

Imigração e educação: desafios interculturais. Aspectos sensíveis da emigração de trabalhadores brasileiros para a Itália

*João Carlos Tedesco**
*Elizabeth Nunes Maciel***

Resumo

O ensaio analisa alguns aspectos do fenômeno emigratório brasileiro para a Itália, dando ênfase especial à correlação entre interculturalidade e educação. Busca-se situar a educação e a escola para filhos de imigrantes como um espaço por excelência para redefinir horizontes problemáticos do campo migratório, principalmente nos âmbitos interculturais e identitários; ao mesmo tempo, constata-se que a escola é expressão de uma caixa de ressonância dos macroprocessos que dão corpo ao fenômeno imigratório atual.

Palavras-chave: Educação. Imigração. Interculturalismo.

Considerações iniciais

A interculturalidade não pode ser identificada e deduzida unicamente do fenômeno imigratório, pois vai muito além deste. Porém, o cenário de imigração desenvolve uma realidade por excelência nesse sentido.

Contextos históricos, concepções de homem, de sociedade, de cultura, de identidade, de convivência social

* Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Professor e pesquisador do mestrado em História da UPF. E-mail: jctedesco@upf.br

** Mestra em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela Unicamp e professora da UPF. E-mail: beth@upf.br

Recebido em: 19/9/2008 – Aprovado em: 18/11/2008

nas chamadas “sociedades complexas”, ou não, revelam necessidades, evidências, desejos, possibilidades do processo intercultural. O momento presente, ao que parece, um pouco movido pelos fatos em torno de conflitos étnicos, culturais e de identidade social em sociedades de democracia consolidada, de liberdade e de direitos conquistados, revela maior premência do convívio intercultural.

Inúmeras reflexões contemporâneas no campo das ciências sociais e da ciência da educação acentuam a natureza processual, dinâmica, inter-relacional das culturas e das identidades. Também as pluridirecionalidades das bagagens culturais, principalmente com os intensos fluxos migratórios, desenvolvem a noção de “relacional”, do caráter identitário, de “interação”, que requer atenção e vontade de reconhecimento por parte dos interlocutores.

É nesse sentido que entram o campo educacional e a segunda geração de imigrantes no processo. A relação entre imigrantes e educação/escola revela-se problemática na realidade atual. Estudos demonstram que a escola não conseguiu se libertar dos macroprocessos políticos e culturais que a sociedade hospedante produz em relação aos estrangeiros.

Tendo em vista que o espaço é exíguo para uma análise mais ampla, apenas levantamos algumas questões a que iremos dar ênfase no ensaio: De

que modo a escola/educação formal poderia contribuir para desenvolver processos de interculturalidade na relação entre imigrantes e autóctones? Ou, então, na prática, ela estaria sendo a caixa de ressonância de um processo mais amplo não resolvido ainda no tecido social e que reproduz estereótipos, ausência de confiança e acirra mais processos de discriminação?

Esses aspectos serão sinteticamente analisados tendo presente também a realidade de imigrantes brasileiros no norte e nordeste da Itália, espaço de nossa pesquisa.

Intercultura e imigração

Diferenciações identitárias são criadas no espaço de migração, outras migram junto; níveis sociais e estigmas produzem também relações de afastamento entre conacionais (MARTES, 2008).

Etnia e nacionalidade passam pelo crivo da auto e da alteridentificação, são também construídas. É evidente que a nacionalidade, no caso em que analisamos, sobrepõe-se à etnicidade, ainda que sujeitos sejam descendentes de italianos e, em grande parte, tenham obtido a dupla cidadania. No entanto, elementos de identificação são negociados em razão de interesses pessoais ou de grupos, dos mecanismos de obtenção de trabalho, moradia e de outras oportunidades e significados sociais que o conteúdo pode adquirir (SECCO; PORTERA, 1999).

Muitos preconceitos étnicos, dentre os quais os referentes à instrução baixa e às condições econômicas, são construídos socialmente e alimentados por ideologias xenófobas e racistas.

Não há dúvida de que, conforme organizamos e significamos a realidade, produzimos pré-juízos, categorias (categorizações sociais), que permitem inserir ou não determinadas pessoas. Os estereótipos e os pré-juízos negativos surgem desse referencial atribuído de convivência social. Generalizações e simplificações vão produzindo, em termos concretos, diferenciações sociais, categorias particulares de sujeitos, cargas emotivas de ódio e de amor, convenções e valorizações, deslocamentos, hostilidades, medos, tensões.

