afirmou que a composição multiétnica muitas vezes dificulta a criação de grupos fortalecidos de imigrantes para a composição da massa crítica postulada por Fisher (1975), especialmente se a grande variedade não vem acompanhada de concentração em cada etnia. Para a autora (Rodrigues, 2017), a diversidade de grupos sociais acaba por gerar condições sociais de dominação, nas quais os imigrantes em menor número acabam ocupando a condição de “dominados”.

Ao analisarmos o ranking dos 10 maiores volumes de matrícula do Ensino Fundamental no Censo Escolar de 2019, identificamos que a grande maioria das instituições, 73,6%, tem imigrantes de apenas uma nacionalidade. Apenas 20% delas apresentam duas nacionalidades e esse percentual fica ainda menor para três nacionalidades, 4,9%, e quatro nacionalidades, 1,1%. Casos de escolas com grande variação de nacionalidades são residuais, menos de meio por cento. Essas escolas estão, em sua maioria, localizadas nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Paraná, respectivamente.

Tabela 27 - Número e percentual de países de origem dos imigrantes por escola, no Ensino Fundamental em 2019

Nacionalidades por Escola	N	%
Uma nacionalidade	11997	73.6
Duas nacionalidades	3258	20.0
Três nacionalidades	803	4.9
Quatro nacionalidades	175	1.1
Cinco a oito nacionalidades	77	0.5
Total de Escolas	16310	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao fazermos o cruzamento de ambas as informações, volume de estudante imigrantes e variedade de nacionalidades, verificamos que mais de 50% delas possuem apenas um imigrante, logo, uma nacionalidade. No outro lado, identificamos dois casos de instituições que possuem mais de 100 imigrantes, com 5 nacionalidades diferentes. Ambas se localizam no município de São Paulo, na região central, e são estaduais²⁶.

Na próxima seção, apresentamos o panorama dos dados de matrícula do Censo Escolar 2019 para a última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio.

8.3. Imigrantes Internacionais no Ensino Médio

O ensino médio, a última etapa da educação básica, passou a ser obrigatório no Brasil apenas em 2009, com a promulgação da emenda constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que ampliou a educação básica obrigatória e gratuita até os 17 anos, cuja implementação progressiva deveria ocorrer até 2016. Prioritariamente, o ente federado que deve ofertar o ensino médio é o estado, além do distrito federal, não inviabilizando a oferta pelos outros entes. A iniciativa privada também pode ofertar o ensino médio, seguindo os mesmos parâmetros aplicados para as demais dependências administrativas. Esta etapa de ensino²⁷ é ofertada na modalidade regular, profissional – com o curso técnico integrado – e na educação de jovens e adultos. Na modalidade regular, foco desta tese, estrutura-se em três séries – 1ª, 2ª e 3ª - cursadas na idade adequada por adolescentes de 15 a 17 anos (BRASIL, 1996).

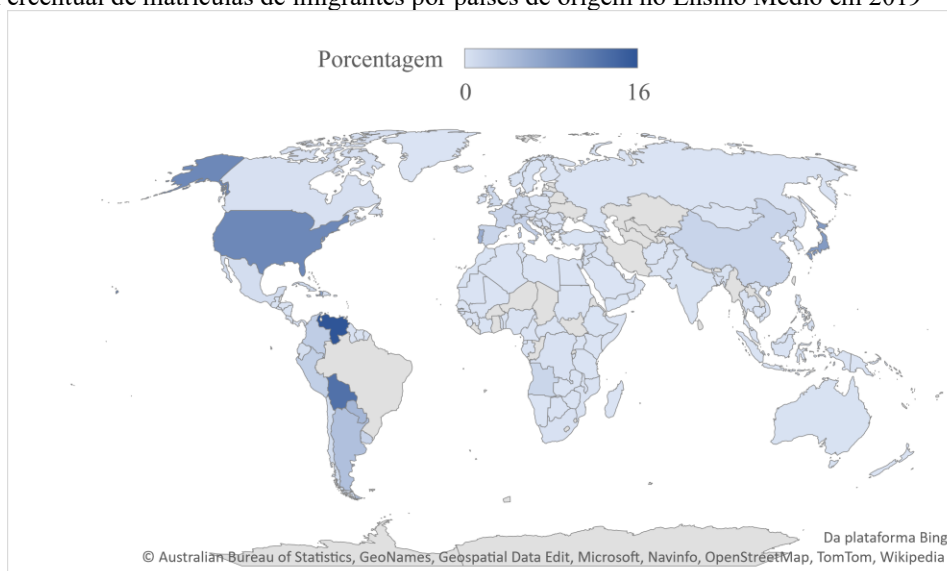
Ao investigarmos, no Censo Escolar de 2019, as matrículas de imigrantes que cursaram o ensino médio na modalidade regular, identificamos um total de 12.909 estudantes de 153 nacionalidades distintas, além de uma categoria genérica denominada outras nacionalidades, para aqueles que não tiveram o país de origem identificado no ato da matrícula. A seguir, o mapa mostra a distribuição dos alunos com esse perfil, reiterando a heterogeneidade de nacionalidades presentes na educação básica brasileira, porém, com menor variação no ensino médio do que no ensino fundamental. Há presença de estudantes de todos os continentes, com grande variação de volume segundo a origem. Notamos que poucos países reúnem muitos

²⁶As duas escolas com maior concentração e variedade de imigrantes no Brasil estão localizadas no bairro Pari e Brás, em São Paulo. Ambos os bairros têm histórico de ser lócus de imigrantes desde o século XIX (BARBOUR, 2019). Atualmente, essa região é destino dos recentes fluxos migratórios vindos para o Brasil, especialmente por ser uma região com indústria têxtil fortalecida, os “novos pontos fabris”. (MAGALHÃES et al, 2018)

²⁷ Em 2017, foi promulgada a Lei 13.415, de 16 de fevereiro, que institui o novo ensino médio e altera de forma substantiva esta etapa de ensino, desde o currículo adotado, carga horária, financiamento e implementação do ensino médio em tempo integral. Todavia, essas medidas têm sido implantadas de forma progressivas, de forma efetiva apenas em 2022, com pouco impacto na formação dos estudantes em 2019, ano considerado nesta tese.

estudantes e que há forte concentração de imigrantes oriundo das Américas, Portugal e Japão (tons de azuis mais escuros).

Figura 6 - Percentual de matrículas de imigrantes por países de origem no Ensino Médio em 2019



Fonte: Dados trabalhados pelas autoras, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Para orientar nossa análise, tal como feito para as etapas anteriores, escolhemos os 10 países com maior volume de matrículas no ensino médio, identificando como diferentes atributos interagem com a origem nacional. Esses 10 países abarcam 74,6% do total de matrículas e se localizam, em sua maioria, nas Américas, de Norte a Sul, conforme indicado na tabela a seguir. As duas exceções são Japão e Portugal, cujos históricos de migração para o Brasil são de longa data. De modo geral, a composição da classificação abarca a maior parte dos países analisados na educação infantil e no ensino fundamental. A diferença no ranking do ensino médio para os anteriores está na presença de estudantes peruanos, e na ausência dos uruguaios, identificados apenas na educação infantil, e dos espanhóis, detectados apenas no ensino fundamental.

Tabela 28 - Número e percentual de matrículas de imigrantes segundo os dez países de origem com maior volume de estudantes no Ensino Médio, 2019

País de Origem	N	%
Argentina	501	5.2
Bolívia	1647	17.1
Colômbia	320	3.3
Estados Unidos	1315	13.7
Haiti	977	10.2
Japão	1063	11.0
Paraguai	656	6.8
Peru	297	3.1
Portugal	791	8.2
Venezuela	2058	21.4
Total	9625	100.0

Fonte: Dados trabalhados pelas autoras, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

As análises descritivas dos atributos dos imigrantes comparam os dados gerais desse grupo em bloco único (soma de todos os resultados para estudantes imigrantes, independente do país de origem) com os dados dos estudantes brasileiros matriculados no ensino médio que estudavam nas mesmas escolas dos imigrantes em 2019. O grupo de brasileiros tem 1.670.477 casos, o que representa 99.2% do total, e o grupo de imigrantes tem 12.937 casos, 0,8%, proporções similares àquelas identificadas no ensino fundamental. Os dados analisados são idade, sexo, raça/cor, necessidade especial e ano do ensino médio em que o estudante está matriculado. Em adição, para cada atributo, há o detalhamento do comportamento das variáveis apenas para os estudantes imigrantes, desta vez discriminando os países de origem. Outras análises são apresentadas para o nível da escola, quais sejam, localização, dependência administrativa, quantidade de estudantes imigrantes e variedade de nacionalidades em uma mesma instituição de ensino.

Começamos as análises verificando a distribuição dos estudantes imigrantes e brasileiros nos três anos do ensino médio. As matrículas dos dois grupos comportam-se de forma similar, com maior concentração no primeiro ano, 41% e 39,2%, respectivamente, diminuindo o percentual de forma progressiva nos anos seguintes. No último ano desta etapa, estão matriculados 29,5% dos brasileiros e 28,1% dos imigrantes.

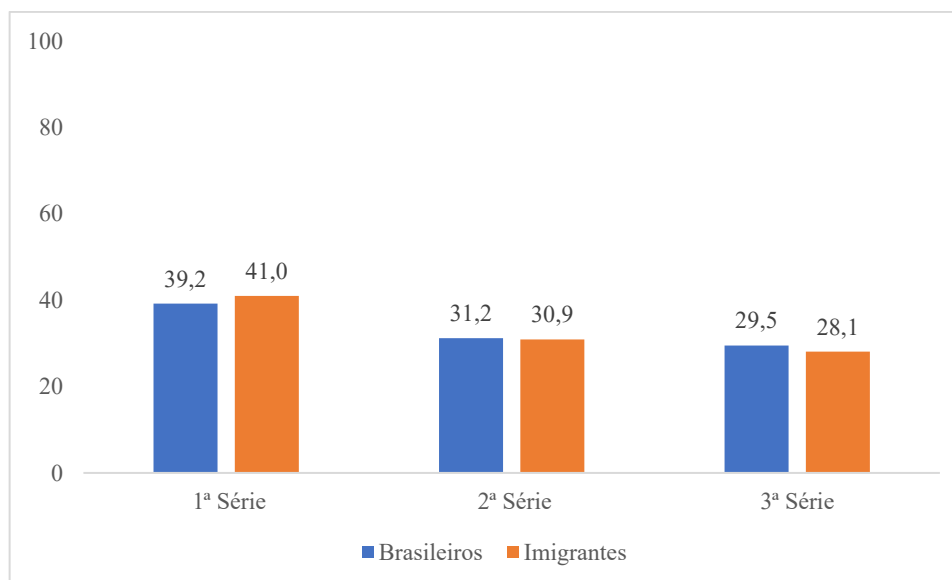


Gráfico 14 - Percentual de matrículas de brasileiros e imigrantes por série do Ensino Médio em 2019
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

O detalhamento da distribuição das matrículas nas séries do ensino médio apenas para o grupo de imigrantes, segundo país de origem, indica que embora a proporção de matrículas na primeira série seja maior para grande parte dos países, exceto para o Haiti, há grande variação no volume de matrículas no início desta etapa de ensino. Venezuela e Colômbia têm, ambos, mais de 45% dos alunos no primeiro ano, em contrapartida Japão e Peru tem 35% de matrículas nesta fase, uma diferença de 10%. No último ano da etapa de ensino, os maiores percentuais de matrícula são para Haiti, Bolívia e Japão, nesta ordem. Interessante observar que apenas 19,2% dos venezuelanos estavam matriculados neste ano, e, como se trata de um fluxo migratório recente, podemos inferir que os imigrantes da Venezuela têm entrado no sistema escolar, seja no ensino fundamental seja no ensino médio, de forma mais concentrada nos anos iniciais de ambas as etapas de ensino.

Tabela 29 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por série e país de origem, no Ensino Médio em 2019

País de Origem	Ensino Médio - 1º ano/1ª Série		Ensino Médio - 2º ano/2ª Série		Ensino Médio - 3ºano/3ª Série		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Argentina	208	41.5	146	29.1	147	29.3	501	100.0
Bolívia	631	38.3	442	26.8	574	34.9	1647	100.0
Colômbia	150	46.9	93	29.1	77	24.1	320	100.0
Haiti	345	35.3	281	28.8	351	35.9	977	100.0
Japão	381	35.8	318	29.9	364	34.2	1063	100.0
Paraguai	270	41.2	228	34.8	158	24.1	656	100.0
Peru	107	36.0	98	33.0	92	31.0	297	100.0
Portugal	333	42.1	271	34.3	187	23.6	791	100.0

Estados Unidos	524	39.8	430	32.7	361	27.5	1315	100.0
Venezuela	1000	48.6	663	32.2	395	19.2	2058	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

A distribuição etária dos estudantes imigrantes, sem considerar a série, indica que 73,5% deles encontram-se na idade adequada prevista para o nível de ensino, que é de 15 a 17 anos. Quando avaliamos a adequação da idade entre os estudantes brasileiros, identificamos um percentual ligeiramente menor, de 73,2%. Em ambos os grupos, casos de matrículas com menos de 15 anos no ensino médio são residuais, não sendo possível indicar se por inconsistência na coleta da informação, na base de dados, ou se, de fato, havia adolescentes em idade menor do que a recomendada matriculados no ensino médio em 2019. Em relação à idade acima do adequado, 26% de brasileiros e imigrantes tinham 18 ou mais anos. Um percentual bastante superior para ambos os grupos, quando comparados aos dados do ensino fundamental. Todavia, boa parte desses estudantes em inadequação, na verdade, tinham 18 anos de idade, e a maioria fazia aniversário depois do dia 31 de março, ou seja, matriculados com adequação idade-série. A verificação dos percentuais para 19 anos ou mais, entretanto, indica maior distorção, com pequena diferença, para os estrangeiros, com 9,4% do total de matrículas em relação ao percentual de 8,4% verificado nos nativos.

Tabela 30 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por idade, no Ensino Médio em 2019

Idade	% Imigrantes	% Brasileiros
Menor de 15	0.5	0.1
15	11.8	12.4
16	30.3	28.6
17	31.4	32.2
18	16.7	18.2
19	4.4	5.0
20	1.3	1.6
21	0.6	0.6
Maior de 21	3.0	1.3
Total	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

As matrículas segundo sexo no ensino médio indicam que, embora os percentuais sejam bem próximos, há uma inversão de proporção entre brasileiros e imigrantes. No caso dos nativos, há maior percentual de mulheres, 51,0%, do que de homens, 49%. Já no caso dos estrangeiros, o maior percentual está no público masculino, 50,4%, com 49,6% de mulheres.

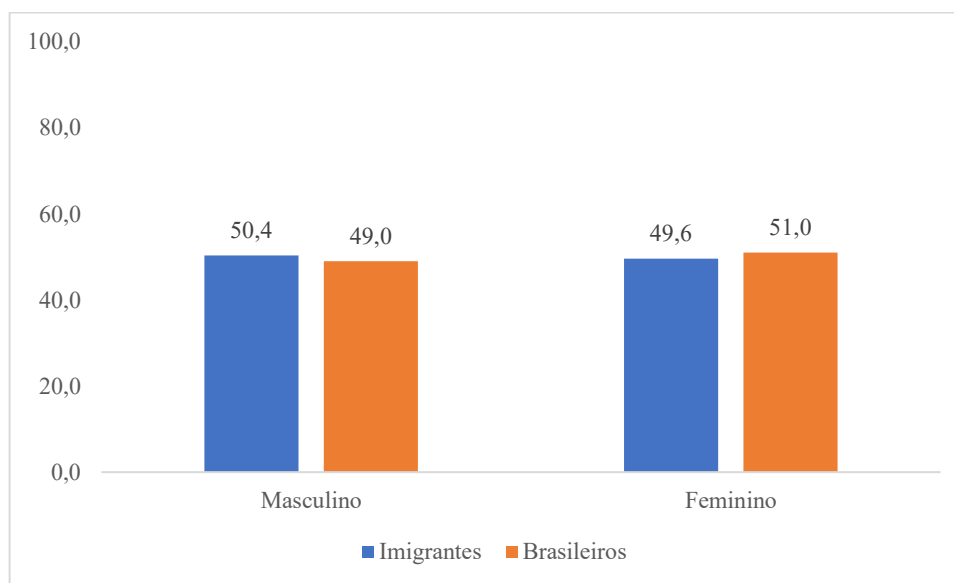


Gráfico 15 -Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por sexo, no Ensino Médio em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Ao analisarmos a distribuição do sexo segundo nacionalidade dos imigrantes, percebemos algumas variações de proporcionalidade que merecem destaque. Entre os países com predominância de matrículas de homens, aqueles com maior percentual são Colômbia, Japão e Argentina, com 53,4%, 52,2% e 51,7%, respectivamente. Já países como Peru, Paraguai e Estados Unidos seguem a tendência das matrículas de brasileiros e apresentam maior percentual de mulheres no ensino médio. No caso do Peru, a diferença entre os sexos é de mais de 10%.

Tabela 31 - Percentual de matrículas de imigrantes, por sexo e país de origem, no Ensino Médio em 2019

País de Origem	% Masculino	% Feminino
Argentina	51.7	48.3
Bolívia	50.9	49.1
Colômbia	53.4	46.6

Haiti	50.6	49.4
Japão	52.2	47.8
Paraguai	47.0	53.0
Peru	44.8	55.2
Portugal	50.7	49.3
Estados Unidos	49.7	50.3
Venezuela	50.2	49.8

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Em relação à raça/cor, tanto para imigrantes quanto brasileiros, o branco foi o mais recorrente, 33,2% e 40,6%, respectivamente; entretanto, com uma diferença de quase 7% entre ambos os grupos. No caso dos estrangeiros, 26,9% foram declarados pardos, 9,3% pretos, 4,4% amarelos e 1,7% indígenas. A declaração de amarelo no ensino médio foi o dobro do identificado no ensino fundamental, enquanto o percentual de indígenas foi idêntico. No caso dos nativos, 31,7% foram considerados pardos e apenas 3,4% pretos, um terço do percentual dos estrangeiros, enquanto os percentuais indígenas e amarelos são residuais, 0,3% e 0,4%, e as sequências, a cor parda é atribuída a 31,7% dos nativos e 26,9% dos estrangeiros. Tal como ocorreu nas etapas anteriores, boa parte das informações sobre raça/cor foi omitida pela gestão escolar, aparecendo como não declarada no Censo Escolar 2019 para quase um quarto dos matriculados, com percentual maior para alunos imigrantes, 24,6%, em relação aos brasileiros, 23,7%.

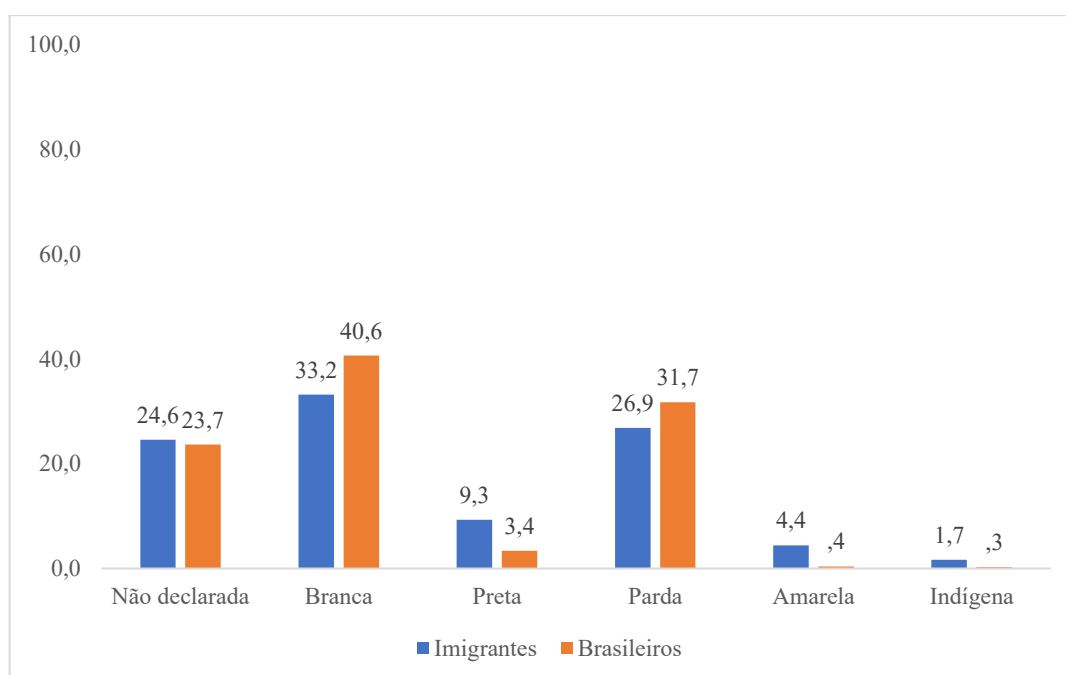


Gráfico 16 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por raça/cor, no Ensino Médio em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

O detalhamento do atributo por país de origem indica consideráveis diferenças na distribuição das categorias de raça/cor. A primeira delas refere-se à categoria não declarada, que apresenta suas maiores taxas para Bolívia, Colômbia e Peru, chegando a 34,5% entre os bolivianos, o mesmo grupo com maior percentual de informação omitida no ensino fundamental. De modo oposto, apenas 16,6% dos haitianos tiveram sua raça/cor não declarada, o menor valor para esta categoria no ranking analisado.

No gráfico a seguir, é possível observar a predominância de uma raça/cor em alguns países de origem, o que ilustra a correlação positiva identificada no teste de qui-quadrado. A raça/cor branca, por exemplo, alcança percentuais maiores do que 50% entre argentinos, estadunidense, paraguaios e portugueses, com destaque para o primeiro grupo, com 61,3% de estudantes declarados brancos. Já a raça/cor preta é atribuída a quase todos os haitianos, isto é, 80,1%, tendo em vista que o restante ou não teve a informação declarada e ou foram declarados de forma residual nas outras categorias.

Em relação à raça/cor parda, ela é designada a quase 60% dos venezuelanos, e em percentuais menores, mas também de forma predominante, a 38,0% dos peruanos e a 29,1% dos bolivianos. A raça amarela é atribuída a 32,9% dos japoneses e de forma residual às demais nacionalidades. É interessante observar que, ainda que em percentuais baixos, cerca de 2,5% dos peruanos e bolivianos são declarados como amarelos. Esses dados podem tanto representar imigrantes do extremo oriente que antes de chegar ao Brasil residiram no Peru ou Bolívia, quanto um problema na declaração da origem nacional feita pelas secretarias escolares, indicando a necessidade de um trabalho de orientação desses profissionais no preenchimento do Censo Escolar. Por fim, os indígenas aparecem declarados de forma bem pontual nos países analisados no ensino médio, com alguma relevância numérica entre bolivianos, 7,4%, e peruanos, 3,7%. Novamente, é importante ressaltar, tal como feito para o ensino fundamental, o crescente fluxo de indígenas venezuelanos da etnia Warao para o Brasil e que essa presença pode estar sub-representada na categoria de raça/cor no Censo Escolar, uma vez que apenas 0,7% dos estudantes da Venezuela são categorizados como indígenas.

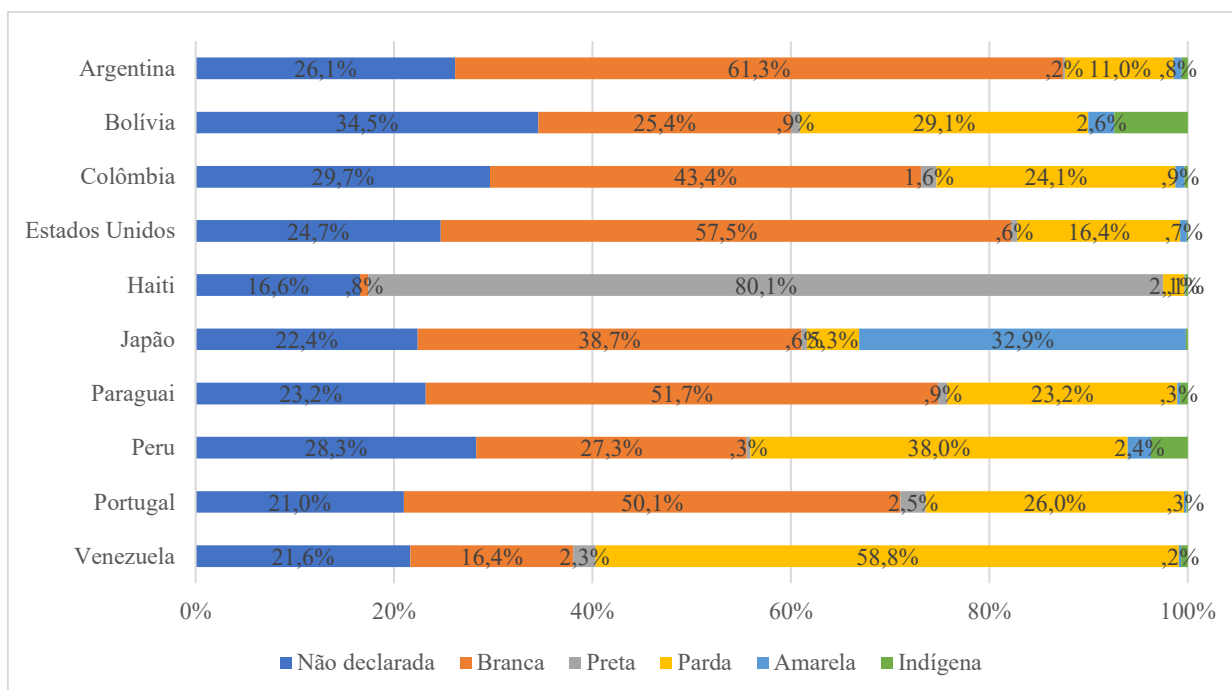


Gráfico 17 - Percentual de matrículas de imigrantes, por raça/cor e país de origem, no Ensino Médio em 2019
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Analisando especificamente os dados dos indígenas no ensino médio, constatamos que todas as nacionalidades do ranking apresentam, ao menos, um estudante declarado como tal, incluindo, até mesmo, os países do Norte global. São poucos os estudantes com essa categoria de raça/cor, entretanto, que recebem a educação indígena, conforme preconiza a legislação da educação brasileira para povos originários (BRASIL, 1996). Os poucos venezuelanos declarados indígenas recebem essa modalidade de educação, mas nenhum boliviano está matriculado nela, embora tenha sido a nacionalidade com maior percentual de declaração indígena. Novamente, é importante ressaltar que a normativa brasileira não pressupõe que conteúdos e abordagens da educação indígena incorporem etnias que não sejam as nacionais.

Tabela 32 - Número de matrículas de estudantes declarados indígenas e número e percentual matrículas de estudantes que recebem educação indígena, por país de origem, no Ensino Médio em 2019

País de Origem	Total de estudantes declarados indígenas	N de estudantes que recebem educação indígena	% de estudantes que recebem educação indígena
Argentina	3	0	0
Brasil	4194	1914	45.6
Bolívia	122	0	0
Colômbia	1	1	100.0
Estados Unidos	1	0	0
Haiti	2	0	0
Japão	2	1	50.0
Paraguai	5	2	40.0

Peru	11	2	18.2
Portugal	1	0	0
Venezuela	14	14	100.0 ²⁸

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Um último atributo analisado para os estudantes refere-se às necessidades especiais identificadas em 1% dos imigrantes e 1,7% dos brasileiros, percentuais bem menores do que aqueles identificados nas matrículas do ensino fundamental. Em ambos os grupos, a deficiência intelectual destaca-se como a necessidade mais recorrente, abarcando 59,8% dos nativos e 51,6% dos estrangeiros com necessidades especiais. No caso dos brasileiros, a deficiência física é a segunda mais recorrente, 12,8%, seguida da baixa visão, 9,3%. Já no caso dos imigrantes, o autismo se configura como a segunda necessidade especial mais recorrente, em 15,8% dos estudantes com necessidades, seguido da deficiência física, 12,6%. Tal como na etapa anterior, há maior incidência de deficientes intelectuais entre os brasileiros quando comparados aos estrangeiros, mas maior percentual de autismo entre os imigrantes. Os resultados reforçam a necessidade de um olhar atento para a dinâmica escolar e a forma como ela interage com os estudantes imigrantes, com vistas a evitar a patologização da educação (JUNIOR e LEPRE, 2020) e a marginalização social por conta de possíveis estigmas relacionados à migração (GOFFMAN, 1988).

Tabela 33 - Número e percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por tipos de necessidades especiais, no Ensino Médio em 2019

Necessidade Especial	Imigrantes (N Total = 95)		Brasileiros (N Total = 28.157)	
	N	%	N	%
Autismo	15	15.8	1965	7.0
Baixa Visão	10	10.5	2629	9.3
Cegueira	0	0	278	1.0
Deficiência Auditiva	2	2.1	1620	5.8
Deficiência Física	12	12.6	3612	12.8
Deficiência Intelectual	49	51.6	16829	59.8
Deficiência Múltipla	4	4.2	1601	5.7
Surdez	5	5.3	1008	3.6
Surdocegueira	0	0	15	0.1
Superdotação	8	8.4	2462	8.7

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

²⁸ Os dados da Venezuela apresentam inconsistência na base original, tendo em vista que há mais estudantes que recebem a educação indígena, 17, do que declarados como tal, 14. Na tabela, os dados foram corrigidos para que o percentual atingisse 100%.

Observando agora as características escolares para o ensino médio, identificamos dispersão das matrículas de imigrantes em todo território brasileiro, todavia, com grande variação de concentração. O Sudeste é o lócus principal de matrículas, 47,7%, seguido do Sul, 20,6% e do Norte, 19,8%. O Centro-Oeste abarca 8,6% dos imigrantes nessa etapa de ensino, enquanto o Nordeste apresenta os menores percentuais, apenas 3,4%, assim como ocorreu com o ensino fundamental e educação infantil.

Tabela 34 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por região do país, no Ensino Médio em 2019

Região	N	%
Norte	1904	19.8
Nordeste	324	3.4
Sudeste	4589	47.7
Sul	1984	20.6
Centro-Oeste	824	8.6
Total	9625	100.0

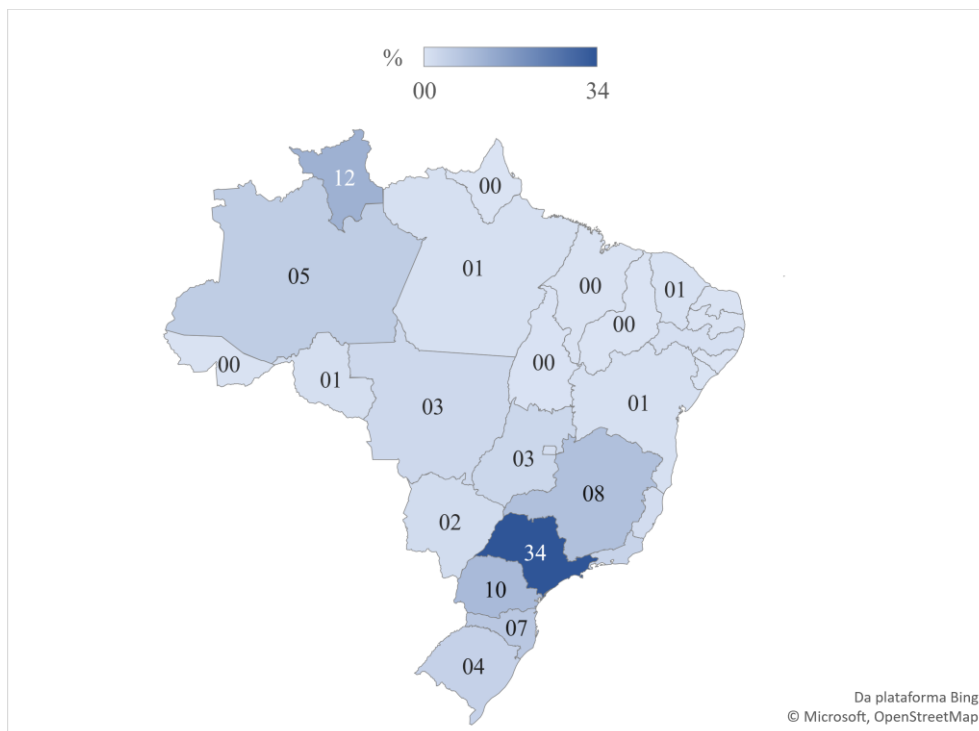
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao avaliarmos a distribuição das matrículas dentro das regiões, identificamos que as diferenças de concentração ocorrem de forma bem significativa entre os estados que as compõem. A começar pela região Sudeste, com maior concentração de matrículas, é possível identificar que a maior parte delas está no Estado de São Paulo, 33,9%. Minas Gerais aparece com 8,3, enquanto Rio de Janeiro e Espírito Santo têm 3,8% e 1,7%, respectivamente.

A região Sul, que concentra o segundo maior volume de matrícula, tem distribuição com menor variação entre os estados, se comparada ao Sudeste. O destaque fica com o Paraná, com 9,8%, seguido por Santa Catarina, 6,6%, e, por último, Rio Grande do Sul, 4,2%. Já o Norte concentra boa parte de suas matrículas no estado de Roraima, 12,0%, seguido por Amazonas, 5,4%. Os demais estados dessa região apresentam percentuais residuais de estudantes. No Centro-Oeste, Goiás concentra o maior percentual das matrículas, 3,0%, seguido do Mato Grosso, 2,6. Por fim, no Nordeste, nenhum estado alcança sequer 1% das matrículas de imigrantes no ensino médio, sendo a Bahia o lugar com maior percentual, 0,8%.

Chama a atenção a baixíssima presença de estudantes imigrantes no Estado do Piauí, com apenas 0,03% matrículas, a menor concentração tanto em valores relativos quanto em valores absolutos em todo o Brasil.

Figura 7 - Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa, no Ensino Médio em 2019



Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Metade das nacionalidades analisadas no Ensino Médio tem maior concentração de imigrantes no estado de São Paulo, tal como ocorreu nas demais etapas. É o caso dos estudantes da Argentina, Bolívia, Colômbia, Japão e Peru, com destaque para os bolivianos, cujas matrículas somam 84,8% apenas no estado paulista. Haitianos e paraguaios estão, em sua maioria, no estado do Paraná, reforçando uma tendência observada já no ensino fundamental, também com forte presença no estado de São Paulo. Já os portugueses e estadunidenses, tal como na etapa anterior, estão matriculados em sua maioria em Minas Gerais, localização certamente relacionada à característica migratória de retornados e talvez de uma contracorrente. Por fim, a Venezuela concentra mais de 55,0% de seus emigrantes no estado de Roraima, região de fronteira e principal porta de acesso desse grupo ao Brasil.

Tabela 35 - Percentual de matrículas de imigrantes, por Unidade Federativa e país de origem, no Ensino Médio em 2019

País de Origem	MG	PR	RR	SP	Demais Estados	Total
Argentina	4.2	10.2	0	25.1	60.5	100.0
Bolívia	1.5	0.7	0	84.8	13.1	100.0
Colômbia	3.8	8.4	1.3	38.1	48.4	100.0
Haiti	4.4	30.3	1.3	18.7	45.2	100.0
Japão	5.5	8.7	0	59.8	26.1	100.0
Paraguai	1.2	34.3	0	19.5	45.0	100.0
Peru	3.4	6.4	0.7	46.8	42.8	100.0

Portugal	29.0	6.1	0.0	18.2	46.8	100.0
Estados Unidos da América	28.4	6.8	0	16.7	48.1	100.0
Venezuela	1.1	4.0	55.2	8.2	31.5	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

A observação das matrículas dos imigrantes do ensino médio de 2019 indica forte concentração de estudantes em escolas estaduais, 78,9% do total. Esse resultado é condizente com as normativas que vigem no Brasil e apontam o Estado como o ente responsável pela oferta dessa etapa de ensino no sistema pública. Tanto que as matrículas nas demais dependências administrativas públicas são residuais, sendo 0,4% nas escolas municipais e 0,2% nas escolas federais. As instituições privadas concentram um quinto das matrículas de imigrantes, percentual maior do que o encontrado para a mesmo tipo de escola no ensino fundamental.

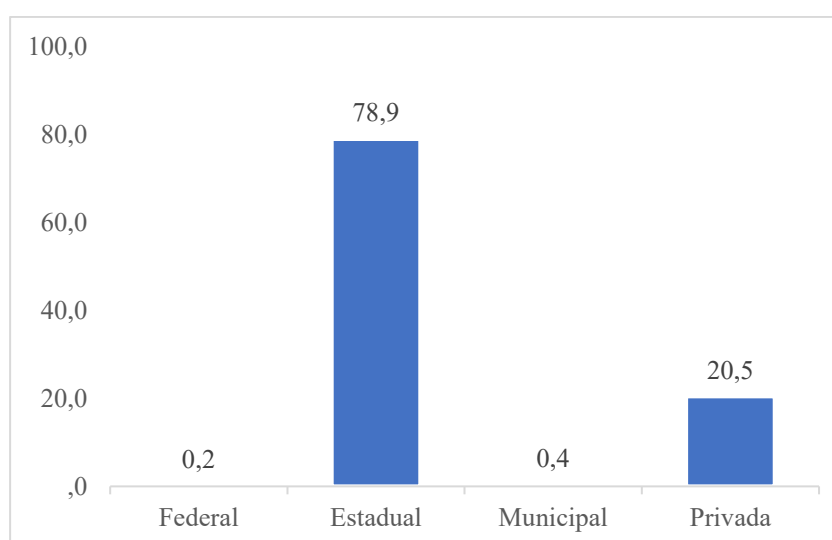


Gráfico 18 - Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa, no Ensino Médio em 2019
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Todas as nacionalidades apresentam matrículas em instituições particulares, mas com grandes variações de volume entre elas. De um lado, temos o grupo de haitianos, com apenas 0,8% de seus estudantes em instituições privadas; no extremo oposto, temos os estadunidenses, com 59,2% de seus alunos nesse tipo de dependências administrativas. Argentinos e japoneses têm pouco mais de um terço de seus estudantes em escolas privadas, enquanto colombianos, portugueses e peruanos têm entre 20 e 30% nessas instituições. Não chega a 10% o total de estudantes do Paraguai, da Bolívia e da Venezuela que estudam em escolas privadas.

Tabela 36 - Percentual de matrículas de imigrantes por dependência administrativa e país de origem, no Ensino Médio em 2019

País de Origem	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Argentina	0.8	62.3	2.0	34.9	100.0
Bolívia	0	92.7	0.2	7.1	100.0
Colômbia	0.3	71.6	0	28.1	100.0
Estados Unidos	0.4	40.2	0.2	59.2	100.0
Haiti	0	98.5	0.7	0.8	100.0
Japão	0.4	64.1	0.8	34.8	100.0
Paraguai	0.5	89.3	0.5	9.8	100.0
Peru	0	77.8	0	22.2	100.0
Portugal	0.3	71.8	0.4	27.6	100.0
Venezuela	0	95.9	0.1	4.0	100.0
Total	0.2	78.9	0.4	20.5	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Finalizando as análises descritivas do Ensino Médio, investigamos a quantidade de matrículas e a variedade de nacionalidades de imigrantes por escola. A motivação para tais análises são as mesmas apresentadas no Ensino Fundamental.

Os dados sobre volume de imigrantes em uma mesma escola indicam que a maior parte das instituições de ensino médio apresenta apenas 1 estudante imigrante, 64,3%; outros 30,8% apresentam entre 2 e 5 imigrantes. Em síntese, temos que 95,1% das escolas brasileiras têm, no máximo, 5 imigrantes entre seus discentes, indicando grande dispersão dos estudantes pelas escolas brasileiras, baixas concentrações na mesma instituição e, conseqüentemente, ausência de massa crítica (FISHER, 1975), sendo um dos indicativos do porquê da invisibilidade desse público nas políticas de educação brasileira.

Entre aquelas escolas que apresentam maior concentração de estudantes estrangeiros, o destaque fica com uma instituição estadual localizada no município de Boa Vista, capital de Roraima, que tem 104 matrículas de imigrantes. As instituições que apresentam entre 10 e 100 estrangeiros matriculados estão concentradas em sete estados, na seguinte ordem do maior para o menor: São Paulo, Roraima, Amazonas, Paraná, Santa Catarina, Distrito Federal e Rondônia. A grande maioria das escolas com esse perfil é estadual, sendo as cinco maiores localizadas todas em Roraima. Há apenas quatro privadas: uma localizada no DF e três em São Paulo.