Os imigrantes são os bodes expiatórios, vítimas dessas produções e expressões dos medos e dos conflitos urbanos da sociedade moderna. Pré-juízos étnicos tendem a se expressar por meio de estereótipos negativos, elementos que vão justificando inferioridade, dominação, exploração e racismo. Este último, sem dúvida, colabora em muito para produzir estratificações hierárquicas, diferenciações baseadas em múltiplos aspectos (físico, cor, etnia, biológicos e culturais...), os quais reivindicam preservações de identidade, costumes, direitos à diferença, ressentimentos, legitimações “racionalis” (desenvolvimento econômico expoente, civilização moderna,

estrutura política alimentada por fatores democráticos, *welfare* social, protecionismo, tecnologização, alto nível de instrução, primeiro mundo...), distâncias sociais, incompatibilidade, defesas e proteções.

A produção do medo em relação ao imigrante funciona como uma bomba, “bomba migratória”, retórica que produz noções de invasão, extracomunitários, emergência em torno dos clandestinos, contraposição à identidade nacional, identidade essa negativizada, ligada ao parasitismo, criminalidade, terrorismo; produz problemas ligados ao estado social, uma “governamentalidade” (como diria Foucault) que se sustenta pela produção do mal-estar, da inquietação, da suposta situação de guerra cotidiana, aberta e velada.

Há uma produção social da inferioridade que se alimenta de pré-conceitos e atribuição de atos de desordem, de anomia, de sujeira a determinados grupos para tê-los sempre como fragilizados e mal-vistos. Desse modo, produzem-se diferenças, medo do contato, hierarquias classificatórias (adaptados, dignos, agradáveis, coesos, familiar...). Nesse sentido,

as pessoas que pertencem a um círculo de “famílias antigas” são providas de um código comum por seus vínculos afetivos específicos: uma certa união das sensibilidades subjaz a todas as suas diferenças. Nesse aspecto, elas sabem onde se situar em relação umas às outras e o que esperar uma das outras, e o sabem “instintivamente”

melhor, como se costuma dizer, do que onde se situar em relação aos *outsiders* e o que esperar deles (SECCO; PORTERA, 1999, p. 171).

A imigração e a sua correlação com a interculturalidade problematizam e redefinem concepções em torno das relações identitárias no plano cotidiano dos grupos sociais. No mínimo, fazem ver e convencer que nós temos tanta necessidade dos outros quanto os outros de nós. Isso nos revelaria que o processo migratório internacional pode ser uma oportunidade valorativa, como um bem que deve ser alimentado pela tolerância ativa, que alarga nosso potencial de coesão social e solidariedade, bem como o confronto entre as diferenças como algo que faz bem aos grupos sociais.

Pelas representações coletivas processa-se uma luta pela identidade, levando a que, para autoafirmar-se, denigra-se a imagem do outro. Os códigos simbólicos/culturais envolvem socialização e auxiliam na imagem do outro e nas relações que se processam no cotidiano. No caso específico italiano, analistas da interculturalidade e que a correlacionam com o fenômeno migratório internacional afirmam que os valores culturais e simbólicos produzidos historicamente e que embasam a imagem do ser italiano o fazem distanciar-se para sobrepor-se aos imigrantes, estes pouco conhecidos, mal-referenciados. Assim, produzem-se autodistanciamento, estranheza e exclusão por parte e em relação ao

estrangeiro, eliminação do diverso, separações estruturais entre trabalho e cidadania (SECCO; PORTERA, 1999).

A educação para a interculturalidade objetiva promover uma síntese entre universalismo e relativismo; propõe-se desenvolver a ideia de uma conciliação da unidade e do diverso em reconhecer a identidade do outro; não quer mudar para assumir a identidade oferta do outro; quer tutelar e promover os direitos de cidadania, da educação antirracista. Para tanto, desenvolver noções como interação, empatia, descentramento, a diversidade, processualidade, conflito/acolhimento, convivência civil, refletir sobre o significado e o valor da diversidade cultural, da descolonização e desnaturalização da cultura e de seu patrimônio simbólico e do pluralismo, parece ser fundamental (NANNI, 1994).