Tabela 37 - Número e percentual de matrículas de imigrantes por escola, no Ensino Médio em 2019

Matrículas de imigrantes por Escola	N	%
Apenas 1	2839	64.3
Entre 2 e 5	1358	30.8
Entre 6 e 10	130	2.9
Mais de 10 até 100	86	1.9
Mais de 100	1	0
Total de Escolas	4414	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Em relação à variedade de nacionalidades em uma mesma escola, quase 80% das instituições de ensino apresentam apenas uma origem, e outras 16% têm duas entre os discentes imigrantes. Com três nacionalidades diferentes, temos 3,3% das escolas e com mais de quatro até sete, o máximo de variedade identificada nos dados, temos apenas 1,0% das instituições. As escolas com maior número de nacionalidades localizam-se, especialmente, no estado de São Paulo, 25 ao todo, com 20 delas sediadas na capital paulista. Os estados de Paraná e Santa Catarina têm 5 e 4 escolas, respectivamente. Os demais estados que abrigam uma ou duas escolas com maior variedade de imigrantes são: Amazonas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

Tabela 38 - Número e percentual de países de origem dos imigrantes por escola, no Ensino Médio em 2019

Nacionalidades por Escola	N	%
Uma nacionalidade	3521	79.8
Dois nacionalidades	706	16.0
Três nacionalidades	145	3.3
Quatro a sete nacionalidades	42	1.0
Total de Escolas	4414	100

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

O cruzamento de ambas as informações, volume de estudante imigrantes e variedade de nacionalidades, não indica nenhuma instituição com mais de 100 alunos e 4 ou mais nacionalidades. A única instituição com grande volume de matrículas de imigrantes tem 3 nacionalidades identificadas: venezuelana, haitiana e peruana, localizada no município de Boa Vista, Roraima. A escola com sete nacionalidades é estadual, tem apenas 11 alunos estrangeiros e está localizada em Curitiba, no Paraná. As nacionalidades identificadas são: argentina, colombiana, estadunidense, japonesa, paraguaia, portuguesa e venezuelana.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados descritivos e multivariados para os dados de distorção idade-série do ensino fundamental e médio, nessa ordem.

9. A trajetória escolar de imigrantes internacionais a partir da distorção idade-série

O presente capítulo apresenta os resultados da análise descritiva e multivariada da distorção idade-série de estudantes imigrantes e brasileiros, com vistas a testar as hipóteses levantadas por esta tese. São analisadas as matrículas da modalidade regular do ensino fundamental e ensino médio - primeiro, segundo e terceiro ano - dos alunos indicados como estrangeiros no Censo Escolar 2019, oriundos dos dez países com maior volume de matrículas em cada etapa de ensino; e de estudantes categorizados como brasileiros, que estudam nas escolas em que há, pelo menos, um imigrante das nacionalidades analisadas.

São considerados sem distorção aqueles estudantes que têm a idade pretendida para o ano, ou um ano a mais. A partir de dois anos, o estudante é considerado, nesta tese, com trajetória escolar em distorção idade-série. Nas seções descritivas, para podermos analisar com maior afincamento o cenário, foram criadas algumas categorias de distorção, que permitem compreendermos a distância entre o adequado e a realidade. Já nas partes multivariadas, utilizamos a distorção idade-série em forma binária para mensurar os efeitos em cada nacionalidade investigada.

A seguir, os resultados descritivos e multivariados para cada uma das etapas de ensino.

9.1. A associação entre nacionalidade e distorção idade-série de imigrantes e brasileiros no Ensino Fundamental

Esta seção apresenta, em um primeiro momento, o detalhamento descritivo da distorção idade-série para o ensino fundamental, segundo os dois ciclos dessa etapa de ensino, inicial e final, para os imigrantes e para brasileiros que estudam com ao menos um imigrante em sua instituição de ensino. Na sequência, apresenta os resultados dos modelos de regressão logística binomial multinível aplicados para testar cada uma das hipóteses desta tese.

Em relação às análises descritivas, os dados indicam que pouco mais de 82% dos imigrantes do ensino fundamental não apresentavam nenhuma distorção em 2019. Em contrapartida, 88% dos brasileiros não tinham trajetórias distorcidas, 6% a mais do que o grupo anterior. Entre os imigrantes, 11,8% apresentavam dois anos de diferença da idade adequada e 6% deles três ou mais anos de distorção. No caso dos brasileiros, 7,4% tinham dois anos de distorção e 4,5% apresentavam 3 ou mais anos. Há ainda casos residuais na base de dados do Censo Escolar nos

quais os estudantes de ambos os grupos têm idade menor do que a adequada para o ciclo. Não é possível afirmar se são inconsistência na coleta da informação ou se, de fato, os alunos são mais novos do que o recomendado pela legislação de educação. Esse cenário descritivo indica maior distorção e, conseqüentemente, trajetórias mais irregulares entre os imigrantes do que entre os brasileiros que estudam com esses imigrantes.

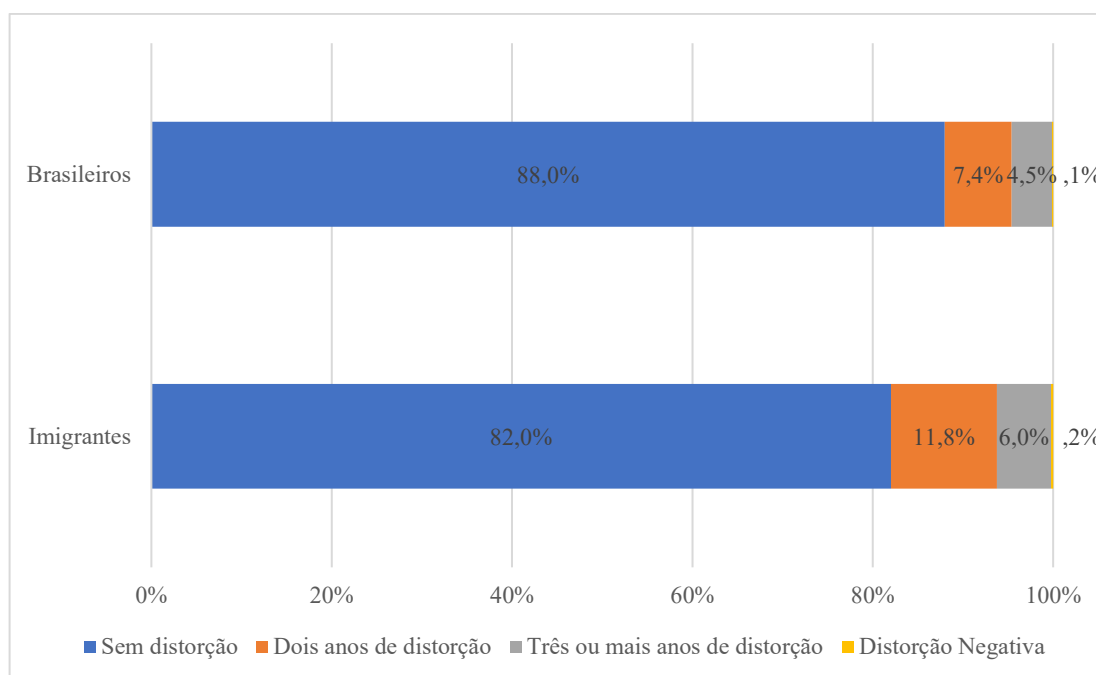


Gráfico 19 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por distorção idade-série, no Ensino Fundamental em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Ao avaliarmos apenas a distorção dos imigrantes, desta vez por ciclo do Ensino Fundamental, que compreendem os anos iniciais e os anos finais, identificamos pouca diferença entre os ciclos. Estudantes imigrantes dos anos iniciais apresentam vantagem decimal sobre a não distorção em relação aos estudantes dos anos finais, 81,7% e 82,2%, respectivamente. O primeiro ciclo tem 11,3% dos seus alunos com dois anos de distorção, enquanto o segundo ciclo tem 12,3% na mesma categoria. Os dados que representam três ou mais anos de distorção, ou seja, uma trajetória escolar ainda mais irregular do que a anterior, percebemos que alunos dos primeiros anos têm percentuais maiores do que aqueles dos últimos anos, com 6,3% para os anos iniciais e 5,6% para anos finais.

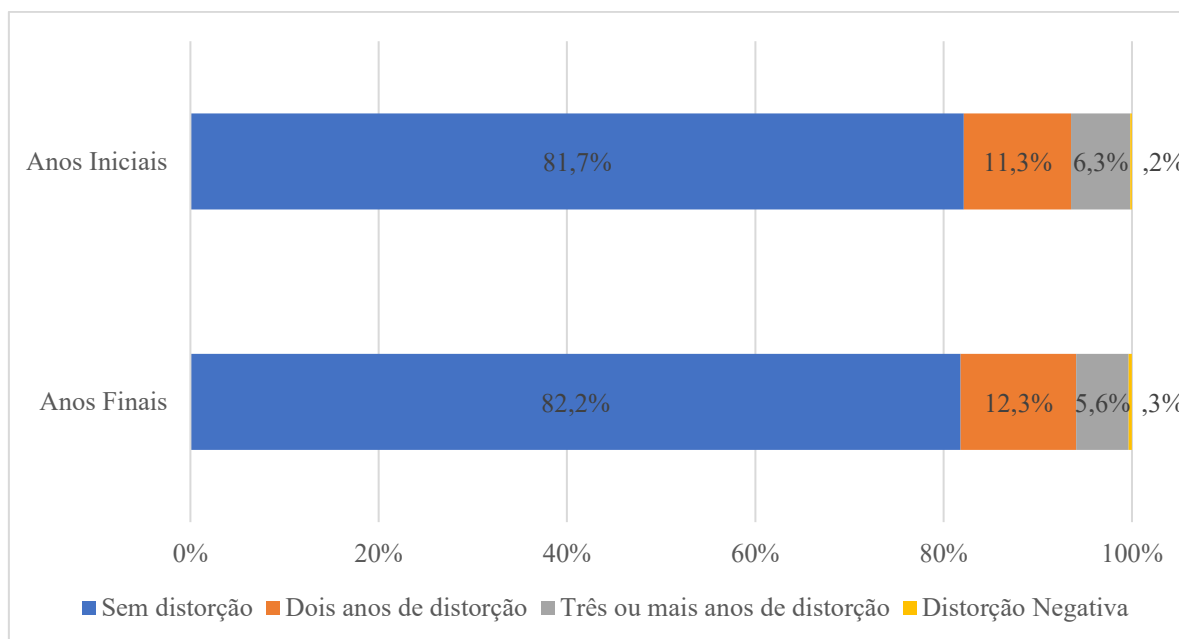


Gráfico 20 – Percentual de matrículas de imigrantes por etapas do Ensino Fundamental em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Alguns fatores podem explicar a distorção idade-série de imigrantes e o fato de ela ser maior do que a dos brasileiros. Conforme já mencionado em capítulos anteriores, até o ano 2020, uma série de documentos era exigida pelo país para a matrículas de imigrantes, desde o histórico escolar no país vigente até o comprovante de residência no Brasil, passando pelo Registro Nacional Migratório. Como os dados apresentados são referentes ao ano de 2019, pode-se aventar como hipótese que alguns estudantes em distorção idade-série tenham tido dificuldade de se matricularem desde sua chegada no país e, ao retornarem para o sistema de ensino, não tenham conseguido obter uma trajetória regular. Não é possível testar essa hipótese com os dados atuais disponíveis sobre educação de imigrantes, já que não consta no Censo Escolar a situação de entrada ou tipo de visto de entrada dos imigrantes, sugerindo a necessidade de um novo trabalho, com metodologias que se estruturam a partir de coleta primária de informação.

Ainda sobre a distorção idade-série, é importante mencionar que o critério para a matrícula de uma criança ou adolescente no sistema de educação brasileiro se dá pela adequação da sua idade ao ano pretendido. Quando se trata de estudantes imigrantes, é fundamental refletirmos sobre a não equivalência de currículos entre os diferentes sistemas de educação adotados pelos países. No caso de estudantes que frequentam o Ensino Fundamental, essa constatação torna-se mais preocupante, porque estamos lidando com pessoas em fase de alfabetização, que na maior parte das vezes têm como idioma de origem uma língua diferente do português. Apresenta-se, portanto, um novo tema que merece um trabalho a parte, também fundamentado por

metodologias ancoradas em coletas primárias de informações que busquem avaliar a relação entre os currículos e as trajetórias de imigrantes no Brasil. Como hipótese, postulamos que a adoção da matrícula por idade de estudantes imigrantes no Brasil é um dificultador da trajetória escolar desses alunos.

Outra possível explicação para a maior distorção idade-série entre imigrantes se comparado aos brasileiros está relacionada com a composição das origens migratórias predominantes nas matrículas da Educação Fundamental e com a configuração migratória que algumas delas representam, como por exemplo as migrações de crise. Para verificar a pertinência dessa explicação, analisamos de forma descritiva e multivariada o comportamento da distorção idade-série para cada nacionalidade que compõe o ranking de matrículas da referida etapa de ensino.

Ao investigarmos a distorção idade-série segundo o status de desenvolvimento dos dez países do ranking do Ensino Fundamental, percebemos grandes diferenças entre o Norte global, no qual a incidência de adequação idade-série é de 91,6%, e o Sul global, que tem um percentual muito menor, de 77,6% de adequação.

Tabela 39 – Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e status de desenvolvimento, no Ensino Fundamental em 2019

Status de Desenvolvimento	% Sem distorção	% Dois anos de distorção	% Três ou mais anos de distorção	% Distorção Negativa	% Total
Norte global	91.6	6.6	1.7	0.1	100.0
Sul global	77.6	14.2	8.0	0.3	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Os países do Norte global, representados por Estados Unidos, Espanha, Japão e Portugal apresentam pequena diferença na distribuição do percentual sem distorção, variando entre 90,5% e 92,2%. Em contrapartida, entre os países do Sul global a variação é bem grande e pode ser organizada em dois grupos: a) aqueles que têm 80% ou mais de alunos sem distorção, tais como Argentina, Bolívia e Colômbia; e b) aqueles com 70 a 80% de alunos sem distorção, tais como Haiti, Paraguai e Venezuela. A seguir, a tabela demonstra os percentuais de matrículas sem e com distorções por nacionalidade.

Tabela 40 - Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e país de origem, no Ensino Fundamental em 2019

País Origem	% Sem distorção	% Dois anos de distorção	% Três ou mais anos de distorção	% Distorção Negativa	% Total
Argentina	86.6	8.1	5.0	0.2	100.0
Bolívia	86.8	9.3	3.7	0.2	100.0
Colômbia	80.4	12.8	6.2	0.6	100.0
Espanha	92.0	6.3	1.7	0.1	100.0
Estados Unidos	91.5	6.9	1.4	0.2	100.0
Haiti	72.3	16.4	10.9	0.4	100.0
Japão	90.5	6.7	2.8	0	100.0
Paraguai	72.3	14.4	13.0	0.3	100.0
Portugal	92.2	6.4	1.3	0.1	100.0
Venezuela	74.5	16.7	8.6	0.2	100.0
Total	82.0	11.8	6.0	0.2	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Verificando, especificamente, os países do Sul global com menores percentuais de estudantes sem distorção, constatamos que a Venezuela está em melhores condições estudantis do que o Haiti e o Paraguai. Uma das hipóteses dessa tese é que venezuelanos e haitianos poderiam apresentar as piores taxas de distorção idade-série entre todas as nacionalidades estrangeiras analisadas, por configurarem uma migração de crise (SIMON, 1995). No caso dos venezuelanos, além de terem o maior percentual de alunos com trajetórias adequadas entre os três países, com 74,5%, eles têm grande parte da distorção concentrada em dois anos, ou seja, o atraso não é tão grande. Os dados descritivos indicam que, embora o cenário seja delicado, não é suficiente para colocá-los no último lugar da lista de países analisados.

Uma possível explicação para a melhor situação dos venezuelanos do que o esperado para imigrantes de crise pode estar relacionado com o fato de eles comporem o fluxo migratório mais recente para o Brasil, surgindo com volume expressivo a partir de 2017. Uma vez que a análise dos dados contempla o ano de 2019, e que muitos dos estudantes venezuelanos inseridos nas informações entraram no sistema nesse mesmo ano ou nos dois anos anteriores, não há tempo suficiente de exposição desse público ao sistema educacional brasileiro para que haja acúmulo de anos de distorções. Ainda assim, os percentuais da Venezuela já ocupam as últimas posições e sugerem que nos anos seguintes, caso não haja ações efetivas na política educacional para esse grupo étnico, há forte tendência de que o volume de trajetórias inadequadas com muitos anos de distorção seja mais expressivo.

No caso dos haitianos, 72,3% dos estudantes apresentam trajetórias regulares, colocando-o na última colocação do ranking dos dez países, junto com o Paraguai. A configuração da migração desse grupo, considerada de crise (SIMON, 1995), pode ser uma provável explicação para os resultados expostos. A chegada por rotas clandestinas, sem documentação (COTINGUIBA E COTINGUIBA, 2014), e o deslocamento ostensivo para a região sul do país, para ocupar posições de trabalho não desejadas pelos sulistas (UEBEL, RUCKERT, 2017), podem contribuir para que esses imigrantes e seus filhos em idade escolar vivenciem situações de vulnerabilidade social que impactam na trajetória escolar.

Interessante observar que entre os haitianos com dois ou mais anos de distorção, mais de 60% residiam nos estados do Sul do Brasil no ano de 2019, sendo 30% só no estado de Santa Catarina. Sobre esse estado, um estudo realizado por Rodrigues (2021) com crianças haitianas que frequentam o ensino fundamental no município de Chapecó constatou que a diferença entre a língua de origem - o crioulo - e o português, somada à falta de formação docente para lidar com o cenário migratório local são os principais motivos para a trajetória escolar inadequada.

Essas conclusões foram obtidas após o desenvolvimento de um projeto de PLAc em algumas instituições do município. Os resultados do projeto constataram que “os alunos geralmente não entregavam as tarefas e dificilmente realizavam interações com a turma e com os professores.” (RODRIGUES, 2021, p. 21)

Os achados de Rodrigues (2021) corroboram o que a literatura afirma sobre os projetos de PLAc e como eles impactam a vida escolar dos estudantes (CHRISTENSEN E STANAT, 2007; DINIZ E NEVES, 2018). Não é possível estender a situação chapecoense a outros municípios, tendo em vista a abordagem qualitativa e localizada da pesquisa. Todavia, a realidade identificada pelo projeto pode sugerir que outros municípios da região, que também recebem grande volume de imigrantes haitianos, tenham os mesmos problemas de adaptação do sistema de ensino para imigrantes. Tal assunto merece novos estudos para respostas conclusivas, tendo em vista que foge ao escopo desta tese.

Por fim, identificamos nos paraguaios a situação mais delicada para os casos de distorção dentre todas as nacionalidades observadas. Embora apresentem o mesmo percentual de trajetórias adequadas do que o Haiti, o Paraguai tem maior percentual de estudantes com vários anos de distorção idade-série. A literatura (WAGNER, 1990; ALBUQUERQUE, 2009; OLIVEIRA, 2013;) mostra a longa e tumultuada relação de imigração entre Paraguai e Brasil e o não lugar dos “brasiguaios”. Pode-se supor que muitos estudantes paraguaios se enquadrem nesse

conceito, se considerarmos que boa parte das localizações das escolas dos estudantes paraguaios, mais de 60%, ficam nos estados fronteiriços, tais como 46,6% no Paraná e 15,7% no Mato Grosso do Sul, e em municípios da divisa entre os países, como Foz do Iguaçu, Ponta Porã, Cascavel, Toledo, dentre outros. Portanto, uma possível explicação para a posição do Paraguai no ranking de distorção pode estar relacionada a esse não lugar, que gera consequências no acesso a políticas públicas como pontuou Colognese (2012) e que, certamente, impactam a inserção educacional.

Na sequência, continuamos a investigação sobre a relação entre as nacionalidades e o fenômeno da distorção idade-série, verificando a pertinência das hipóteses dessa tese. Para isso, desenvolvemos análises multivariadas por meio de três modelos de regressão logística binomial multinível no Ensino Fundamental. O primeiro deles tem como objetivo testar as hipóteses A e B desse trabalho, que postulam que: a) ser imigrante aumenta as chances de ter maior distorção idade-série quando comparado aos brasileiros, e b) que não há homogeneidade do efeito da imigração na distorção idade-série entre os grupos de imigrantes analisados. Essas hipóteses têm fundamentação tanto na revisão bibliográfica (OECD, 2017) quanto nos resultados descritivos apresentados anteriormente.

No primeiro modelo, testado com estudantes imigrantes e brasileiros, a distorção idade-série é a variável dependente e as dez nacionalidades com maior volume de matrícula no ensino fundamental são as variáveis de teste, com a nacionalidade brasileira como referência. Uma série de variáveis de controle estão incluídas e seus resultados constam no Apêndice A deste trabalho. A seguir, os resultados para cada nacionalidade:

Tabela 41– Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipóteses A e B do Ensino Fundamental

Variáveis de Teste	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Argentina	1.104897	10.4
Bolívia	1.372627	37.2***
Colômbia	1.853359	85.3***
Espanha	0.6218912	- 37.8***
Estados Unidos	0.7593929	- 24.1***
Haiti	2.610609	161***
Japão	0.8747337	- 12.6
Paraguai	2.812141	181.1***
Portugal	0.6496604	-35***
Venezuela	2.093134	109.3***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

*** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 1%. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

As análises descritivas indicam que a distorção idade-série entre os brasileiros é menor do que entre os imigrantes, tal como postula a hipótese A. Todavia, os resultados obtidos por meio nas análises multivariadas obtidas na regressão logística binomial multinível indicam que o efeito da distorção entre imigrantes, se comparado aos brasileiros, varia sobremaneira quando consideramos a diversidade de nacionalidade, tal como postula a Hipótese B. Para estudantes cujos países de origem são Espanha, Estados Unidos e Portugal, a chance de apresentar uma trajetória escolar com distorção idade-série, em relação aos brasileiros, é menor em 37,8%, 24,1% e 35,0%, respectivamente.