Autores afirmam que não basta simplesmente adquirir algumas informações sobre usos, costumes ou aprender línguas estrangeiras para se fazer educação intercultural; deve-se adentrar, sim, nas problemáticas cognitivas, afetivas, sociais; desenvolver um pensamento aberto, flexível, inclusivo, que valorize os comportamentos reconhecidos no diálogo e no encontro. No espírito da interculturalidade, não basta apenas conhecer outras culturas; é necessário legitimá-las. Esse processo envolve intersubjetividade, saber ler o outro (como expressão histórica e sociocultural), saber que, no

caso, os imigrantes, são sujeitos portadores de necessidades, de culturas e de direitos.

Conceber a imigração não como um problema de investigação, como uma realidade problematicamente produzida, é também uma questão importante, um bom começo, não no sentido de que não se faça presente (pensamos que seja, como sempre foi, um processo irreversível), mas no sentido de ir descobrindo os processos, as relações que constituem esse novo tecido social e, ainda que não reconhecido, intercultural.

A integração dos estrangeiros depende também da integração da sociedade em si mesma. Quando as nações se criam, se integram, as fronteiras se reforçam. Existem fronteiras geográficas e simbólicas que produzem a “invenção” do estrangeiro e que definem as diferenças, o pertencimento nacional, do direito de cidadania, os graus de integração e de seleção. Os conflitos urbanos iniciados na França envolvendo imigrantes, ao que parece, atestam muito bem isso.

É um imperativo que caminhemos em direção a uma sociedade que reconheça e respeite a intercultura, onde as barreiras que impeçam o conhecimento recíproco cedam espaço para o intercâmbio. Reconhecer que cada um possui sua cultura e pode enriquecer-se e enriquecer outras, que temos necessidade dos outros tanto quanto os outros de nós, já é por demais ur-

gente e imperativo. O progresso moral da sociedade se alimenta também da tolerância, da respeitabilidade e do confronto das diferenças como enriquecedor para todos.

Educação/escola nesse processo

De acordo com recente relatório publicado pelo Ministério da Educação Pública italiano, divulgado no final de março de 2008, o aumento do número de alunos estrangeiros cresce cerca de 25% ao ano e, se continuar nesse ritmo, em 2011 serão mais de um milhão. O relatório mostra que, entre 2005 e 2006, os estudantes de outros países chegavam a 425 mil; entre 2006 e 2007, eram mais de 500 mil e, entre 2007 e 2008, deverão superar os 570 mil – 6,4% do total de alunos (um estrangeiro para cada 16 nacionais). A pesquisa também revelou que os albaneses têm maior presença (78 mil), seguidos pelos romenos, marroquinos, chineses, montenegrinos e equatorianos.

Além disso, outro dado divulgado é de que a distribuição dos estrangeiros não é uniforme no território italiano. Na Emilia Romagna, por exemplo, um aluno em cada nove não é italiano, percentual muito próximo dos 10% registrados na Lombardia, no Vêneto, na Umbria e em Marche, ao passo que no sul e nas ilhas a marca de 1% é pouco superada. Os brasileiros são em torno de novecentos alunos (1,6% dos

alunos na região do Vêneto são brasileiros) (OSSERVATORIO..., 2008).

Sem dúvida, esse processo justifica a necessidade de políticas educacionais em torno de uma pedagogia intercultural, da existência de mediadores culturais, em vez de professores, que transcendam os horizontes das dificuldades linguísticas. A presença de estrangeiros em escolas tem levado ao êxodo de alunos italianos para institutos profissionais, mais do que os liceus (MARAZZI; VALTOLINA, 2006). Nesse sentido, há segregação pelo temor da redução da aprendizagem dos próprios filhos.

Estudos demonstram que se mostra muito complicada a presença de filhos imigrantes nas escolas oficiais italianas, porque, em geral, eles não passam por um processo que lhes facilita a sociabilidade e a ambientação; necessitam conhecer a língua para acompanhar as turmas e receber uma atenção especial por parte do corpo pedagógico da escola. Assim, torna-se quase que inevitável sua performance de um aluno mais fraco, criando diferenciações no interior da turmas.

Para muitos pais imigrantes brasileiros entrevistados por nós em dezembro de 2007 e janeiro de 2008, a emigração de filhos para acompanhá-los na empreitada é um processo muito pensado e racionalizado em razão da questão da escola. A escola é também vista como de fundamental importância, pois permite incorporar elementos de alfabetização e de aprendizagem

que são considerados superiores em relação ao processo no espaço de origem.

Essa segunda geração, mediada pela escola, pode propiciar às crianças e adolescentes filhos de imigrantes – e talvez seja deliberado que assim seja – identificações de melhor performance, rompendo e/ou redefinindo concepções negativas em torno do fato de ser imigrante que seus pais incorporaram e lhes foram impressas. Todavia, ao mesmo tempo, pode produzir certa segmentação étnica e diferenciada entre universos geracionais no interior da família e no meio social.

Um pai nos disse, ao ser indagado sobre as dificuldades de um filho de sete anos que frequenta a escola em Verona:

O piá tá se acostumando bem. No início foi difícil: a mulher ficava junto algumas horas do dia, depois foi pegando amizade e jogando bola, brincando com gestos iam se entendendo [...]. Já são dois anos e ele tá melhor no italiano que nós, brinca na creche, escreve em italiano [...]. Vai ter uma formação como qualquer um outro italiano, vai ter a cidadania reconhecida [...]. Se ficarmos mais tempo aqui, será melhor pra ele, se voltarmos, no Brasil ele vai ter a firmeza da língua italiana, vai voltar quando bem entender. Será melhor pra ele.

É evidente que essa espécie de hibridismo identitário produzirá também ambiguidades culturais. O pragmatismo identitário, expresso na voz do pai acima em torno da apren-

dizagem e adaptação do filho, produz omissões e reivindicações de cenários e imagens identitárias. Talvez seja essa a performance da segunda geração de imigrantes, até porque a primeira geração já criou, pelo processo migratório, vazios e mudanças identitárias (MENEZES, 2002).

Os filhos dos imigrantes, como são de segunda geração, não pertencem a nenhum dos dois mundos (nem a este nem àquele de origem); há dificuldades de adaptação; há limites de oportunidade de sociabilidade, pois são, em geral, em seu cotidiano, enclausurados em apartamentos e/ou casas, colocados sob controle e temor dos pais, sem poderem conviver com os próprios colegas de escola, desenvolvendo certa sensação de marginalidade. A autoridade dos pais é colocada sob suspeita, principalmente em confronto com os valores diferenciados da sociedade italiana.

Nesse sentido, experiências de educação intercultural estão sendo difundidas e as escolas se organizam em redes, por meio dos Centros Territoriais de Integração (CTI), para intercambiar e discutir metodologias, disponibilizar mediadores interculturais. Em Verona, por exemplo, há várias experiências, dentre as quais a rede de projetos “Tante Tinte”, que busca dar apoio às famílias, projetos de alfabetização, formação intercultural, simplificação das provas de aprendizagens.

No âmbito domiciliar, vimos que os pais pedem que os filhos se expressem sempre na língua italiana. Estudos demonstram que os professores resistem em ter alunos estrangeiros na classe, pois necessitam alterar sua programação, flexibilizar os modos de ensinar, fato que acaba reforçando estereótipos negativos; enfatizam a dificuldade de paridade de tratamento, pois também faltam experiências aos mediadores interculturais, como um responsável pelo Cestim (ONG que promove ações de interculturalidade entre imigrantes, em especial no campo da educação informal) de Verona. Nos setores de educação secundária superior, a presença de estrangeiros é bem menor, em razão das oportunidades e necessidades de inserção no trabalho remunerado.

Os pais revelam que têm pouco tempo para acompanhar a aprendizagem do filho na escola, que é problemática a relação entre os pais e a escola; por isso, “entregam” a obrigação aos professores, os quais contam com a colaboração dos pais. A questão da escola tem muito a ver com o trabalho dos pais, que, em geral, é sazonal e precário, de baixa remuneração, com as condições de vida, expectativas e segurança de permanecer por um bom tempo ou não no país.

Há filhos que são reagrupados aos pais depois de alguns anos sem se verem, pois eram criados pelos avós; há lacunas de conhecimento, formação,

identificação, ausência e reconhecimento social. Desse modo, há vidas diferentes imaginações, desilusão, frustração, ilusão e expectativas. Alguns filhos foram cuidados pelas mães e emigraram com elas para se unir e se reagrupar com o pai, que já estava há alguns anos no país hospedeiro. Esse processo vai se refletir nas escolas depois. Os filhos têm poucos amigos, vizinhos e quase inexistem parentes; estão cercados de culturas diversas e estranhas.