Em contrapartida, para estudantes da Bolívia, Colômbia, Haiti, Paraguai e Venezuela, as chances de haver distorção idade-série na escolarização, se comparados aos brasileiros, são maiores. Os estudantes paraguaios são aqueles com maior probabilidade de ter trajetória irregular, com 181,1% a mais de probabilidade, confirmando as observações descritivas. Na sequência, estão os haitianos e venezuelanos, respectivamente, com mais de 100% de probabilidade de apresentarem trajetórias escolares distorcidas. Por fim, temos os colombianos, com 85,3% e os bolivianos, com 37,2% de chances de terem distorção idade-série. Os dados da Argentina e do Japão não apresentaram significância estatística.

Os resultados indicam clara divisão entre as razões de chance de trajetórias distorcidas segundo posição geopolítica. Os estudantes de países do Norte global apresentam menor probabilidade de terem distorção em relação aos estudantes brasileiros, enquanto os estudantes de países do Sul global apresentam maiores distorções. Uma diferença abismal, se compararmos, por exemplo, os resultados dos estudantes paraguaios com estudantes portugueses. Tal diferença retrata de forma contundente a importância do olhar atento para a diversidade de origem nacional na garantia de trajetórias escolares bem-sucedidas aos imigrantes. Vale destacar que a hipótese A não foi validada, já que há grupos de imigrantes que têm menores chances de apresentarem distorção idade/série, comparados aos brasileiros. Já a hipótese B foi confirmada, demonstrando que não é apenas o fato de ser imigrante, e sim ser imigrante de determinadas origens étnicas/nacionais que é um fator importante para a compreensão da trajetória educacional dos sujeitos.

Continuando a verificação das hipóteses desta tese, testamos se a migração de crise, caracterizada pelas nacionalidades haitianas e venezuelanas, apresenta maior chance de distorção idade-série quando comparada às outras nacionalidades imigrantes. Em princípio, elaboramos um modelo no qual a distorção idade-série é a variável dependente e as variáveis dos países de origem Haiti e Venezuela são as variáveis teste, comparadas às outras

nacionalidades, apenas com dados de estrangeiros. Uma série de variáveis de controle estão incluídas e seus resultados constam no Apêndice B.

Tabela 42 - Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipótese C do Ensino Fundamental – Modelo 1

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Haiti	2.65427	165.4***
Venezuela	1.366645	36.6***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

*** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 1%. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Os resultados mostram que tanto haitianos quanto venezuelanos têm maior probabilidade de terem trajetórias distorcidas em relação aos demais imigrantes analisados. Corroborando as análises descritivas, o Haiti aparece em piores condições do que a Venezuela, indicando que os alunos oriundos desse país têm 165,4% a mais de chances de apresentarem distorção idade-série em algum momento do ensino fundamental, enquanto os discentes venezuelanos têm 36,6%.

Diante da heterogeneidade dos países que não são considerados de crise, com características muito diversas e diferentes resultados para distorção idade-série, optamos por elaborar mais um modelo para verificação da hipótese C. No segundo modelo, as demais nacionalidades são nossas variáveis teste e as variáveis de controle foram mantidas. Os resultados do modelo completo estão no Apêndice C deste trabalho.

Tabela 43 - Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipótese C do Ensino Fundamental – Modelo 2

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Argentina	.6032151	-39.67***
Bolívia	.5780876	-42.19***
Colômbia	1.034411	3.44
Espanha	.3200326	-68.0***
Estados Unidos	.3564168	-64.36***
Japão	.3763356	-62.37***
Paraguai	1.519951	51.99***
Portugal	.3402119	-65.98***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

*** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 1%. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Os resultados do segundo modelo demonstram que não há a mesma tendência de comportamento das razões de chance para todos os oito países verificados. Argentinos, bolivianos, espanhóis, estadunidenses, japoneses e portugueses têm probabilidade de trajetórias

mais adequadas do que haitianos e venezuelanos, mas o mesmo não ocorre com os paraguaios. Para essa nacionalidade, há 51,9% a mais de chance de um imigrante ter trajetórias distorcidas do que entre os imigrantes de crise. Portanto, constatamos que a migração de crise não pode ser considerada como um fator que impacta positivamente na distorção idade/série e sim a nacionalidade.

Por fim, analisamos as hipóteses D e E, relacionadas ao contexto escolar, que postulam, respectivamente, que a concentração de imigrantes e a diversidade de imigrantes em uma mesma instituição acarretam maior probabilidade de distorção idade-série dos estrangeiros em relação aos nativos. O modelo que verifica essas hipóteses, disponível no Apêndice D, tem a distorção idade-série como variável dependente e os dados contínuos sobre total de matrículas de imigrantes e diversidade de nacionalidades na mesma escola como variáveis testes. Os resultados mostram que para cada matrícula a mais de estrangeiro na mesma escola, há 8,3% de chances de diminuição da distorção idade-série entre o grupo de imigrantes. De modo contrário, para cada nacionalidade a mais identificada nas matrículas da mesma instituição, há um aumento de 0,4% de probabilidade de atraso escolar.

As razões de chance sugerem que aumentar o número de imigrantes na mesma escola colabora para trajetórias de sucesso, refutando a Hipótese E. Embora os relatórios da OECD e Coleman (OECD, 2016; COLEMAN et al, 1966) indiquem que a concentração de imigrantes tenha forte associação com piores rendimentos escolares, esses resultados são contornados quando há equilíbrio na distribuição de estrangeiros de uma mesma nacionalidade nas escolas. Como vimos nos dados descritivos, o cenário brasileiro não indica altas concentrações de imigrantes, havendo poucas escolas de ensino fundamental com mais de 10 estudantes imigrantes, 3,3% do total. A refutação dessa hipótese, portanto, pode estar relacionada com o fato de que no Brasil, como não temos altas concentrações de imigrantes em muitas instituições, ter um imigrante a mais colabora com a visibilidade desse público de estudante e até mesmo com a construção de massa crítica, como sugere Fisher (1975).

De modo contrário, a razão de chance apresentadas no modelo corrobora a hipótese F, que afirma que o aumento da diversidade étnica pode aumentar a distorção idade-série. Nesse caso, as leituras de Fisher (1975) e de Rodrigues (2017) sobre a variedade de subcultura e a falta de homogeneidade que ela gera na construção de massa crítica nos sugerem que ter imigrantes de diferentes nacionalidades, de fato, fragiliza o grupo migratório aumento a probabilidade de que seus sujeitos tenham trajetórias escolares malsucedidas.

Tabela 44 - Razões de Chance das Variáveis de Teste das Hipóteses D e E do Ensino Fundamental

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Quantidade Nacionalidades	0.917035	- 8.3***
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.004239	0.4***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

*** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 1%. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Em síntese, as análises multivariadas do Ensino Fundamental permitiram que refutássemos a hipótese A, isto é, não podemos afirmar que ser imigrante aumenta as chances de distorção, tendo em vista que a hipótese B foi confirmada, indicando a ausência de homogeneidade entre os grupos de estudantes imigrantes se comparados aos brasileiros no que se refere à adequação de trajetórias escolares. Para as hipóteses que trazem apenas os dados dos imigrantes como referência, o pressuposto sobre a migração de crise como uma condição que aumenta as chances de distorção idade-série em relação aos demais grupos de imigrantes, foi refutado. Isso porque os imigrantes paraguaios, que não se enquadram nesse tipo de mobilidade, também apresentam grande probabilidade de atraso escolar.

Para as hipóteses relacionadas ao contexto escolar, as análises mostram menores chances de atraso escolar dos imigrantes em relação aos brasileiros, quando há o aumento da concentração de estrangeiros na escola, refutando a hipótese D. De modo contrário, há o aumento da probabilidade de atraso para imigrantes, também em relação aos nativos, quando há diversidade étnica, corroborando com a hipótese E.

Na próxima seção, analisamos a distorção idade-série para a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, buscando identificar o comportamento dos dados para os imigrantes oriundos dos dez países com maior número de matrícula nessa etapa e para os brasileiros que estudam com eles.

9.2. A associação entre nacionalidade e distorção idade-série de imigrantes e brasileiros no Ensino Médio

Apresentamos nesta seção os resultados para distorção idade-série dos imigrantes que cursavam o ensino médio em 2019, segundo dados do Censo Escolar. Tal como construído para o Ensino Fundamental, em um primeiro momento são expostos os dados descritivos e, na sequência, os resultados multivariados.

Para começar, estudamos como o dado de distorção idade-série se comporta entre estudantes brasileiros que estudam com os grupos de imigrantes analisados de forma agregada. Diferente

do ocorrido no ensino fundamental, a comparação entre nativos e estrangeiros mostra distribuição muito parecida para os percentuais de adequação entre a idade e a série cursada, 77,8% e 76,1%, respectivamente. Os percentuais de distorção também demonstram comportamento similar do dado: 13,5% dos nativos e 13,8% dos estrangeiros têm dois anos de diferença da idade adequada, enquanto 8,3% dos brasileiros e 8,7% dos imigrantes têm três anos ou mais de diferença. Alguns casos de estudantes com idade dois anos menor do que o esperado para cursar alguma série do Ensino Médio foram denominados no gráfico como distorção negativa e foram residuais para ambos os públicos. Podemos concluir, apenas com esta análise, que a distorção de brasileiros é ligeiramente menor do que a distorção de imigrantes, e que essa diferença não é estatisticamente significativa.

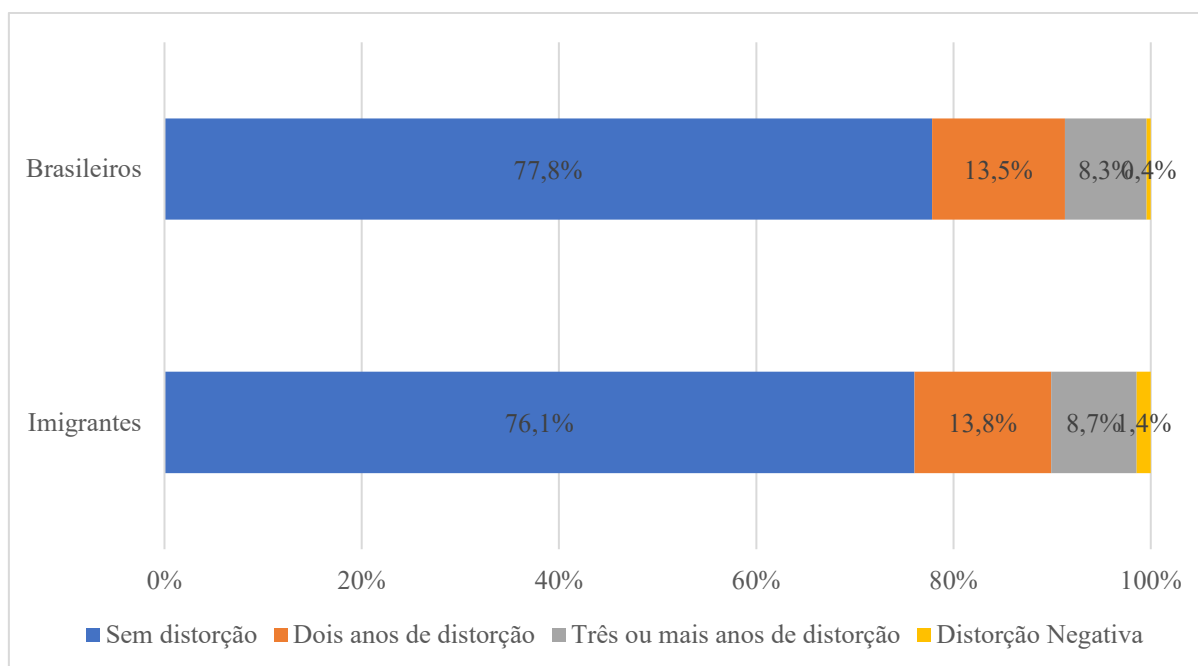


Gráfico 21 - Percentual de matrículas de imigrantes e brasileiros em escolas com imigrantes, por distorção idade-série, no Ensino Médio em 2019

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Voltando o olhar apenas para o grupo de imigrantes, ainda de forma agregada, buscamos identificar se o comportamento de distorção idade-série é o mesmo em todo o ensino médio. Encontramos um resultado pior, em cerca de 2,5%, para os estudantes que cursam a primeira série²⁹ em relação aos estudantes que estão nas séries seguintes. Interessante observar que,

²⁹ O resultado estimado pode ser reflexo dos altos índices de evasão na primeira série, que em anos anteriores apresentou a maior taxa de evasão de toda a educação básica, conforme indicam os dados da base de fluxo de 2014

embora os dados para a terceira série sejam melhores do que os dados das anteriores, essa série apresenta maior percentual de estudantes com três ou mais anos de inadequação em relação ao esperado, 10,6%, em relação aos 8,7% da primeira e 6,9% da segunda.

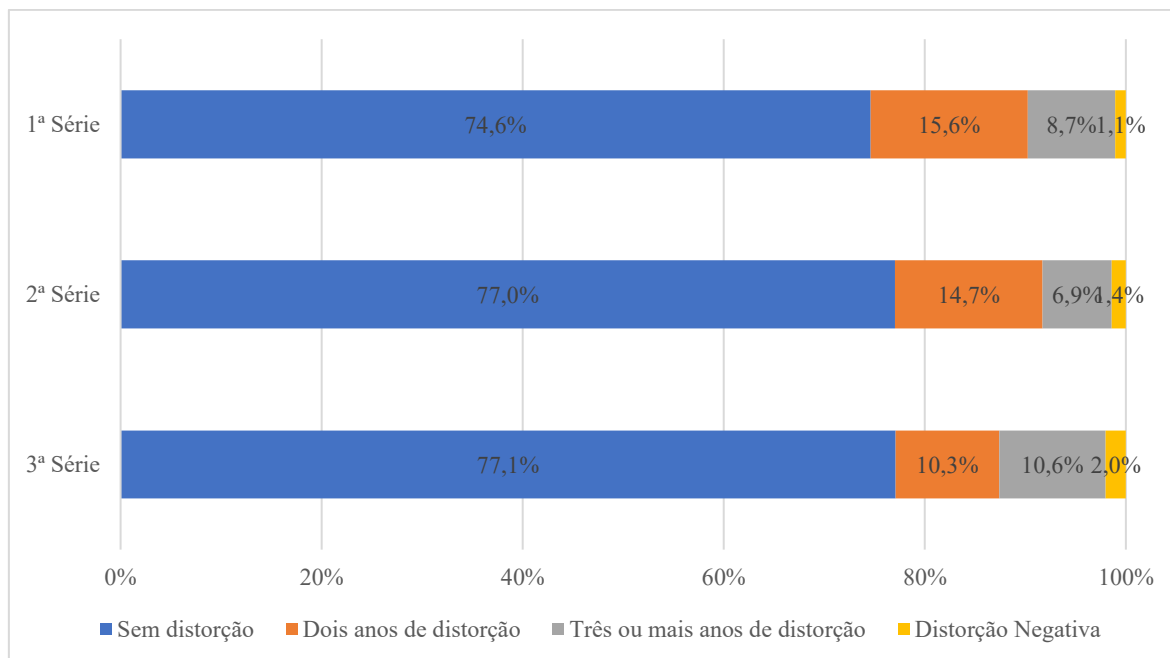


Gráfico 22 - Percentual de matrículas de imigrantes por série do Ensino Médio em 2019
Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

A leitura por status de desenvolvimento indica cenário bastante desigual, com elevada taxa de não distorção, 85,1%, entre imigrantes dos países do Norte global, se comparados com os estudantes que emigraram do Sul global, 71,6%. Trazendo os dados dos brasileiros para esta análise, que indicam 77,8% de trajetória regular, evidenciamos o lugar favorável ocupado por estudantes do Norte global em relação aos nativos e principalmente em relação aos estudantes do Sul global.

e 2015 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Diante da indisponibilidade de dados de fluxo para o ano de 2019, não calculamos a evasão para este ano.

Tabela 45 - Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e status de desenvolvimento, no Ensino Médio em 2019

Status de Desenvolvimento	% Sem distorção	% Dois anos de distorção	% Três ou mais anos de distorção	% Distorção Negativa	% Total
Norte global	85.1	12.0	2.4	0.5	100.0
Sul global	71.6	14.8	11.7	1.9	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

O detalhamento dos dados de distorção por nacionalidade demonstra que os países do Norte global apresentam pouca variação entre eles, sendo os estudantes japoneses e portugueses com 84,2% e 84,6% de trajetória regular, respectivamente, e os estadunidenses em ligeira melhor condição, com 86,2% de adequação idade-série. Em contrapartida, o grupo de países do Sul global têm grande variação entre si. Ao utilizarmos as categorias de percentual de trajetória sem distorção, similares àquelas propostas no Ensino Fundamental, para as nacionalidades desse grupo, temos que: a) apenas a Bolívia apresenta adequação da idade à série pretendida em mais de 80%, especificamente, 81,9%; b) entre 70% e 80%, temos os estudantes da Argentina, Venezuela e Peru, com 75,8%, 78,7% e 79,1%, respectivamente. Em um cenário crítico, não identificado no nível de ensino anterior, temos alguns países com menos de 70% de trajetória sem distorção, como o Paraguai, com 69,4%, a Colômbia, com 67,5%, e o Haiti com apenas 37,7%, uma situação bem preocupante.

Tabela 46 - Percentual de matrículas de imigrantes, por distorção idade-série e país de origem, no Ensino Médio em 2019

País de Origem	% Sem distorção	% Dois anos de distorção	% Três ou mais anos de distorção	% Distorção Negativa	% Total
Argentina	75.8	14.0	8.2	2.0	100.0
Bolívia	81.9	12.0	4.9	1.2	100.0
Colômbia	67.5	20.9	9.1	2.5	100.0
Estados Unidos	86.2	11.3	1.9	0.6	100.0
Haiti	37.7	18.9	42.2	1.2	100.0
Japão	84.2	12.6	2.9	0.3	100.0
Paraguai	69.4	17.8	12.2	0.6	100.0
Peru	79.1	6.7	9.4	4.7	100.0
Portugal	84.6	12.4	2.4	0.6	100.0
Venezuela	78.7	14.4	4.2	2.7	100.0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

Tal como postulamos as hipóteses de atraso escolar segundo nacionalidade para o ensino fundamental, trazemos agora para o ensino médio: havia uma expectativa que os dados de venezuelanos e haitianos fossem os mais delicados no cenário de distorção, por conta da

configuração migratória considerada de crise (SIMON, 1995). Se no nível anterior os dados descritivos indicaram que pior situação não estava com nenhum dos dois países, e sim com o Paraguai, aqui, a hipótese se confirma apenas para o Haiti.

Estudos sugerem que boa parte dos imigrantes do Haiti atua em empregos com pouca exigência de qualificação, no setor de serviços (DEBANDI et al, 2017; Alcantara, 2017) e que recebem baixos salários, mesmo em relação a brasileiros que ocupam os mesmos cargos, segundo dados da RAIS 2019 (CARDOSO, 2021).

Se comparado com os nativos, é possível perceber que a remuneração/hora do trabalho dos estrangeiros é inferior em todos os grupos ocupacionais, inclusive em relação aos brasileiros que trabalham nos mesmos empregos. A mesma relação é observada quando se analisa os atributos das ocupações, em que as consideradas haitianas pagam um valor médio menor que em relação aos demais postos de trabalho. (CARDOSO, 2021, p.31)

Todo esse cenário de inserção laboral é um indicativo da situação de vulnerabilidade social que esse grupo vivencia no país e que afeta, certamente, o processo de escolarização daqueles que estão cursando o ensino médio ou têm filhos matriculados nesse nível de ensino. Somados às questões ocupacionais, temos a barreira da língua, a forma com que chegaram ao Brasil e as questões relativas à documentação. Todavia, esses mesmos argumentos seriam válidos também para o ensino fundamental, e lá a situação de distorção idade-série haitiana, embora delicada, é ligeiramente melhor do que a paraguaia, último lugar do ranking. É na questão racial que, possivelmente, encontramos explicações para os resultados de distorção idade-série dos haitianos no ensino médio.

Um das características marcantes e fundantes da sociedade brasileira, desde o período de escravização dos povos africanos, é o racismo estrutural, um elemento que perpassa toda nossa organização econômica e política (ALMEIDA, 2019). Os haitianos são o grupo de imigrantes com maior volume de declaração raça/cor preta, chegando a mais de 80% no ensino médio. Segundo dados do Censo Escolar 2018, pretos na educação básica brasileira têm 67% de probabilidade a mais do que brancos de estarem em distorção idade-série. (UNICEF, 2019, p.7). Fernandes (2001) identificou em seu trabalho que a raça foi o único determinante de desigualdade educacional no Brasil que não perdeu o efeito ao longo da trajetória escolar, impactando sobremaneira no alcance educacional. No Ensino Médio, Tavares Júnior et al (2015) identificaram que o efeito da raça/cor aumenta de forma crescente e significativa nas chances de progressão escolar, cenário não verificado no ensino fundamental. Para os autores, “a seletividade do ensino médio é mais acentuada em relação à cor” (TAVARES JÚNIOR et

al, 2015, p. 135), na qual os estudantes não brancos são aqueles com menor vantagem de acessar e permanecer na última etapa da educação básica.

Uma pesquisa qualitativa desenvolvida pela UFMG em 2016 realizou uma série de rodas de conversas e grupos focais com haitianos para verificar sua inserção laboral em Minas Gerais. Além de reforçarem os achados de Cardoso (2021), sobre os menores salários dos haitianos em relação aos brasileiros que ocupam o mesmo posto de trabalho, foram inúmeros os relatos de racismo, cometidos pelos empregadores, colegas de trabalho e sociedade em geral (GUSTIN e CRUZ, 2016). Essa realidade também foi identificada em um contexto escolar, evidenciado pelo trabalho de Oliveira (2019), que identificou uma série de situações de xenofobia e racismo nas escolas municipais de São Paulo com estudantes de várias nacionalidades, inclusive a haitiana.

Questiono sobre qual era o motivo do *bullying* e ela [aluna haitiana] responde que em relação à pele, cabelo e outras coisas. Por um instante, paralisei, fiquei triste, porque me coloquei no lugar dela; apalpei meu cabelo, pois se tratava de mais uma menina preta que já estava percebendo o racismo. (OLIVEIRA, 2019, 173)

É possível supor, portanto, que o racismo seja uma prática discriminatória constante vivenciada pelos haitianos no Brasil e que, tal como identificado para os nativos (FERNANDES, 2001; TAVARES et al, 2015), ele se acentue e cause mais impactos à medida que o nível de escolaridade é maior, o que explica a diferença de comportamento da distorção idade-série para o ensino fundamental em relação ao ensino médio.

Falando ainda sobre migração de crise, os dados da Venezuela indicam comportamento similar ao identificado para o ensino fundamental, com alguma melhora no ensino médio. Tomamos a mesma explicação apresentada na etapa anterior: os dados podem refletir o caráter cumulativo da distorção idade-série e o pouco tempo de escolarização de boa parte desse grupo no sistema brasileiro, tendo em vista que o ápice da migração venezuelana foi em 2017. Em adição, verificamos em um estudo sobre o perfil laboral e demográfico dos venezuelanos, organizado por Simões (2017), a alta escolaridade de boa parte dos estrangeiros que estavam em Roraima no referido ano.

A amostra probabilística estratificada contou com 650 entrevistas e indicou que 47,5% dos venezuelanos tinham, pelo menos, curso superior concluído, e outros 30,5% tinham pelo menos, o ensino médio completo. É provável que muitos estudantes que cursavam o ensino médio em 2019 eram filhos ou parentes destes imigrantes e vinham de um contexto familiar com alto capital cultural que contribui com trajetórias escolares regulares, conforme demonstra alguns estudos da área de educação (BLAU E DUNCAN, 1994; BOURDIEU e PASSERON, 1992;

BOWLES E GINTIS, 2000; COLLINS, 1971; SEWELL et al, 1970). Importante salientar que os dados de matrícula indicam que mais de 50% dos estudantes venezuelanos analisados residiam em Roraima, mesmo estado em que a pesquisa foi realizada dois anos antes.

Para continuar a investigação da relação entre a distorção idade-série de estudantes imigrantes no ensino médio e as nacionalidades analisadas, elaboramos três modelos econométricos, a saber, regressões logísticas binomiais multiníveis, para testar as cinco hipóteses desta tese. As duas primeiras foram testadas em um único modelo, que comparou dados de imigrantes, por nacionalidade, com os dados dos brasileiros que estudavam na mesma escola que eles. São elas: a) ser imigrante aumenta as chances de ter maior distorção idade-série quando comparado aos brasileiros, e b) não há homogeneidade do efeito da imigração na distorção idade-série entre os grupos de imigrantes analisados. A tabela a seguir apresenta as razões de chance para cada nacionalidade em relação aos brasileiros. Os resultados completos do modelo estão no Apêndice E deste trabalho.

Tabela 47 - Razões de Chance das Variáveis de Teste das Hipóteses A e B do Ensino Médio

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Argentina	1.08862	8.8
Bolívia	0.9404944	-6.0
Colômbia	1.696199	69.0***
Estados Unidos	1.018033	1.8
Haiti	3.796578	279.6***
Japão	1.298778	29.8***
Paraguai	1.624819	62.5***
Peru	0.6902891	-31.0**
Portugal	0.7638293	-23.7**
Venezuela	0.4961141	-50.4***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Os resultados obtidos por meio da análise multivariada por nacionalidade refutam fortemente a hipótese A, que pressupunha que a condição de migração levaria a um maior atraso escolar se comparada aos brasileiros. Embora os dados descritivos agregados para as dez nacionalidades analisadas tenham mostrado que as taxas de adequação e distorção entre elas e os brasileiros eram parecidas, mesmo a análise descritiva desagregada por país de origem nos mostrava a grande heterogeneidade de comportamento, confirmada na regressão logística. A diversidade de comportamento do dado por nacionalidade faz com que aceitemos a hipótese B, que afirma a não homogeneidade do efeito da origem nacional no atraso escolar.

Em relação aos brasileiros, os países do Norte global apresentam diferentes resultados. Para os estudantes dos Estados Unidos, o coeficiente não foi significativo a 5%, ou seja, quando controlamos alguns atributos individuais e escolares, a origem estadunidense não é fator explicativo para o comportamento do atraso escolar. Já para as nacionalidades portuguesa e japonesa, os dados se comportam de maneira inversa: enquanto a primeira diminui as chances de atraso, a nacionalidade japonesa aumenta a probabilidade de trajetórias distorcidas.

O efeito da nacionalidade portuguesa na diminuição das chances de distorção no ensino médio é aderente ao que constatamos no ensino fundamental e nos dados descritivos da etapa atual. Ao longo de toda a análise, os estudantes portugueses têm se destacado como origem nacional com maiores chances de trajetórias regulares. As hipóteses aventadas para o sucesso desse grupo no ensino fundamental se sustentam no ensino médio: ser o único país lusófono analisado, pertencer ao fluxo migratório de retorno e ter parte considerável de seus estudantes na escola privada, sugerindo alto nível socioeconômico, embora o efeito da dependência administrativa tenha sido controlado no modelo proposto. Recomendamos estudos específicos e coleta primária de dados para compreender melhor a trajetória bem-sucedida dos imigrantes portugueses na educação brasileira, verificando quais características escolares que contribuem com esse comportamento. Estudos de caso sobre a nacionalidade portuguesa podem colaborar com a produção de evidências para a construção de políticas educacionais que promovam a escolarização de imigrantes de outras nacionalidades no país.

Chama a atenção nos resultados desses países, a razão de chances de japoneses de terem trajetórias distorcidas, 29,8% em relação aos brasileiros. Esses resultados não condizem com os achados descritivos. Para compreendermos melhor o cenário, utilizamos do modelo passo a passo (incluindo uma variável por vez) para identificarmos em que momento o estimador muda de sentido (de negativo para positivo).

Para todas as regressões com variáveis de controle relacionadas às características individuais dos japoneses - sexo, raça/cor, necessidade especial e série cursada -, os resultados indicaram menor probabilidade de distorção desse grupo em relação aos brasileiros, coerentes com o esperado. Todavia, ao inserirmos as variáveis de contexto escolar, como dependência administrativa e região do país, o resultado do efeito se inverteu e as razões de chance dos japoneses de distorção idade/série foram maiores do que a dos brasileiros, tal como apresentado no modelo final. Esse exercício investigativo não mostrou alteração no efeito dos dados para as demais nacionalidades, somente para estudantes do Japão

Diante do exposto, é possível concluir que o tipo de dependência administrativa das escolas nas quais os japoneses estão matriculados, que consideramos como *proxy* de nível socioeconômico, e a região do país para a qual eles migraram impactam na trajetória vivenciada. Do ponto de vista das teorias da educação e estratificação social, há três possíveis explicações para esses resultados. A primeira delas está relacionada com as dinâmicas familiares, que podem apresentar capital social familiar com diferentes graus de controle social. Portes (1998) demonstrou o efeito negativo do capital social na trajetória escolar quando há rigor no controle social das famílias, ou seja, excesso de vigilância e ambiente doméstico restritivo. A distribuição das matrículas dos japoneses segundo região do país indica predominância no Sudeste, 67,7%, mas com presença significativa no Sul e Centro-Oeste, 12,6% e 12,4%. O volume de japoneses em cada região pode impactar no comportamento de suas famílias, se desenvolvem maior ou menor controle social junto aos seus filhos quando há mais ou menos compatriotas na mesma localidade.

Outra abordagem teórica que pode apoiar na compreensão do fenômeno tem relação com as expectativas sobre a escolarização dos japoneses. Carvalho (2004), em seu trabalho com grupos étnicos e culturais nas escolas brasileiras, identificou altas expectativas dos professores em relação aos estudantes do extremo oriente, atribuindo a eles bom desempenho escolar, afeitos às disciplinas de exatas e científicas e pouco comunicativos. Essas características podem ocasionar um processo de estigmatização (GOFFMAN, 1978), no qual o indivíduo pode aceitar e se comportar de acordo com as características imputadas a ele, ou criar mecanismos para “consertar” os atributos que garantem o estigma recebido e a identidade social construída no processo de interação. Ou seja, os japoneses podem reforçar a fama de reclusos e com bom desempenho escolar, ou terem comportamentos que contradizem essa visão. Se o segundo comportamento for adotado como padrão, certamente, haverá impacto na trajetória escolar dos estudantes. O processo de expectativa e estigmatização pode variar em relação aos japoneses, a depender da região para onde migração e no tipo de dependência administrativa escolar em que estão matriculados.

A terceira abordagem está relacionada com o nível socioeconômico das famílias. Nos modelos utilizados para análise, consideramos a dependência administrativa como *proxy* de capital financeiro. Como mencionado anteriormente, a renda tem forte associação com o sucesso escolar e, conseqüentemente, com trajetórias menos distorcidas. Os japoneses constituem um dos grupos com maior percentual de matrículas em escolas particulares. Ao que tudo indica, a associação da dependência administrativa com a distorção idade-série entre os japoneses se

mostrou bastante significativa, algo não identificado para as demais nacionalidades, sugerindo maior efeito da renda familiar na trajetória escolar desse grupo.

O objetivo desta tese e os dados disponíveis no momento não permitem maiores considerações sobre a situação identificada entre os japoneses. Sugerimos, portanto, a realização de outros estudos que analisem o impacto das características escolares e regionais na distorção idade-série dos japoneses, e que utilizem diferentes fontes de informações, em especial, medidas mais adequadas de capital financeiro e técnicas qualitativas que permitam compreender o capital social familiar e as expectativas e estigmatização sobre o grupo.

Em relação aos países do Sul global, os resultados não foram significantes para Argentina e Bolívia a 5%, demonstrando, portanto, que controlando uma série de variáveis, essas duas origens nacionais não são fatores explicativos para a distorção vivenciada pelos seus grupos de estudantes. Para os colombianos, haitianos e paraguaios, as razões de chance são aderentes aos resultados apresentados na análise descritiva para o ensino médio e coerentes com o que foi identificado no ensino fundamental. Colombianos e paraguaios têm 62,5% e 69%, respectivamente, de chance de distorção idade-série em relação aos nativos. A origem nacional que se destaca negativamente, com grandes chances de distorção, é a haitiana. O coeficiente da regressão para o ensino médio indica altíssimas razões de chances de distorção para alunos do Haiti, com 279,6% de probabilidade de atraso escolar em relação aos brasileiros, cenário pior do que o identificado no ensino fundamental. De toda forma, é preciso um olhar particularizado sobre o cenário de migração desse grupo e a inclusão na agenda de políticas públicas de abordagens que incluam a escolarização, o preconceito racial e a inserção laboral dessas famílias, conforme ponderações realizadas na análise descritiva.

Diferente das três nacionalidades anteriores, Peru e Venezuela, também do Sul global, apresentam chances negativas de distorção idade-série em relação aos brasileiros, ou seja, maior probabilidade de trajetórias sem atraso. Os resultados positivos para Peru e Venezuela reforçam os achados descritivos para ambos os países no ensino médio, que demonstram melhores percentuais de adequação idade-série para ambos, 79,1% e 78,7%, em relação aos brasileiros com 77,8%.

Em relação à Venezuela, além dos aspectos já salientados: o caráter cumulativo do fenômeno de distorção e a alta escolaridade dos imigrantes venezuelanos que chegaram no Brasil em 2017 no estado de Roraima, lugar que concentra a maior parte das matrículas analisadas; ressaltamos que os resultados para o ensino fundamental caminharam no sentido oposto, mesmo sendo

possível aplicar as mesmas reflexões para esse nível escolar. Há, portanto, alguma característica exclusiva dos venezuelanos que cursam o ensino médio que muda o sentido do efeito em relação ao nível anterior. Interessante observar que há concentração de matrículas desse grupo nos primeiros anos do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio. Com os dados disponíveis, não é possível identificar em qual idade esse estudante entrou no sistema educacional brasileiro, para verificar se: a) ter começado a trajetória escolar no ensino fundamental ou no ensino médio faz diferença; b) a barreira da língua impacta mais as crianças em processo de alfabetização do que os demais estudantes; c) ou se o currículo para o ensino médio na Venezuela contribui para melhor adaptação ao contexto escolar brasileiro do que o currículo do ensino fundamental. Para mensurar esses efeitos e aventar outras explicações é preciso que uma agenda de pesquisa seja construída, com análises longitudinais e informações qualitativas, que transcendem o escopo deste trabalho.

Ao buscar literatura sobre educação de imigrantes no Brasil, para ajudar no entendimento do comportamento das matrículas do Peru, enfrentamos um desafio que é comum ao tema de modo geral, a escassez, amplificado no caso dos peruanos, dada a ausência de produções científicas a respeito. As inferências que podem ser feitas estão relacionadas ao perfil sociodemográfico desse grupo, tal como exposto para a Venezuela. Baeninger et al (2014) estudou os peruanos no estado de São Paulo, local que concentra 47,0% das matrículas desse grupo, e aponta alguns dados que podem nos ajudar a compreender o efeito negativo dessa nacionalidade na distorção.

Os peruanos em São Paulo segundo Censo Demográfico de 2010, comparado ao Censo Demográfico 2000, formam um grupo com maior concentração nas idades acima de 35 anos, participam de fluxo migratório que permanece no país há mais de uma década e trabalham com comércio de artesanato, bijuterias, gastronomia e setor de serviços. Os autores (BAENINGER et al, 2014) encontraram diferenças significativas nos rendimentos dessa nacionalidade segundo tempo de residência no Brasil, observando concentrações de pessoas dessa nacionalidade com rendimento médio mensal de 10 salários mínimos quando moravam há mais de 3 anos no país. Portanto, se há registros de uma migração de fluxo antigo no país e associação entre tempo em território brasileiro, é possível supor que boa parte desses imigrantes tenham boas condições socioeconômicas e que parte considerável dos alunos analisados pertençam a essas famílias.

Como os peruanos não constam no ranking de nacionalidades analisadas no ensino fundamental, não é possível realizar comparações entre os dois níveis de ensino. Assim como sugerido para a situação dos haitianos, japoneses, paraguaios e venezuelanos, recomendamos

uma agenda de pesquisa específica para esse público, bastante invisibilizados tanto nos trabalhos de imigração quanto de educação de imigrantes.

Conforme foi possível perceber, a leitura da distorção idade-série por status de desenvolvimento não foi aderente aos resultados dos países analisados para o nível médio, especialmente por conta dos resultados negativos obtidos para o Japão, do Norte global, e os dados positivos obtidos junto aos peruanos e venezuelanos, do Sul global. Faremos agora uma investigação do efeito na nacionalidade na distorção idade-série segundo a configuração migratória de crise, desta vez, olhando apenas para os dados dos imigrantes.

Para analisarmos o efeito da imigração de crise no atraso escolar, consideramos os dados dos haitianos e venezuelanos como nossas variáveis teste e colocamos os demais grupos migratórios investigados como variáveis de controle. As razões de chances estão expostas na tabela abaixo e o modelo completo pode ser visto no Apêndice F desse trabalho.

Tabela 48 - Razões de Chance das Variáveis de Teste da Hipótese C do Ensino Médio

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Haiti	4.929816	392.9***
Venezuela	0.5841454	-41.6***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Os resultados dos dois países apresentam o sentido dos efeitos invertidos entre si, mantendo o comportamento identificado para ambos os grupos nas hipóteses que os comparam aos brasileiros. Enquanto a Venezuela apresenta 41,6% de chances de não ter trajetórias distorcidas em relação aos demais grupos estrangeiros, os haitianos têm 392,9% de chances de terem atraso escolar em relação aos imigrantes, cem por cento a mais de chances do que o identificado em relação aos brasileiros, demonstrando a situação extremamente delicada desse público no cenário educacional. As razões de chance nos permitem, portanto, refutar, portanto, a hipótese C, que sugeria que a condição de migração de crise impactaria no efeito da distorção, compreendendo que essa categoria analítica não é suficiente para compreendermos as nuances da origem nacional no atraso escolar.

Na sequência, apresentamos os resultados para as hipóteses de contexto escolar no Ensino Médio, que investigam a relação entre a concentração de estudantes imigrantes e a diversidade étnica em uma escola e a probabilidade de haver distorção idade-série em relação aos brasileiros. O modelo completo está no Apêndice G.

Tabela 49 - Razões de Chance das Variáveis de Teste das Hipóteses D e E do Ensino Médio

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
Quantidade Nacionalidades	0.9639484	-3.7
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.001686	0.1

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

As razões de chance para ambas as hipóteses investigadas não foram significantes para o Ensino Médio. Esse resultado indica que nessa etapa de ensino as variáveis de contexto escolar avaliadas por essa tese não impactam no fenômeno da distorção idade-série de imigrantes, sugerindo que são outros fatores associados.

Resumidamente, as análises multivariadas do Ensino Médio permitiram que refutássemos a hipótese A, isto é, não podemos afirmar que ser imigrante aumenta as chances de distorção, tendo em vista que a hipótese B foi confirmada, indicando a ausência de homogeneidade entre os grupos de estudantes imigrantes se comparados aos brasileiros no que se refere à adequação de trajetórias escolares.

Para a hipótese C, que traz apenas os dados dos imigrantes como referência, o pressuposto sobre a migração de crise como uma condição que aumenta as chances de distorção idade-série em relação aos demais grupos de imigrantes foi refutado, tendo em vista o sentido invertido do efeito da distorção para os venezuelanos e haitianos. Enquanto o primeiro grupo tem menor chance de atraso em relação aos outros grupos migratórios, o segundo grupo ocupa um lugar preocupante de altas probabilidades de distorção idade-série em relação a todos os estrangeiros. Para as hipóteses relacionadas ao contexto escolar, as análises mostram que os efeitos não foram significantes para nenhuma delas, sugerindo que no Ensino Médio são outros os fatores que se associam ao fenômeno de distorção idade-série.

A seguir, faremos um comparativo entre os resultados identificados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, para cada hipótese investigada nesta tese.

9.3.Comparação da distorção idade-série entre Ensino Fundamental e Médio

A investigação sobre a distorção idade-série dos grupos de imigrantes no Brasil permite algumas considerações entre o comportamento dos dados no ensino fundamental e ensino médio. A primeira delas extraída da análise descritiva, é o reconhecimento de que embora com altos percentuais de adequação idade-série, os países do Norte global se assemelham aos do Sul

global em um aspecto: as taxas de distorção do ensino médio são piores para quase todas as nacionalidades presentes nos dois rankings em relação ao ensino fundamental, com exceção da Venezuela:

- a) Estados Unidos, Japão e Portugal, que tinham mais de 90% de adequação entre seus alunos na primeira etapa de ensino, no nível médio desceram para a faixa dos 80%.
- b) Argentina e Colômbia aumentaram suas taxas de distorção em mais de 10% do ensino fundamental para o médio.
- c) Bolívia e Paraguai diminuíram seu percentual de adequação no ensino médio, em 4,9% e 2,9%, respectivamente.