Percebemos que muitas dessas famílias de imigrantes buscam falar o português em casa, continuar com hábitos gastronômicos, vestimentas, etc. como se estivessem no Brasil. A intenção é promover identificações com as origens, porém, em geral, os pais cobram a aprendizagem do italiano pelos filhos com a intenção de incorporar capital social que lhes possibilite otimizar melhores espaços de trabalho na Itália ou no Brasil.

Em algum período, a cada um ou dois anos, a família retorna ao local de origem para rever amigos, manter vivas dimensões culturais e demonstrar sua distinção; faz também visitas na Itália a conacionais, principalmente aos de espaços mais próximos da origem, momentos em que são promovidas refeições, festas, rituais religiosos. Nesse sentido, os filhos, quando existem, aproveitam para encontrar seus conterrâneos.

A necessidade de sobrevivência, de ganhar dinheiro, o trabalho *part-*

time e a sua diversificação entre espaços, tempos e características levam também a que os filhos vivam situações de extrema precariedade e limites no país, como relatou uma mãe:

No início é sempre ruim, traumatizante [...], fui junto por semanas, ficava lá brincando com ela. A resistência era grande; o ambiente era tudo diferente. Tu sabe que a criança se enturma fácil, mas sem falar, só com gesto e sorriso não é fácil.

Um pai nos diz que

nem tanto muito interessado se passa de ano ou não, até porque não dá tempo, os horários não batem e nem se vimo quase. O importante é que aprenda a língua, pois daqui três anos voltaremos e ele terá que começar do zero mesmo, mas a língua ele vai afirmar né.

Outra mãe, que acompanhou a filha por mais de um mês, todos os dias, à escola materna, revela as dificuldades enfrentadas:

Parecia um mundo totalmente diferente: a escola, as pessoas, a língua; me parecia uma estranha, o que dirá ela (filha de nove anos)? Ficava me perguntando por intermédio dela se valia a pena tudo isso. Rezava pra que sim [...]. No Brasil, a escola era diferente, alegria, brincadeira; aqui era que nem o clima da época, frio e seco. Aqui não tinha jeito. Pensei em não botar na escola, mas daí eu não podia trabalhar, e a gente vem aqui pra trabalhar, não é. [...], mas não dá pra largar os filhos, em nome de quê? Só do dinheiro? [...]. Quando saía da escola, ficava com o coração na mão; sabia pelas professoras que ela só chorava; tímida ela sempre foi [...]. Ficou pior ainda; se fecha no quarto e fica jogando,

não quer sair, nem visitar amigas no outro lado da cidade, gente nossa de lá do interior de Criciúma, ma pensa que ela qué? Parece que faz de propósito, ma no fundo é a revolta dela, né.

Alunos dizem que os professores são exigentes e severos, que nesse espaço, especialmente, se sentem verdadeiramente estranhos e estrangeiros. Porém, para outros, há o reconhecimento de que a escola os favoreceu; reconhecem ser um espaço de socialização/aprendizagem, de assimilação da língua, da consciência da diferença, onde “dá para fazer amizade, jogam bola, não se sentem sozinhos, e diminui a discriminação, porque, tu sabe, criança não guarda mágoa e nem conhece como é esse mundo aqui”.

Não há dúvida de que, se a família não está inserida na comunidade, os filhos tendem a não buscar também relações externas. A dimensão da “passagem pela Itália” dificulta o intercâmbio de experiências, culturas, identidades; os filhos e os pais não se vinculam, não produzem comunidades de conacionais, nem demonstram afinidades com italianos(as). Nesse sentido, também colaboram para produzir relações de inclusão marginal.

Ao mesmo tempo em que há a esperança e o incentivo à educação/escolarização na Itália como possibilidade de aquisição de capital humano/cultural para “melhorar de vida amanhã”, a desistência da escola por parte de alguns filhos não é tão reprimida em razão do reconhecimento pelos pais do

grande esforço, do constrangimento e limites enfrentados por esses. “A gente sente que ela não acompanha, não consegue acompanhar, porque nem o italiano ela compreende. Como vai se entender com a professora? A gente acha que depois ela recupera quando voltarmos [...]. Que ela faça o que quiser, a língua ela vai aprender com o tempo”, disse uma mãe justificando as faltas de sua filha de oito anos à escola e enfatizando também a importância do trabalho, do ganhar dinheiro.

Essa foi nossa opção em ter saído de lá e vindo pra cá. Sei que o que aprende dura e vai ter vida mais tranquila, mas não dá pra obrigar a fazer uma coisa que dá pra ver que tão só sofrendo. Fico com o coração na mão. Acho até que os professores não se esforçam pra entretê-los.