Dois casos chamam a atenção e merecem destaque em nossa análise por motivos opostos: os venezuelanos aumentaram em 4,2% sua taxa de adequação idade-série no ensino médio, enquanto os haitianos diminuíram de forma intensa esse percentual: de 72,3% no primeiro nível para apenas 37,7% no segundo, uma diferença de 34,6% entre as duas etapas de escolarização.

Tabela 50 – Comparativo dos % de estudantes sem distorção idade-série, por nível de ensino

País de Origem	% Adequação Ensino Fundamental	% Adequação Ensino Médio	% Diferença Adequação entre Ensino Fundamental e Ensino Médio
Argentina	86.6	75.8	10.8
Bolívia	86.8	81.9	4.9
Colômbia	80.4	67.5	12.9
Espanha	92.0	-	-
Estados Unidos	91.5	86.2	5.3
Haiti	72.3	37.7	34.6
Japão	90.5	84.2	6.3
Paraguai	72.3	69.4	2.9
Peru	-	79.1	-
Portugal	92.2	84.6	7.6
Venezuela	74.5	78.7	-4.2

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

Em relação às análises multivariadas, verificamos similaridades e diferenças entre os resultados de cada uma das hipóteses testadas entre as duas etapas de ensino. Para as hipóteses A e B, é possível estabelecer um paralelo de apenas 5 entre os 11 países analisados. Colombianos, paraguaios, venezuelanos apresentam menos chances de distorção no ensino médio do que no ensino fundamental, com diferentes comportamentos dos dados. No caso dos estudantes da Colômbia, a probabilidade de atraso escolar em relação aos brasileiros foi menor na segunda etapa em relação à primeira. Já os paraguaios, que estavam em situação crítica no ensino fundamental ocupando o lugar de maior chance de distorção no ranking, apresentaram expressiva melhora no ensino médio. Embora também continuem com maior probabilidade de distorção que os brasileiros nesse nível de ensino, suas chances de distorção diminuíram em relação à etapa anterior. A Venezuela inverteu o sentido do efeito no ensino fundamental, com mais de 100% de chances de atraso, para negativo no ensino médio, com probabilidade negativa de 50,4% de distorção em comparação aos brasileiros.

Portugal e Haiti ocupam lugares opostos nas análises para ambos os níveis de ensino, tendo o país europeu menores chances de distorção idade-série do que os brasileiros nas duas etapas, e os haitianos apresentando chances altíssimas de atraso tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Tabela 51 - Percentuais de Razão de Chance das Hipóteses A e B, por nível de ensino

País de Origem	% Razões de Chance Ensino Fundamental	% Razões de Chance Ensino Médio
Argentina	10.4	8.8
Bolívia	37.2***	-6.0
Colômbia	85.3***	69.0***
Espanha	- 37.8***	-
Estados Unidos	- 24.1***	1.8
Haiti	161***	279.6***
Japão	- 12.6	29.8***
Paraguai	181.1***	62.5***
Peru	-	-31.0**
Portugal	-35.0***	-23.7**
Venezuela	109.3***	-50.4***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Para a Hipótese C, que investiga a relação da migração de crise com a distorção idade-série, também identificamos diferenças consideráveis entre os níveis de ensino. O Haiti apresenta altas chances de atraso em ambos os níveis de ensino, com piora ostensiva da probabilidade no ensino médio. Já a Venezuela inverteu o sinal do efeito entre os níveis: no ensino fundamental, em relação aos demais imigrantes, seus estudantes tinham 36,6% mais chances de distorção, enquanto no ensino médio passou a ter 41,6% a menos de probabilidade de atraso escolar.

Tabela 52 – Percentuais de Razão de Chance da Hipótese C, por nível de ensino

País de Origem	% Razões de Chance Ensino Fundamental	% Razões de Chance Ensino Médio
Haiti	165.4***	392.9***
Venezuela	36.6***	-41.6***

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

*** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 1%. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Para as hipóteses D e E, relacionadas ao contexto escolar, foram significantes apenas para o Ensino Fundamental, com sentido do efeito inverso entre si. Enquanto o aumento de imigrante em uma mesma escola colabora para a diminuição das chances de distorção idade-série em relação aos brasileiros, a diversidade migratória amplia as probabilidades de atraso escolar. No caso do Ensino Médio, nenhuma das variáveis testes apresentaram significância estatística.

Tabela 53 - Percentuais de Razão de Chance das Hipóteses D e E, por nível de ensino

País de Origem	% Razões de Chance Ensino Fundamental	% Razões de Chance Ensino Médio
Quantidade Nacionalidades	- 8.3***	-3.7
Quantidade Estudantes Imigrantes	0.4***	0.1

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP

*** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 1%. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Por meio das análises descritivas e multivariadas, podemos, ao longo desta tese, testar cinco hipóteses que tiveram como pauta a associação entre origem nacional dos imigrantes no sistema educacional brasileiro, variáveis de contexto escolar e o fenômeno de distorção idade-série. Foram analisadas, ao todo, dez nacionalidades para o nível fundamental e dez nacionalidades para o nível médio. Os grupos foram elaborados com dados dos dez maiores volumes de matrículas registrados no Censo Escolar de 2019. A partir das regressões logísticas binomiais multiníveis, feitas para cada nível de ensino em separado, controlamos o efeito de uma série de características dos indivíduos e da escola, para ter maior acuidade na investigação de cada hipótese. O quadro a seguir apresenta a síntese dos resultados de cada hipótese para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Quadro 9 – Resultados das cinco hipóteses investigadas na tese, por nível de ensino

Hipótese	Grupos analisados	Ensino Fundamental	Ensino Médio
A: Ser imigrante aumenta as chances de ter maior distorção idade-série em comparação aos brasileiros	Todos os imigrantes em relação aos brasileiros	Refutada	Refutada
B: Não há homogeneidade entre os grupos de imigrantes quanto à distorção idade-série em comparação aos brasileiros	Cada origem nacional em relação aos brasileiros	Corroborada	Corroborada
C: A migração de crise leva a maior chance de distorção idade-série do que outras configurações de migração	Haitianos e venezuelanos em relação aos demais imigrantes	Refutada	Refutada
D: Quanto maior a concentração de imigrantes matriculados em uma escola, maior a probabilidade de distorção idade-série dos estrangeiros	Todos os imigrantes em relação aos brasileiros.	Refutada	Refutada
E: Quanto maior a diversidade de imigrantes internacionais em uma escola, maior a chance de distorção idade-série dos estrangeiros	Todos os imigrantes em relação aos brasileiros.	Corroborada	Refutada

Fonte: Elaboração própria.

As duas primeiras hipóteses compararam a distorção idade-série dos imigrantes em relação aos brasileiros que estudam na mesma escola que esses estrangeiros. A hipótese A, que afirma que

a condição de imigrante aumenta as chances de distorção, foi refutada para ambos os níveis de ensino. Em contrapartida, a hipótese B, que postula que não há homogeneidade entre os grupos de imigrantes no que se refere ao fenômeno de distorção, se comparados aos brasileiros, foi corroborada pelos dados tanto no nível fundamental como do nível médio.

A hipótese C analisou apenas os grupos de imigrantes, sem considerar os dados dos brasileiros, investigando se a condição migratória de crise, representada pelos haitianos e venezuelanos, pode ser compreendida como fator explicativo para o atraso escolar dos grupos migratórios. Os resultados em ambos os níveis de ensino refutam essa hipótese.

Os resultados das três primeiras hipóteses indicam que a leitura pan-étnica, ou seja, por agrupamentos de nacionalidades, como propõe a Hipótese A, e a configuração migratória de crise, como consta na Hipótese C, são insuficientes para explicar o fenômeno de distorção idade-série. Já a análise por país de origem, segundo a Hipótese B, demonstrou-se mais efetiva para a compreensão da trajetória escolar de discentes, em convergência com o que Kao e Thompson (2003) e Portes et al (2008) já haviam chamado atenção em seus trabalhos sobre educação de imigrantes:

É preciso compreender as especificidades históricas de cada minoria nacional. [...]. Agregar vários grupos em categorias pan-étnicas a título de conveniência obscurece os processos causais em operação em vez de esclarecê-los. (PORTES et al, 2008, p. 43)

As hipóteses relacionadas ao contexto escolar apresentaram significância estatística apenas para o Ensino Fundamental, não tendo seus efeitos analisados, portanto, para o nível médio. No Ensino Fundamental, refutamos a hipótese D sobre quantidade de imigrantes e corroboramos a hipótese E sobre diversidade de nacionalidades. Esses resultados demonstram que a presença de outros imigrantes na mesma escola é uma condição importante para estudantes que cursam o ensino fundamental, e que, ao contrário do que a literatura aponta, a maior concentração deles diminui as chances de distorção idade-série, talvez, dentre outros fatores por torná-los visíveis aos olhos da instituição escolar e pelo aumento do capital social extrafamiliar (COLEMAN, 1988). Em contrapartida, ter variedade de nacionalidades de fato aumenta as chances de atraso, como indica a literatura, possivelmente porque impede a formação de massa crítica (FISHER, 1975).

Os dados apresentados neste capítulo, longe de esgotar as análises sobre a educação de imigrantes no Brasil, buscam evidenciar o cenário multifacetado e diverso do comportamento da distorção idade-série entre os imigrantes que estudam nas escolas do país. É preciso que entendamos e reconheçamos os estrangeiros no sistema de ensino brasileiro de forma conjunta,

com olhares comparativos entre os diferentes grupos étnicos e em relação aos brasileiros. Importante também que nos atentemos para as particularidades de cada grupo, suas fragilidades e potencialidades, com vistas a garantir a todos o direito fundamental à educação.

No próximo capítulo, apresentamos nossas considerações finais sobre a tese e algumas reflexões e sugestões aprendidas a partir dos testes das hipóteses e dos resultados de distorção identificados.

Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi compreender a trajetória escolar de estrangeiros na educação básica do Brasil, a partir da distorção idade-série desse grupo em relação aos brasileiros e entre as diferentes nacionalidades. Para que isso fosse possível, a tese foi dividida em dois eixos, um teórico e outro empírico.

No eixo teórico, discutimos em um primeiro momento as contribuições internacionais e nacionais advindas da Sociologia da Educação e da Estratificação Social sobre o que se entende por trajetória escolar bem e malsucedida, quais são as medidas possíveis e os resultados comumente encontrados. Por meio desse levantamento, identificamos a complexidade do objeto de pesquisa, que é multifacetado e apresenta grande volume de produção de conhecimento e interpretações, e tomamos a decisão de optar pela medida de distorção idade-série como forma de analisar a trajetória escolar do público pretendido.

Em um segundo momento, adentramos na discussão sobre a educação de imigrantes internacionais a partir do que há de produção na literatura acadêmica de diversas instituições de educação no Brasil e no mundo, e institucional, produzidas especialmente pelos Organismos Internacionais ONU e suas agências, e pela OECD. Importante ressaltar o grande volume de produção e abordagens, qualitativas e quantitativas, sobre o tema na literatura internacional em relação ao reduzido número de trabalhos brasileiros. Organizamos o conteúdo em três níveis analíticos, inspiradas pelo artigo da Barlett (2015) que propõe dois deles, e adicionando um nível a partir dos demais conteúdos explorados. Os três níveis são: a) sistema educacional; b) instituição escolar; e c) atributos individuais e origem familiar.

O primeiro nível aborda fatores do sistema educacional relacionados tanto à política migratória quanto à política educacional. Focamos nossas análises nos estudos que tratam da influência e do impacto do status legal do imigrante na sua escolarização e nas políticas educacionais promovidas pelos países. Sobre o status legal, em princípio, identificamos que pessoas indocumentadas, com irregularidade na documentação e em situação de refúgio tendem a trajetórias escolares malsucedidas, porque enfrentam barreiras desde a matrícula, passando pela permanência e todo percurso de aquisição de conhecimento.

No que se refere à política de línguas, verificamos que uma ação estruturada dos governos para a formação de estudantes na língua de acolhimento e de professores aptos a lidar com o contexto de heterogeneidade linguística de forma crítica e reflexiva tem demonstrado bons resultados

tanto em testes de proficiência como PISA quanto na integração dos estudantes na comunidade escolar. Já a ausência de políticas de línguas tem reforçado trajetórias malsucedidas e episódios estigmatizantes e de baixas expectativas docentes sobre os estrangeiros nas escolas. Como não temos dados sobre status legal dos estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, e as análises sobre política educacional no Brasil demandam outra abordagem metodológica que não a adotada por esta tese, esse nível não foi incorporado na parte empírica de forma direta. Todavia, toda a discussão concernente a ele atravessa o trabalho e é essencial para as reflexões apresentadas e para evidenciar a necessidade de uma agenda nacional de educação para imigrantes no país.

O segundo nível analítico aborda fatores do nível da escola, tais como currículo escolar e métodos de avaliação adotados, ambos listados pela Barlett (2015) e em adição, a partir de outras referências bibliográficas (COLEMAN et al, 1966; FISHER, 1975; COLEMAN, 1988; BROOKE e SOARES, 2008; OECD, 2016; RODRIGUES, 2017), acrescentamos as discussões sobre concentração e variedade étnica de imigrantes em uma mesma instituição, e a eficácia escolar. De modo geral, identificamos a importância da adaptação dos currículos e métodos avaliativos pela escola que atendam às diversidades de seus discentes, para a efetividade do direito à educação, e trouxemos iniciativas em Minas Gerais e São Paulo como exemplos a serem seguidos pelos demais territórios no país.

Sobre volume e diversidade étnica nas instituições de ensino, verificamos que são condições importantes que geram impacto na formação dos estudantes imigrantes. Via de regra, percebemos que a concentração desse grupo estabelece forte associação com o baixo desempenho escolar em alguns contextos e que a maior variedade e pequeno volume podem impedir que os estrangeiros criem “massa crítica” para pautar suas necessidades educacionais. Diante da importância dessas dimensões na literatura e da existência de informações a respeito, orientadas pela discussão teórica, elaboramos as duas hipóteses de contexto desta tese, que medem a influência do volume e da variedade de imigrantes em uma mesma instituição na distorção idade-série deles.

No que se refere à eficácia escolar, constatamos o impacto da dependência administrativa e da localização no processo de escolarização e utilizamos essa referência teórica como insumo para a construção do nosso modelo metodológico, considerando ambas as características como controle para a mensuração dos efeitos na distorção idade-série dos imigrantes.

O terceiro e último nível, não proposto pela Bartlett (2015), mas identificado em inúmeros trabalhos sobre educação de modo geral e a escolarização de imigrantes de modo específico, traz o foco para questões relacionadas à origem familiar e aos atributos individuais. Sobre a origem familiar, é realizado um breve panorama das discussões sobre como a influência dessa instituição social aparece na literatura: como condição socioeconômica, como capital social, capital cultural, de modo separado ou em associação entre eles. Infelizmente, não há dados disponíveis para incorporar de forma direta a origem familiar nos modelos analíticos utilizados, mas, assim como ocorre com o primeiro nível, consideramos que esse conteúdo perpassa toda a discussão que a tese levanta e nos ajuda a compreender ou criar hipóteses a partir do exercício empírico realizado.

Em relação aos atributos individuais, a proficiência da língua desponta como fundamental, em associação ao que já apresentamos no nível relacionado ao sistema de educação. Na perspectiva do sujeito, a discussão sobre o domínio da língua do país de acolhimento reforça sua importância na aquisição de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Outro ponto importante na leitura individual ressalta a idade do estudante ao entrar no sistema escolar no país receptor. Nesse ponto, percebemos bastante divergência de posicionamentos e muitas tentativas em identificar a idade crítica que mais impacta a escolarização do estrangeiro. Entre os debates identificados, um aspecto importante se fez premente: não basta saber a idade em que se entra no sistema de ensino, é preciso identificar se essa data coincide com a entrada do imigrante no país. Tendo em vista que a medida abordada nesta tese para a verificação da trajetória dos estudantes imigrantes é a distorção idade-série, a discussão sobre idade de entrada no sistema escolar traz importantes reflexões e sugere a necessidade de se captar no questionário do Censo Escolar a entrada do estudante no país e no sistema de ensino, caso a opção do INEP seja por não liberar as bases de fluxo para os pesquisadores. Com essas informações, é possível aprimorar as análises mesmo não tendo acesso aos dados identificados.

Os últimos aspectos abordados no nível individual foram os atributos gênero/sexo, raça/cor, nacionalidade e etnia, todos incorporadas no eixo empírico por meio das variáveis sexo, raça e nacionalidade do Censo Escolar. Identificamos na literatura que é recente a incorporação da dimensão de gênero nos trabalhos sobre o fenômeno migratório, surgindo apenas nos anos de 1980 e ganhando mais robustez na última década. A ausência desse enfoque foi responsável pela invisibilização das necessidades, questões e demandas das mulheres em diferentes contextos de mobilidade e reverberou certamente nas questões sobre a educação.

Ao verificar os estudos com esse recorte, percebemos que tanto aqueles com nativos quanto com imigrantes indicam grande variação de trajetórias segundo o sexo. Em muitos deles, as meninas levam vantagens educacionais, porque são submetidas de forma mais intensa ao capital social familiar e ao controle exercido pelos pais e comunidade, facilitando a adaptação e integração ao ambiente escolar. Em contrapartida, dados indicam a disparidade de acessos ao processo educativo.

De toda forma, é no grupo de meninos negros que os estudos demonstram a maior recorrência de trajetórias escolares malsucedidas. Para esse grupo, o gênero somado com a questão racial cria uma enorme fronteira na aquisição de escolarização. Ao introduzir a questão racial, nos deparamos com alguns estudos produzidos no Brasil que abordam as dificuldades enfrentadas por negros no nosso sistema educacional, seja no ensino básico ou superior. Relatos de racismos e estigmatização são comuns e reforçam a importância de construirmos práticas escolares antirracistas e interculturais para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Por fim, no que se refere às questões relacionadas à nacionalidade e etnia, os trabalhos demonstram que o processo adaptativo não ocorre uniformemente para todos os grupos de imigrantes e que alguns trabalhos indicam que o sucesso escolar dos imigrantes é possível quando se adaptam à sociedade receptora, adotando alguns valores culturais proeminentes dela, mas preservando seus valores culturais originais. Indicam também que embora a literatura internacional foque mais nas questões étnicas do que raciais para as análises de imigração, para o contexto brasileiro ambas as categorias são fundamentais para a compreensão da realidade local.

A partir das discussões, conceitos e parâmetros levantados no eixo teórico, a tese desenvolve seu eixo empírico utilizando o Censo Escolar como base de dados de referência, e elabora três momentos analíticos que colaboram para a compreensão do contexto e panorama atual da educação de imigrantes no Brasil. No primeiro deles, levantamos os dez maiores grupos de estudantes imigrantes entre os anos de 2010 e 2019, e percebemos mudanças importantes nos grupos predominantes, com a perda de relevância numérica de grupos no Norte global em detrimento do aumento ostensivo de imigrantes do Sul global. No segundo momento, elaboramos a análise descritiva dos imigrantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio matriculados em 2019, contemplando diversas características individuais (sexo, raça, deficiência, idade e distorção idade-série) e escolares (dependência administrativa, região do país, total e variedade de nacionalidades na escola).

No terceiro e último momento, cinco hipóteses foram investigadas, buscando verificar se a condição de imigrante, a nacionalidade e a configuração migratória, além de dados de contexto escolar, têm efeitos no atraso escolar de estudantes estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio no ano de 2019. Para a testagem das hipóteses, utilizamos dois modelos de regressão logística multinível para cada etapa de ensino, um comparando o atraso escolar entre as diferentes nacionalidades e os brasileiros, e outro verificando a distorção idade-série apenas as nacionalidades dos imigrantes.

Os resultados trouxeram algumas reflexões importantes sobre o cenário da educação de imigrantes. A primeira delas foi a constatação de que, a partir da análise de cada país de origem, há uma tendência - que não pode ser generalizada haja vista os resultados dos japoneses no Ensino Médio -, de melhores trajetórias escolares dos estudantes originários de países do Norte global no Brasil em relação ao Sul global.

Nesse sentido, lembramos de Sayad (1998) e da forma como ele percebia a diferenciação entre os imigrantes. Para o autor, é possível identificar dois tipos: aqueles oriundos do mundo dominante, o Norte global, e que usufrui de todas as benesses sociais e estruturais da sua origem. E aqueles do mundo dominado, das ex-colônias, do Sul global, e o não lugar que eles ocupam nas sociedades receptoras. Embora o autor faça essa reflexão sobre o contexto europeu e suas ex-colônias, consideramos que a construção teórica sobre os imigrantes desejados e indesejados dialoga com os resultados identificados no contexto brasileiro, sobre distorção idade-série de imigrantes no país.

Isso porque as maiores probabilidade de atraso estão concentradas, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, entre países do Sul global quando analisamos os resultados obtidos no modelo que compara os diferentes grupos de imigrantes em relação aos brasileiros. Na primeira etapa de ensino, encabeçam o ranking Paraguai, 181,1% e Haiti 161,0%, seguidos por Venezuela e Colômbia, com 109,3% e 85,3%, respectivamente. Já no ensino médio, Haiti, Colômbia e Paraguai permanecem com as maiores razões de chance de atraso, com 279,6%, 69,0 e 50,4%, respectivamente.

Chama profunda atenção o caso do Haiti, que apresenta grandes chances de distorção idade-série em ambas as etapas de ensino. Os resultados para os haitianos tornam-se ainda mais preocupantes quando analisados em comparação aos demais grupos migratórios, sem os brasileiros. Nesse cenário, as razões de chance do Haiti são altíssimas, com 165,4% de probabilidade de distorção no ensino fundamental e 392,9% no ensino médio.

Ao constataremos a exorbitante probabilidade dos estudantes haitianos terem atraso escolar podemos inferir, tal como sugere diferentes estudos sobre educação no Brasil (FERNANDES, 2001; TAVARES et al, 2015; UNICEF, 2019), que a raça é um marcador social fundamental para a compreensão da desigualdade educacional, e, somada à condição migratória, como no caso dos estudantes do Haiti, pode agravar sobremaneira o processo de exclusão social e fragilizar a vivência de direitos básicos, como o direito à educação.

O outro grupo que apresenta probabilidades de maiores distorção idade-série é formado pelos paraguaios. Embora apresentem menor coeficiente de distorção idade-série no ensino médio em relação ao fundamental, ainda concentram volumosas chances de atraso escolar e merecem atenção especialmente porque estamos tratando, neste caso, de uma migração histórica para o Brasil, com longa relação temporal, redes de relações estabelecidas e acúmulo de conhecimento sobre a dinâmica migratória. É possível que o não pertencimento dos “brasiguaios” e as consequências desse não lugar (COLOGNESE, 2012) estejam refletidas nos resultados identificados para o contexto escolar dos estudantes do Paraguai e é fundamental que isso fique em evidência no campo da política educacional.

Para a Venezuela, grupo com expressivo volume no cenário migratório brasileiro atual e com ostensiva presença no sistema educacional, identificamos um quadro diferente da maioria dos países analisados. Os venezuelanos, em relação aos brasileiros, apresentam grandes chances de distorção no ensino fundamental, 109,3%, e, no caso do ensino médio, invertem o efeito, com probabilidade negativa de distorção em 50,4%. A partir dos resultados, podemos inferir que o caráter cumulativo do fenômeno de distorção e a alta escolaridade dos imigrantes venezuelanos que chegaram no Brasil em 2017 no estado de Roraima, lugar que concentra a maior parte das matrículas analisadas em 2019, explicam esses percentuais. Recomendamos, porém, estudos e pesquisas que considerem o comportamento escolar de venezuelanos em cada nível de ensino e em perspectiva comparada, para compreendermos de forma conclusiva o cenário identificado.

Em relação à Colômbia, identificamos grandes chances de distorção idade-série tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, com menor probabilidade na última etapa de ensino. Em relação aos colombianos, ao longo do desenvolvimento desta tese, buscamos referências para colaborar com a compreensão dos resultados de distorção idade-série, assim como fizemos para os peruanos. Em ambos os casos, nos deparamos com um esvaziamento de produção científica, não apenas relacionada à educação, mas a diferentes dimensões sociais. A baixa produção científica sobre educação de imigrantes no Brasil foi um obstáculo que se interpôs no caminho desde o início da produção desse trabalho, e ficou ainda mais evidente ao buscamos

informações sobre esses grupos, amplamente invisibilizados. Sugerimos, portanto, maior investimento em pesquisas sobre os diferentes grupos migratórios presentes no contexto escolar brasileiro.

Resumidamente, no que se refere a educação de imigrantes, ficou evidente que algumas fronteiras educacionais são mais difíceis de serem transpostas do que outras. As fronteiras atribuídas ao Sul global, e a algumas nacionalidades em particular, demonstram a necessidade de um olhar cuidadoso para os estudantes de países na América do Sul em nosso sistema de ensino. Mas, o que fica mais evidente nos dados é a fronteira histórica que o Brasil enfrenta para a equidade educacional, a questão racial. Os dados demonstram que a condição de imigrante haitiano e sua raça preta são grandes barreiras na aquisição do direito humano no país. É preciso que haja um movimento do Estado e da sociedade civil para apoiar esses grupos que outrora romperam as fronteiras físicas dos Estados-Nações para chegarem ao Brasil, a superarem as fronteiras simbólicas, mas nem por isso intangíveis, dos preconceitos e das diferenças culturais, econômicas e linguísticas que impactam nas suas possibilidades educacionais.

Em relação ao Norte global, chamam atenção os bons resultados encontrados para os portugueses que, como grupo de referência, podem orientar reflexões, ações e discussões para produzirmos evidências para a construção de políticas educacionais que promovam a escolarização de imigrantes internacionais no país. Sobre os japoneses, nosso olhar se volta para o efeito da interação da origem e do destino do imigrante internacional nos resultados educacionais, assim como a dependência administrativa. Esse grupo apresentou 29,8% de chances de distorção idade-série em relação aos brasileiros, segundo exercício empírico investigativo no modelo multinível adotado. Esse comportamento causa surpresa não apenas porque é oposto ao identificado no ensino fundamental, mas por que não coaduna com o que encontramos na literatura sobre a educação desse grupo enquanto imigrantes (CARVALHO, 2004). Sugerimos análises que incorporem o efeito que a região do país para o qual os imigrantes se destinam e a dependência administrativa escolar na trajetória escolar de japoneses.

Um último aspecto que merece nota, relativo aos resultados de distorção identificados nesse trabalho, decorre dos resultados das hipóteses de contexto escolar. Tais hipóteses demonstraram que para os estudantes do ensino fundamental, ter mais colegas imigrantes em uma mesma escola diminui as chances de distorção, enquanto a diversidade migratória amplia as probabilidades de atraso. Os achados podem indicar que um maior número de imigrantes

colabora com a visibilidade dos estrangeiros na instituição escolar, em especial para os gestores e professores, impulsionando ações e adaptações para acolhimento desse grupo. Pode também promover o aumento do capital social extrafamiliar (COLEMAN, 1988), demonstrando a importância das redes de relação da comunidade escolar para o processo educacional. Já a variedade de nacionalidades pode gerar efeito negativo na trajetória por impedir a formação de massa crítica (FISHER, 1975).

Em relação ao ensino médio, as hipóteses de contexto não apresentaram significância estatística, fazendo-nos inferir, a partir da literatura e dos resultados obtidos, que outros fatores, relacionados a atributos individuais, influenciam no fenômeno da distorção idade-série nesse nível educacional. Um desses fatores, certamente, é o atributo da raça/cor, conforme evidenciado no trabalho de Fernandes (2001) e corroborado com as análises para o grupo de haitianos. Outro fator está relacionado com a faixa etária abarcada pelo público do ensino médio. Muitos jovens, nessa fase da vida, iniciam de forma precoce sua inserção no mercado de trabalho e lidam com inúmeras dificuldades para conciliar os estudos e o emprego. (SILVA, 2014)

Longe de pretender esgotar a discussão sobre a relação entre origem nacional e distorção idade-série, a presente tese configura-se como um primeiro exercício de análise comparativa e panorâmica dos dados de educação de imigrantes no Brasil. Reconhecemos as lacunas nos dados, mas diante da escassez de informações mais robustas, consideramos pertinente caminhar com eles, tendo em vista os *insights* importantes que eles elucidaram, tal como mostram os capítulos empíricos e as constatações supracitadas.

A maior intenção desta tese é fomentar uma agenda de pesquisa, tendo em vista a escassez de trabalhos no Brasil que tenham um olhar abrangente para diferentes nacionalidades, e que associe e utilize diferentes técnicas de pesquisa, já que boa parte da produção intelectual do país versa sobre um único grupo, em abordagens quase sempre qualitativas. Acreditamos que diferentes métodos e análises de várias nacionalidades em um mesmo trabalho, de forma comparativa entre si e com os nativos, somadas às constatações particularizadas sobre cada grupo, conferem aprofundamento e promovem leituras que podem colaborar com as políticas educacionais para os imigrantes na educação brasileira.

Todavia, para que a agenda de pesquisa seja consolidada e diferentes técnicas e abordagens metodológicas sejam realizadas, é preciso que o Estado Brasileiro invista em cadastro, pesquisas e estudos sobre a população imigrante internacional, incluindo os estudantes. A

ausência de dados é o primeiro passo para invisibilização de um grupo e seu afastamento da garantia de direitos. Portanto, um bom começo para a consolidação dessa agenda é o aprimoramento dos dados já existentes e a ampliação das informações coletadas. No nosso caso, sugerimos a qualificação das perguntas do Censo Escolar sobre imigrantes e a capacitação adequada dos secretários escolares, responsáveis pelo seu preenchimento.

Sabemos que os instrumentos governamentais podem ser fortes reprodutores de desigualdades sociais, e que os burocratas no nível da rua, aqueles que consolidam as políticas públicas são agentes de promoção e inclusão social, mas também de exclusão e manutenção das desigualdades, a depender de como desenvolvem seu trabalho. O cadastro equivocado de um imigrante por parte da secretaria escolar, o não registro da sua condição de migrante ou até mesmo a indicação errônea do seu país de origem nas bases de dados é uma forma de negar a esse sujeito a sua própria história.

Por fim, além da visibilidade dos dados de imigrantes de modo geral, como recomendação final sugerimos pesquisas e investimento em políticas educacionais para todos os imigrantes, mas com atenção especial para dois grupos, os haitianos e os paraguaios, que demonstraram condições graves de distorção idade-série, certamente um indicativo importante de outras vulnerabilidades que sofrem cotidianamente em território brasileiro.

Referências Bibliográficas

- ACNUR. Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e imigrantes. Brasília, 2021a.
- ACNUR. Atuação do ACNUR junto às redes locais em apoio à população indígena Warao no sudeste e sul do Brasil: boas práticas e lições aprendidas. Brasília, 2021b.
- ALBUQUERQUE, J. L. A Dinâmica das Fronteiras: Deslocamento e Circulação dos “Brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, nº 31, 2009
- ALGAN, Y. DUSTMANN, C; GLITZ, A. and A. Manning. The Economic Situation of First and Second Generation Immigrants in France, Germany and the United Kingdom. *Economic Journal*, 2010.
- ALVES, F. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 2, 2010.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J.F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 2. Brasília, 2007.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J.F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 3. São Paulo, 2008.
- ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. F. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: Uma Abordagem Multidimensional. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, n. 3, 2013.
- BACCHETO, J. G. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.24, n. 91. 2016.
- BAENINGER, R. PERES, R. DEMÉTRIO. Perfil da Imigração Peruana em São Paulo, Brasil. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, 2014.
- BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: A migração Haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. Vol. 34, n.1. Belo Horizonte: 2017.
- BAENINGER, R.; DEMÉTRIO, N. B.; DOMENICONI, J. O. S. Migrações Dirigidas: Estado e Migrações Venezuelanas no Brasil. *RELAP - Revista Latinoamericana de Población*. Vol.16, 2021.
- BALESTRO, A. C.; PEREIRA, T. Língua e Cultura na Feminização das Migrações no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 58. 2019.
- BARBOSA, M. L. O. Desigualdade e Desempenho: Uma Introdução à Sociologia da Escola Brasileira. Belo Horizonte, Argumentum. 2009.

BARBOSA, M. L. O. & GANDIN, L. A. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. São Paulo: BIB, n. 91, 2020.

BARBOUR, A. M. História da formação fundiária do bairro do Pari: um estudo de caso para compreender a produção do espaço da capital paulista. 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019.

BARLETT, L. Education for All 2000 - 2015: achievements and challenges. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. 2015.

BARLETT, L.; RODRIGUES, D.; OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. Educação e Pesquisa, 41(spe). 2015.

BASSANEZI, M. S. C. B.; SCOTT, A. S. V.; BACELLAR, C. A. P.; TRUZZI, O. M. S. Atlas da Imigração Internacional de São Paulo. Editora UNESP, 2008.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. L'École capitaliste en France. Paris, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. Estranhos à Nossa Porta. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2017.

BEAN, F; LEACH, M.; BROWN, S.; BACHMEIER, J.; HIPPI, J. The Educational Legacy of Unauthorized Migration: Comparisons Across U.S. - Immigrant Groups in How Parents Status Affects Their Offspring. International Migration Review. Vol. 45, nº 2, 2011.

BELLA G. e CHRIST G. 'Quando cheguei, descobri o que era ser negra': como africanos veem o preconceito no Brasil. BBC Brasil. Publicado em: 20 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38034668>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, R. E (org.). Vamos juntos! Curso de Português como Língua de Acolhimento. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Nepo/Unicamp, 2020.

BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. The process of stratification. In: GRUSKY, David B. *Social stratification: Class, race & gender in sociological perspective*. San Francisco: Westview Press, 1994.

BOUDON, R. L'Inégalité des Chances Paris, Armand Colin. 1979.

BOUDON, R. Desigualdade de Oportunidades. Brasília: Editora da UNB, 1981.

BORGES, E. M. Avaliações Externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

BOURDIEU P. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. Os Três Estados do Capital Cultural. In: Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. Razões Práticas: sobre a Teoria da Ação. São Paulo: Papirus Editora, 9ª Edição, 2008.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A Reprodução. Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1992.

BOWLES, S. & GINTIS, H. Does Schooling Raise Earning by Making People Smarter? In: Arrow, K.; Bowles, S.; Durlauf, S. Meritocracy and Economic Inequality. Princenton University Press. Princenton, 2000.

BRAGA, A. C. A. B. Imigrantes Latino-americanos na Escola Municipal de São Paulo: Sin Pertenencias, Sino Equipaje - Formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2019.

BRAGA, A. C. A. B.; NETO, J. C. S. Imigrantes Latino-americanos na escola de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje. Currículo sem Fronteiras, v. 22, 2022.

BRANDALISE, Vitor Hugo. Autista, não: imigrante: Crianças ainda em adaptação são tratadas por escolas de São Paulo como casos de saúde mental. O Estadão. Publicado em: 19 mar de 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 01 jun. 2021

BRASIL. Decreto nº 24.215, de 9 de maio de 1934. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Brasília, 1934.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, 1980.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre as pessoas portadores de deficiência, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difuso dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, 1989

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.964, de 29 de setembro de 2009. Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL, assinado por ocasião da XXIII Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Brasília, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.975 de 7 de outubro de 2009. Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, Bolívia e Chile, assinado por ocasião da XXIII Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Brasília nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002. Brasília, 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Resolução n. 97/2012, de 13 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Brasília, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Lei 13.445, de maio de 2017. Institui a Lei da Imigração. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Resolução Normativa 126. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa e Educação Anísio Teixeira. Cartilha SAEB 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Brasília, 2020.

BROOKE, N. & SOARES, J. F. (org). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRUNELLO, G. & ROCCO, L. The effects of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, n.32. 2013.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, n. 45, 2010.

- BOTEGA, T.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. R (orgs.). Migrações Internacionais de Retorno no Brasil. Brasília: Relatório, 2015.
- BUCHMANN, C.; DALTON, B. Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, vol. 75, n. 2, 2002.
- BUCHMANN, C.; PARRADO, E, A. Educational Achievement of Immigrant- Origin and Native Students: A Comparative Analysis Informed Bus Institutional Theory. *The Impact of Comparative Education Reserch on Institutional Theory International Perspectives on Educatin and Society*, vol. 7. 2006.
- CARDOSO, F. P. Imigrantes haitianos no mercado de trabalho formal brasileiro. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade De Administração, Ciências Contábeis E Ciências Econômicas, Universidade Federal De Goiás. 2021
- CAHAN, S.; DAVIS, D.; STAUB, R. Age at Immigrant and Scholastic Achievement in School-Age Children: Is There A Vulnerable Age? *The International Migration Review*, vol. 35, n. 2. 2001.
- CAIXETA, M. B. O Sul Global na Política e na Academia. *Brasil - Observatório Brasil e o Sul*, 2014.
- CARVALHO, B. S. Individualismo Metodológico, Racionalidade e Ação Instrumental: A Proposta Cognitiva de Raymond Boudon. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 37, p. 111-123, 2010.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1, 2003.
- CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Caderno Pagu*, n. 22. Campinas, 2004.
- CASTRO, A.; MALINOWSKA, A.; SERRATA, L. C. Na Overview of Immigration Issues in Education: A Brief History and Contemporany Issues. *The University of Texas at Austin*. Vol. 3, issue 1. 2015.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. R; SILVA, B. G. (orgs.). 2011-2020: Uma Década de Desafios para a Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual do OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais, 2021.
- CHAVATZIA, T.; ENGEL, L.C.; HASTEDT, D. Where are the immigrant girls? *Policy Brief*, n. 12. 2016
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 97. 1996.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: *Artmed*, 2000.

CHRISTENSEN, G.; STANAT, P. Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second Generation Students Succeed. Migration Policy Institute, 2007.

CLARO, C. A. B. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: Avanços e Expectativas. Boletim de Economia e Política Internacional (BEPI), n. 26, 2020.

COLEMAN, J. S. et al. Report on Equality of Educational Opportunity, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, v.94. 1988.

COLLINS, R. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. American Sociological Review, v. 36, n. 6, 1971.

COLOGNESE, S. A. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. Tempo da Ciência, vol. 19, nº38. 2012.

CONTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. Imigração Haitiana para o Brasil: Os Desafios no Caminho da Educação Escolar. Revista Pedagógica. vol 17, nº 33, 2014.

COSTA, G. S. Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. Práxis Educacional, vol. 12, n. 22, Vitória da Conquista, 2016.

D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. Educação e Sociedade, v. 19, n. 62. Campinas, 1998.

DE GRAFF, N. D e DE GRAAF, P. M. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A refinement of the Cultural Capital Perspective. Sociology of Education, vol. 73, n. 2, 2000.

DIMAGGIO, P. Cultural Capital and School Success - The Impact of Status Culture Participation on the Grades of United-States High-School- Students. American Sociological Review, vol. 47, n. 2, 1982.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de Estudantes Imigrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro. Revista X, vol. 13, n]1. Curitiba, 2018.

DRONKERS, J.; KORNDER, N. Can gender differences in the educational performance of 15-year old migrant pupils be explained by the gender equality in the countries of origin and destination? Centre for Research and Analysis of Migration, n. 07, 2012.

DRONKERS, J.; KORNDER, N. Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the Reading scores of 15-years-old children of migrants compared to native pupils. Educational Research and Evaluation, n. 20. 2014.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, 2012.

FERNANDES, D. C. Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdade Educacional no Brasil: Uma Análise Longitudinal. Trabalho apresentado no XXV Encontro Anual da Anpocs, Caxambu-MG, 2001.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. O Visto Humanitário como Resposta ao Pedido de Refúgio dos Haitianos. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, vol. 34, n. 1. Belo Horizonte, 2017.

FERNANDES, D.; RIGOTTI, I. Brasileiros na Europa: notas preliminares. In.: *Conferência Brasileiros pelo Mundo*, 1. Rio de Janeiro, 2008.

FERRARI, C. Política Migratória como Política Externa: Uma análise comparativa entre a Alemanha e o Brasil. Monografia (Graduação em Relações Internacionais). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

FISHER, Claude. "Toward a Subcultural Theory of Urbanism," *American Journal of Sociology* 80, 1975.

FORQUIN, J. C. (org.). *Sociologia da Educação: Dez anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANZENBOOM, H.B.G.; TREIMAN, D. J.; Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, vol. 25, n.3, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLD, S. J. Gender and Social Capital among Israeli Immigrants in Los Angeles. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. University of Toronto Press, vol. 4, n.3, 1995.

GOLDTHORPE, J. H. Social Class Mobility in Modern Britain: Changing Structure, Constant Process. *Journal of the British Academy*, n. 4. 2016.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. CRUZ, Giselle Fernandes Corrêa da. Trabalho escravo em uma amostra na região metropolitana de Belo Horizonte: o caso dos trabalhadores haitianos e bolivianos residentes em Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves. Programa Polos de Cidadania, UFMG. 2016.

HAGAN, J.; MACMILLAN, R.; WHEATON, B. Social Capital and the Life Course Effects of Family Migration on Children. *American Sociological Review*, vol. 6, n. 3. 1996.

HAMANN, E.; TEIXEIRA, C. A. R. A participação do Brasil na MINUSTAH (2004-2017): percepções, lições e práticas relevantes para futuras missões. Instituto Igarapé, 2017.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, 1990.

HASTEDT, D. Mathematics Achievement of Immigrant Students. Springer International Publishing, 2016.

HEATH, A.; KILPI-JAKONEN, E. Immigrant Children's Age at Arrival and Assessment Results, OECD Education Working Papers, n. 75, 2012.

HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In.: MADEIRA, F. R. (org.) Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos/UNICEF, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INBAR, M. Some Effects of Stress During Grade-Schools Years. In.: Stress in Israel. Ed. S. Breznitz. New York, 1983.