Sabemos que se torna difícil falar em alunos, filhos de imigrantes, de uma forma genérica, pois há múltiplas situações e especificidades. Os que nasceram na Itália, sem dúvida, operam no sentido de construir sua identidade adotando os valores e o modelo cultural e de linguagem de acordo com a comunidade de referência. Outros buscam equilibrar processos entre culturas; outros, ainda, fecham-se no horizonte de conacionais. Há, sem dúvida, ambiguidade entre inovação e salvaguarda da herança cultural (ZANFRINI, 2004).

Acredita-se que novas gerações, aos poucos, poderão se tornar mais adaptadas ao novo espaço e, conse-

quentemente, obter uma maior aprendizagem e inserção na sociedade. No entanto, conflitos, preconceitos e racismo continuarão a existir enquanto permanecerem os estranhamentos.

Enfim...

Não há dúvidas de que, mesmo em meio aos inúmeros processos problemáticos e limitadores ainda presentes, a escola é uma excelente mediadora nos processos de intercultura, de inserção e de alteração do imigrante na sociedade hospedeira. Pode até amenizar a situação difícil de muitos imigrantes que, por alterações na legislação em torno da imigração, da noite para o dia são transformados de regulares em irregulares/clandestinos. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar a política do governo Berlusconi e da União Europeia como um todo, que é de fechar o cerco aos clandestinos e irregulares e reduzir as possibilidades de acesso às políticas sociais, e a educação/escola entra nesse universo. O dito “pacote de segurança” ou, para outros, “Diretriz de Retorno”, visa expulsar em torno de quatro milhões de ilegais nos 27 países membros da UE.

Não há dúvida de que a escola não é uma instância deslocada dos processos sociais em geral, pois no seu interior desenvolvem-se processos comuns da vida do imigrante na sociedade hospedeira. É, sem dúvida,

um espaço também de discriminação e marginalização; um espaço ainda não totalmente preparado para a inserção do imigrante; um cenário que revela desigualdades sociais e culturais entre sujeitos de países empobrecidos e os dos autóctones. Ao mesmo tempo, a escola pode tornar-se um espaço por excelência para romper pré-conceitos, preparar e socializar indivíduos e grupos sociais para a convivência interétnica, respeitando diferenças étnicas e porém resultando em novas dimensões (COLOMBO, 2002).

Competências linguísticas, formativas, profissionais, relacionais, oportunidades ocupacionais, redes ampliadas com autóctones são importantes para a constituição de novas gerações de filhos de imigrantes. É evidente que a assimilação ou integração será segmentada e/ou ainda subalternizada, pois carregam ainda o estigma de “filhos de imigrantes”, manifestam relações no campo étnico, de origem, de tradições familiares de seu grupo. Não obstante, acredita-se que a escola pode constituir também um potencial no destino desses, incorporando e integrando valores de uma classe mediana no horizonte vivido, favorecendo alguns imigrantes e, talvez, dificultando a outros, em especial aos filhos de clandestinos e irregulares.

A escola remarca, ritualiza e fortalece as diferenças de classes sociais, níveis de instrução, etnias, etc., mas, ao mesmo tempo, pode se tornar um

espaço por excelência para a dimensão da integração e o futuro da convivência interétnica (BONIFAZI, 2007).

A possibilidade do *ricongiungimento* (reagrupamento) familiar, o nascimento de filhos, bem como a escolarização, poderão, segundo um estudo da Caritas-Migrantes (CARITAS-MIGRANTE, 2007), produzir progressiva cidadania aos filhos imigrantes. No entanto, autores assinalam que, na concomitância com a integração social, novos processos vão se constituindo (BARBAGLI; COLOMBO; SCIORTINO, 2004). Esses imigrantes da segunda geração, por terem sido socializados no país hospedeiro, assimilaram a cultura, a escolarização e o modelo social deste; logo, ao se transformarem em adultos, tendem a refutar as ocupações subalternas, aceitas ou não de bom grado por seus pais; sabem que não serão expulsos, não têm necessidade de enviar dinheiro aos parentes e/ou familiares deixados no país de origem; querem viver e permanecer no país que hospedou seus pais.