INBAR, M.; ADLER, A. Ethnic Integration in Israel: A case Study of Moroccan Brothers Who Settled in France and Israel. 1977.

INED. Population et l'enseignement, Paris, PUF, 1970.

IOM (Internacional Organization for Migration). World Migration Report 2020. IOM. Geneva, 2019.

JENSEN, P & RASMUSSEN, A. W. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. Economics of Education Review, n. 30. 2011.

JUNIOR, S. P. C; LEPRE, M. R. Os Problemas de Aprendizagem e a Patologização da Educação na Atualidade: Reflexões a partir da Psicologia e da Educação. Colloquium Humanarum. 2020.

TAVARES JÚNIOR, F. T.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento Escolar e seus Determinantes Social no Brasil. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 13, n. 6, 2015.

KAO, G.; THOMPSON, J. S. Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. Annual Reviews of Sociology, 2003.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa. v.41, n. 144. 2011.

KLUGMAN, J.; PEREIRA, I. M. Assessment of National Migration Policies: Na emerging Picture on admissions, treatment and enforcement in developing and developed countries. United Nations Development Programme. Human Development Reports, Research Paper, 2009.

LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAHIRE, B. O homem plural – Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAREAU, A. Family-School Relationships: A View from the Classroom. *Education Policy*, n. 3, 1989.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, 2007

LUCAS, S. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642-90, 2001.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In.: MADEIRA, F. R. (org.) *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos/UNICEF, 1997.

MAGALHÃES, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec*, 2010.

MAGALHÃES, L. F.A.; BÓGUS, L. M. M.; BAENINGER, R. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Vol 26. Brasília, 2018.

MARAKOVA, E.; HERZOG, W. The Integration of Immigrant Youth into the School Context. *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 32, 2011.

MARTINO, A. A.; MOREIRA, J. B. A Política Migratória Brasileira para Venezuelanos: do Rótulo da Autorização de Residência Temporária ao do Refúgio (2017-2019).

MARTINS, J. S. Por uma Pedagogia dos Inocentes. *Tempo Social; Revista de Sociologia USP*, vol. 13. São Paulo, 2001. *Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana*, vol. 28, n. 60. Brasília, 2020.

MENEZES, D. F. N. MERCOSUL - Construindo uma Fronteira Comum, Utopia ou Necessidade? In.: *Migrações Fronteiriças*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Nepo/Unicamp, 2018.

MOROKVASIC, M.; EREL, U.; SHINOZAKI, K. (eds) *Crossing Borders and shifting boundaries*. Vol I, *Gender on the move*. Oplanden, 2003.

MARE, R. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of The American Statistical Association*, v. 75, n. 370, p. 295-305, 1980.

MCLANAHAN, S. & SANDEFUR, G. *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Evasão no Ensino Médio Supera 12%, Revela Pesquisa Inédita. Portal do Ministério da Educação. Publicado em: 20 de junho de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasio-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em 21 jan de 2023.

MIRANDA, Joana. Mulheres Migrantes em Portugal: memórias, dificuldades de integração e projetos de vida. Estudos OI; 35. Lisboa, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Relação Família-escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação. Paidéia, vol. 8, n^{os} 14/15, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Contribuições francesas para o pensamento educacional e a formação de pesquisadores brasileiros. Cadernos de Estudos Sociais, 26. 2011.

NORONHA, C. A. Análise Longitudinal da Mobilidade Ocupacional dos Estrangeiros no Mercado de Trabalho Formal Brasileiro. Tese de Doutorado – Departamento de Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OBMIGRA. Resumo Executivo - Relatório Anal do OBMigra. Brasília, 2020.

OECD. Examen des politiques nationales d'éducation. France, Paris, 1971.

OECD. Learning for Tomorrow's World: First Results From PISA 2003. Paris, 2004.

OECD. When Students Repeat Grades or are Transferred out of school: What does it mean for education Systems? In.: PISA in Focus, 2011.

OECD. Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students, PISA, OECD Publishing, Paris, 2012.

OECD. What Do Immigrant Students Tell Us About the Quality of Education Systems? In.: PISA in Focus, n. 33, 2013.

OECD. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing, 2016.

OECD. PISA Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. 2017.

OLIVEIRA, A. T. Um Panorama da Migração Internacional a partir do Censo Demográfico de 2010. Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana. N. 40. Brasília: 2013.

OLIVEIRA, M. M. Feminização das Migrações nas Fronteiras da Amazônia. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, L. M. Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.

PABIS, Antonia Nelsi. Escola, Currículo e Avaliação. Unicentro. Paraná, 2013.

PATARRA, N. L. Migrações Internacionais de e para o Brasil Contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. São Paulo em Perspectiva, vol. 19, n. 3, 2005.

PATARRA, N. L. O Brasil: País de imigração? n. 09, ano 3, 2012.

PEREIRA, O. A. V. Desigualdades de Oportunidades Educacionais: Perspectivas Teóricas Contemporâneas. Equidade, políticas e financiamento da educação pública. 2010.

PEREIRA, J. C. A. Prefácio. In.: Migrações em Expansão no Mundo em Crise. EDUC Editora da PUC-SP. São Paulo, 2020.

PICANÇO, F. & MORAIS, J. Estudos sobre Estratificação Educacional: Síntese dos Principais Argumentos e Desdobramentos. Educação e Sociedade, Campinas, v.37, n 135. 2016.

PLOWDEN Report, Central Advisory Council for Education. Children and their Primary Schools, Londres, HMSO. 1967.

PORTES, A. (ed). The New Second Generation. Russell Sage Foundation, 1996.

PORTES, A. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology, n.24 (1), 1998.

PORTES, A.; RUMBAUT, R. G. Chapter 2: Theoretical Overview. In.: Immigrant America: A Portrait, 4th edition, 2001.

PORTES, A.; HALLER, W.; FERNÁNDEZ-KELLY, P. Filhos de Imigrantes nos Estados Unidos. Tempo Social, v. 20, n.1. São Paulo, 2008.

QIN, D.B. The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. Current Issues in Comparative Educatio, vol. 9, 2006.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O. & OLIVEIRA, M. G. M. Um toque de clássicos. Editora UFMG, 2003.

RAFTERY, A. & HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education. Sociology of Education, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

REIS, Rossana Rocha. Políticas de Imigração na França e nos Estados Unidos. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. DADOS - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 1, 2011.

RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. BIB, São Paulo, n. 92, 2020.

RIGOTTI, J. I. R.; HADAD, R. M. An Analysis of the Relationship Between Internal Migration and Education in Brazil. Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges, not walls, 2018

RODRIGUES, L. M. O. (org.) Imigração Atual: Dilemas, Inserção Social e Escolarização: Brasil, Argentina, EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

RODRIGUES, L. C. Ensino de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento para Crianças Falantes de Crioulo Haitiano Estudantes da Rede Pública de Chapecó, Santa Catarina. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

RUMBAUT, R. G. Assimilation and Its Discontents? Between Rhetoric and Reality. *The International Migration Review*, vol. 31, n. 4, 1997

RUSSO, K.; MENDES, L.; MARCELINO, S. “Aprendi o que é racismo no Brasil”: crianças africanas e brasileiras na escola pública. *Revista Teias*, v. 23, nº 69, abril/junho de 2022.

SANTOS, J. A. F. S. A Teoria de a Tipologia de Classe Neomarxista de Erik Olin Wright. Rio de Janeiro: Dados. v.41, n. 2., 1998.

SAYAD, Abdelmalek. imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo, Edusp, 1998.

SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona, Antrophos.

SEYFERTH, G. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Imigrantes e Emigrantes: as transformações das relações do Estado Brasileiro com a Migração. 26a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias, v. 1, 2008.

SEWELL, W. H. & HALLER, A. O.; OHLENDORF, George W. The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, New York, v. 35, n. 6. 1970.

SILVA, N.V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, N.V.; HASENBALG, C. (Ed.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, N. V; HASENBALG, C. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados*, v.43, n. 3. Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, Fabiola Paulino. Os efeitos de diferentes estratégias de vida sobre o status socioeconômico ocupacional e o rendimento. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

SILVA, F.C.; COSTA, E. J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 1, 2020

- SILVEIRA, L. S. Reclassificação racial e desigualdade: análise longitudinal de variações socioeconômicas e regionais no Brasil entre 2008 e 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- SIMON, G. Géodynamique des migrations internationales dans le monde. Paris: 1995.
- SIMÕES, G.F. (organizador). Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil. Curitiba: CRV, 2017.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n.1. São Paulo, 2003.
- SOARES, J.F.; COLLARES, A. C. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 49, n. 3, 2006.
- STATON-SALAZAR, R. D.; DORNBUSCH, M. Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education*, vol. 68, n2. 1995.
- STIEFEL, L.; SCHWARTZ, A. M.; CONGER, D. Age of Entry and the High School Performance of Immigrant Youth. *Journal of Urban Economics*, vol. 67, 2010.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; YOSHIKAWA, H.; TERANICHI, R.T.; SUÁREZ-OROZCO, M. Growing Up in the Shadows: The Developmental Implications of Unauthorized Status. *Harvard Educational Review*, vol. 81, 2011.
- TANI, Massimiliano. Migration and Education. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2019 Consultation on Migration. UNSW and IZA, 2017.
- UN (United Nations). Trends in international migrant stock: the 2015 revision. Nova Iorque: United Nations, 2016.
- UNDP (United Nations Development Program) The Buenos Aires plan of action. Buenos Aires: 1978.
- UNHCR (UN High Commissioner for Refugees), Left Behind: Refugee Education in Crisis, September 2017, available at: <https://www.refworld.org/docid/59b7ed854.html> [accessed 19 May 2021].
- VALENZUELA, A; DORNBUSH, SM. Familism and Social Capital in the Academic Achievement of Mexican Origin and Anglo Adolescents. *Social Science*, vol. 75. 1994.
- VILELA, E. M. Imigração Internacional e Estratificação no Mercado de Trabalho brasileiro. Tese de Doutorado – Departamento de Sociologia e Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- VILELA, E. M. Sírios e libaneses e o fenômeno étnico: os jogos de identidades. Dissertação de Mestrado – Departamento de Sociologia e Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

VILELA, E. M. Desigualdade e Discriminação de Imigrantes Internacionais no Mercado de Trabalho brasileiro. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 1, 2011.

VISENTINI, P. F. Editorial: Terceiro Mundo ou Sul Global? Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais. Vol. 4, n; 8, 2015.

VOLANTE, L.; KLINGER, D. A.; SIEGEL, M. Raising the achievement of immigrant students: Towards a Multi-layered Framework for Enhanced Student Outcomes. Policy Futures in Education, 2019.

WAGNER, C. Brasiguaios: homens sem pátria. Petrópolis: Vozes, 1990.

WILLMS, J. D. Monitoring School Performance: A Guide for Educators. Washington, 1992.

WRIGHT, E. O. Class Count: Comparative Studies in Class Analysis. Cambridge, Cambridge University Press. 1997.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos do êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 2000.

ZHOU, M. & BANKSTON, C. Social capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. International Migration Review, vol, 28 n. 24, pp. 821-845. 1994.

ZHOU, M. & BANKSTON, C. Straddling Tow Social Worlds: The Experience of Vietnamese Refugee Children in the United States. ERIC, Urban Diversity Series, n 111, february, 2000.

Apêndices

Apêndice A – Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste das hipóteses A e B do Ensino Fundamental

Tabela 54 – Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses A e B do Ensino Fundamental

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Argentina	1.104897	10.4
Bolívia	1.372627	37.2***
Colômbia	1.853359	85.3***
Espanha	0.6218912	- 37.8***
Estados Unidos	0.7593929	- 24.1***
Haiti	2.610609	161***
Japão	0.8747337	- 12.6
Paraguai	2.812141	181.1***
Portugal	0.6496604	-35***
Venezuela	2.093134	109.3***
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.715273	71.5***
Necessidade Especial	5.076029	407.6***
Preta	1.677185	67.7***
Parda	1.417342	41.7***
Amarela	1.234526	23.4***
Indígena	2.501289	150.1***
Não declarada	1.210892	21.1***
Federal	2.869525	186.9***
Estadual	3.490064	249***
Municipal	3.964617	296.4***
Norte	2.00233	100***
Nordeste	2.324171	132.4***
Centro-Oeste	1.592023	59.2***
Sul	1.20157	20.1***
2º ano	1.44928	44.9***
3º ano	3.735454	273.5***
4º ano	5.093149	409.3***
5º ano	5.95477	495.4***
6º ano	9.69012	869***
7º ano	11.06437	1000.6***
8º ano	10.96528	996.5***
9º ano	10.5242	952.4***
Quantidade Nacionalidades	0.917035	- 8.3***
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.004239	0.4***
Constante	0.0024844	-99.7***
Código da Escola		

Constante	0.8200993
-----------	-----------

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Apêndice B – Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste da hipótese C do Ensino Fundamental – Modelo 1

Tabela 55 – Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para a hipótese C do Ensino Fundamental

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Haiti	2.65427	165.4***
Venezuela	1.366645	36.6***
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.307995	30.8***
Necessidade Especial	4.980035	398***
Preta	1.173018	17.3**
Parda	1.268746	26.9***
Amarela	1.134709	13.5
Indígena	3.217508	221.7***
Não declarada	1.18488	18.5***
Federal	2.360826	136.1
Estadual	1.800418	80***
Municipal	1.90902	91***
Norte	1.803708	80.4***
Nordeste	1.549401	55***
Centro-Oeste	1.750679	75.1***
Sul	1.438803	43.9***
2º ano	0.853856	- 15.7***
3º ano	1.005026	0.5
4º ano	1.14008	14**
5º ano	1.118861	12**
6º ano	1.565659	56.5***
7º ano	1.727396	72.7***
8º ano	1.910448	91.0***
9º ano	1.734067	73.4***
Quantidade Nacionalidades	0.9555688	- 4.5**
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.006992	0.6***
Constante	0.026553	-97.3***
Código da Escola		
Constante	0.8262885	

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Apêndice C – Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste da hipótese C do Ensino Fundamental – Modelo 2

Tabela 56 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para a hipótese C do Ensino Fundamental

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Argentina	.6032151	-39.67***
Bolívia	.5780876	-42.19***
Colômbia	1.034411	3.44
Espanha	.3200326	-68.0***
Estados Unidos	.3564168	-64.36***
Japão	.3763356	-62.37***
Paraguai	1.519951	51.99***
Portugal	.3402119	-65.98***
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.319616	31.96***
Necessidade Especial	5.173639	417.36***
Preta	1.761319	76.13***
Parda	1.22254	22.25***
Amarela	1.404419	40.44***
Indígena	3.033901	203.39***
Não declarada	1.184118	18.41***
Federal	1.978751	97.87
Estadual	1.443655	44.36***
Municipal	1.558004	55.80***
Norte	1.470108	47.01***
Nordeste	1.41001	41.00***
Centro-Oeste	1.275055	27.50***
Sul	1.329939	32.99***
2º ano	.8619175	-13.81***
3º ano	1.048596	4.85
4º ano	1.201981	20.19***
5º ano	1.20039	20.03***
6º ano	1.694476	69.44***
7º ano	1.872841	87.28***
8º ano	2.024175	102.41***
9º ano	1.807064	80.70***
Quantidade Nacionalidades	.9754118	-2.46
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.005408	0.54***
Constante	.0596791	-94.03***
Código da Escola		
Constante	.723857	

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Apêndice D – Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste das hipóteses D e E do Ensino Fundamental

Tabela 57 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses D e E do Ensino Fundamental

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Quantidade Nacionalidades	0.917035	- 8.3***
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.004239	0.4***
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.715273	71.5***
Necessidade Especial	5.076029	407.6***
Preta	1.677185	67.7***
Parda	1.417342	41.7***
Amarela	1.234526	23.4***
Indígena	2.501289	150.1***
Não declarada	1.210892	21.1***
Federal	2.869525	186.9***
Estadual	3.490064	249***
Municipal	3.964617	296.4***
Norte	2.00233	100***
Nordeste	2.324171	132.4***
Centro-Oeste	1.592023	59.2***
Sul	1.20157	20.1***
2º ano	1.44928	44.9***
3º ano	3.735454	273.5***
4º ano	5.093149	409.3***
5º ano	5.95477	495.4***
6º ano	9.69012	869***
7º ano	11.06437	1000.6***
8º ano	10.96528	996.5***
9º ano	10.5242	952.4***
Argentina	1.104897	10.4
Bolívia	1.372627	37.2***
Colômbia	1.853359	85.3***
Espanha	0.6218912	- 37.8***
Estados Unidos	0.7593929	- 24.1***
Haiti	2.610609	161***
Japão	0.8747337	- 12.6
Paraguai	2.812141	181.1***
Portugal	0.6496604	-35***
Venezuela	2.093134	109.3***
Constante	0.0024844	-99.7***
Código da Escola		
Constante	0.8200993	

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Apêndice E - Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste das hipóteses A e B do Ensino Médio

Tabela 58 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses A e B do Ensino Médio

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Argentina	1.08862	8.8
Bolívia	0.9404944	-6.0
Colômbia	1.696199	69.0***
Estados Unidos	1.018033	1.8
Haiti	3.796578	279.6***
Japão	1.298778	29.8***
Paraguai	1.624819	62.5***
Peru	0.6902891	-31.0**
Portugal	0.7638293	-23.7**
Venezuela	0.4961141	-50.4***
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.624858	62.5***
Necessidade Especial	3.171195	217.1***
Preta	1.656545	65.6***
Parda	1.324844	32.5***
Amarela	1.141635	14.1***
Indígena	1.928525	92.8***
Não declarada	1.267623	26.7***
Federal	5.209968	420.9***
Estadual	4.594584	359.4***
Municipal	3.956444	295.6***
Norte	2.137553	113.7***
Nordeste	1.637278	63.7***
Centro-Oeste	1.310074	31***
Sul	1.490335	49***
2ª série	0.8376084	-16.3***
3ª série	0.5698057	-43.1***
Quantidade Nacionalidades	0.9639484	-3.7
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.001686	0.1
Constante	0.0369145	-96.3***
Código da Escola		
Constante	0.5896107	

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Apêndice F – Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste da hipótese C do Ensino Médio

Tabela 59 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para a hipótese C do Ensino Médio

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Haiti	4.929816	392.9***
Venezuela	0.5841454	-41.6***
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.359193	35.9***
Necessidade Especial	3.453338	245.3***
Preta	1.073051	7.3
Parda	1.197759	19.7**
Amarela	0.8199163	-18.01
Indígena	0.7750335	-22.5
Não declarada	1.140412	14.0
Federal	4.304196	330.4**
Estadual	2.12272	112.2***
Municipal	2.179402	117.9
Norte	1.659336	65.9***
Nordeste	1.339621	33.9
Centro-Oeste	1.383107	38.3***
Sul	1.792897	79.8***
2ª série	0.8353812	-16.5***
3ª série	0.7067801	-29.3***
Quantidade Nacionalidades	0.9892366	-1.1
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.005258	0.5
Constante	0.0802608	-91.9***
Código da Escola		
Constante	0.4869632	

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.

Apêndice G – Resultados da Regressão Logística Binomial Hierárquica para teste das hipóteses D e E do Ensino Médio

Tabela 60 - Razões de chance das variáveis que compõem o modelo de Regressão Logística Multinível para as hipóteses D e E do Ensino Médio

Variáveis	Razões de Chance	Razões de Chance (%)
<i>Variáveis de Teste</i>		
Quantidade Nacionalidades	0.9639484	-3.7
Quantidade Estudantes Imigrantes	1.001686	0.1
<i>Variáveis de Controle</i>		
Sexo	1.624858	62.5
Necessidade Especial	3.171195	217.1
Preta	1.656545	65.6
Parda	1.324844	32.5
Amarela	1.141635	14.1
Indígena	1.928525	92.8
Não declarada	1.267623	26.7
Federal	5.209968	420.9
Estadual	4.594584	359.4
Municipal	3.956444	295.6
Norte	2.137553	113.7
Nordeste	1.637278	63.7
Centro-Oeste	1.310074	31
Sul	1.490335	49
2ª série	0.8376084	-16.3
3ª série	0.5698057	-43.1
Argentina	1.08862	8.8*
Bolívia	0.9404944	-6.0*
Colômbia	1.696199	69.0
Estados Unidos	1.018033	1.8*
Haiti	3.796578	279.6
Japão	1.298778	29.8
Paraguai	1.624819	62.5
Peru	0.6902891	-31.0
Portugal	0.7638293	-23.7
Venezuela	0.4961141	-50.4
Constante	0.0369145	-96.3
Código da Escola		
Constante	0.5896107	

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar de 2019, INEP.

** e *** indicam que os coeficientes são significantes a um nível de 5% e 1%, respectivamente. Dados sem asterisco não apresentaram significância estatística.