Esse processo revela que a etnicidade não é um ponto de partida, mas reflexo de situações específicas, de níveis de integração entre grupos. A inserção em horizontes de classe média altera os processos de identificação simbólica de comunidades, de filhos estrangeiros, socializados e aculturados no país hospedeiro (AMBROSINI, 2005). O insucesso na escola poderá reproduzir a discriminação e a exclu-

são de melhores ocupações, levando a que imigrantes “qualificados” no país hospedeiro acabem se defrontando com o desemprego e a ocupação precária (AMBROSINI, 2001).

Nas entrevistas que obtivemos está clara a ideia dos pais de que os filhos terão condições de se inserir num quadro mais amplo de oportunidades em relação ao que eles tiveram. Contudo, se não souberem aproveitar, carregarão consigo a etnicização da pobreza, o estigma de terem sido filhos de migrantes; terão dificuldade de inserção e formação; serão incluídos marginalmente no mercado de trabalho; conviverão com a ausência de reconhecimento de direitos e a sequência do tratamento discriminatório, assimilação subalternizada, isolamento, quando não total exclusão social.

Insistimos no fato de que a escola tem papéis fundamentais para além da aprendizagem da língua nessa relação com os imigrantes: é necessária como mediadora da integração social para socializar conhecimentos e propiciar melhores espaços de trabalho aos filhos dos imigrantes, além de desenvolver conhecimentos e consciência em torno da questão das identidades e religiões, dos seus símbolos, etc.

Os modelos de políticas sociais de integração dependem muito da categorização social e da representação que se tem do estrangeiro. Pensamos que se deve partir da ideia de que junto com o imigrante há um capital so-

cial composto de tradição de trabalho, de cultura, de relações, de capacidade de se relacionar com contextos sociais diferentes. Os processos de integração cultural estão sempre carregados de paradoxos; enfrentá-los, presumi-los, não evitá-los é um grande imperativo para a educação intercultural e para os gestores de políticas sociais.

A alteridade, a imigração, a vida numa sociedade complexa e multicultural não devem ser consideradas como um risco de degradação ou de doença, mas como oportunidade de enriquecimento e de crescimento pessoal e coletivo. O encontro com o estrangeiro, com o sujeito étnico e culturalmente diferente, representa um desafio, uma possibilidade de confronto e de reflexão no plano dos valores, das regras e dos comportamentos, e a escola tem um papel primordial nesse processo.

Abstract

Immigration and education: intercultural challenges. Sensitive aspects of brazilian workers' emigration to Italy

The essay analyses some aspects of the Brazilian emigration phenomenon to Italy, emphasizing especially the connection between interculturalism and education. It tries to place education and school for immigrant sons as a par excellence place to redefine problematic horizons of migratory field, mainly in interculturalism and identity scopes; at the same time, it is established that school is an expression of sounding board of macro-processes that give substance to present migratory phenomenon.

Key words: Education. Immigration. Interculturalism.

Referências

- AMBROSINI, M. *La fatica di integrarsi. Immigrazione e lavoro in Italia*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- _____. *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, 2005.
- AMBROSINI, M.; MOLINA, S. (a cura di). *Seconde generazione, Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2006.
- BARBAGLI, M.; COLOMBO, A.; SCIORTINO, G. (a cura di). *I sommersi e i sanati. Le regolarizzazione degli immigrati in Italia*. Bologna: Il Mulino, 2004.
- BONIFAZI, C. *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: Il Mulino, 2007.
- CARITAS-MIGRANTE. *Rapporto Immigrazione*. Roma, 2007
- COLOMBO, E. Molto più che stranieri, molto più che italiani, Modi diversi de guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto de crescente globalizzazione. *Mondi Migranti*, n. 1, p. 63-85, 2002.
- MARAZZI, A.; VALTOLINA, G. G. (a cura di). *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazione*. Milano: Franco Angeli, 2006.
- MARTES, A. C. B.; FLEISHER, R. (Org.). *Fronteiras cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- MENEZES, G. H. *Filhos da imigração: sobre a segunda geração de brasileiros nos EUA*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - UnB, Brasília, 2002.
- NANNI, A. *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI, 1994.
- OSSERVATORIO Immigrazione Regione Veneto. Ufficio Scolastico Veneto/Aris, 2008.
- SECCO, L.; PORTERA, A. (a cura di). *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova: Cedam, 1999.
- SUSI, F. *L'interculturalità possibile*. Roma: Anicia, 1995.
- ZANFRINI, L. *Sociologia della convivenza interetnica*. Roma-Bari: Laterza, 2004.