

Migração e educação: perspectivas socioculturais

Lesley Bartlett^I
Diana Rodríguez^{II}
Gabrielle Oliveira^{II}

Resumo

O mundo está testemunhando uma era de mobilidade humana sem precedentes: os migrantes internacionais aumentaram de 100 milhões em 1960 para 155 milhões em 2000 e para 214 milhões em 2010 (UNDESA). No entanto, dá-se pouca importância à forma como a migração e a educação interagem para influenciar a mobilidade social e econômica. Este artigo considera a relação entre migração e educação. Na primeira seção, recorremos à teorização antropológica da mobilidade e da cidadania para propor uma estrutura conceitual para o tema. Em seguida, examinamos a pesquisa de três fluxos de migração: jovens de ascendência haitiana que vivem na República Dominicana, colombianos no Equador, e filhos de mães mexicanas que migraram para os Estados Unidos. As análises desses casos enfatizam a importância do acesso e da inclusão, as escolas como locais-chave para governar os sujeitos, e as estratégias desenvolvidas pelos migrantes para assegurar a escolarização. Na conclusão, esboçamos orientações para futuras pesquisas que permitiriam uma análise mais forte das relações entre educação e migração e o desenvolvimento de Migração e Educação como campo de investigação.

Palavras-chave

Migração – Escolarização – Educação – Governamentalidade – Cidadania – Política educacional.

I- University of Wisconsin-Madison,
Madison, Wisconsin, E.U.A.
Contato: lbartlett2@wisc.edu
II- Columbia University, New York City,
E.U.A.
Contatos: dmr2164@tc.columbia.edu;
go2161@tc.columbia.edu

Migration and education: Sociocultural perspectives

Lesley Bartlett^I
Diana Rodríguez^{II}
Gabrielle Oliveira^{II}

Abstract

The world is witnessing an era of unprecedented human mobility: International migrants grew from 100 million in 1960 to 155 million in 2000, and to 214 million in 2010 (UNDESA). However, there is insufficient attention to how migration and education interact to influence social and economic mobility. This article considers the relationship between migration and education. In the first section, we draw upon anthropological theorizing of mobility and citizenship to propose a conceptual framework for the topic. We then examine research from three migration flows: youth of Haitian descent living in the Dominican Republic, Colombians in Ecuador, and children of Mexican mothers who have migrated to the United States. The analyses of these cases emphasize the importance of access and inclusion, schools as key sites for governing subjects, and the strategies developed by migrants to secure schooling. In the conclusion, we outline directions for future research that would enable a stronger analysis of the relationships between education and migration and the development of Migration and Education as a field of inquiry.

Keywords

Migration – Schooling – Education – Governmentality – Citizenship – Educational policy.

I- University of Wisconsin-Madison,
Madison, Wisconsin, USA.

Contact: lbartlett2@wisc.edu

II- Columbia University, New York City,
USA.

Contacts: dmr2164@tc.columbia.edu;
go2161@tc.columbia.edu

Introdução

O mundo está em movimento: estima-se que 232 milhões de pessoas tenham migrado internacionalmente em 2013 (IOM, 2013, p. 1). Demandas de mão de obra, crises econômicas, urbanização, pobreza arraigada, instabilidade política, projetos de desenvolvimento e conflitos continuam alimentando o movimento global dos povos. Proporcionar serviços sociais, de saúde e educacionais básicos para as populações migrantes tornou-se uma preocupação premente em todas as regiões do mundo. Migrante é um termo amplo que abrange as pessoas que se deslocam de seu lugar de residência habitual para um novo local.

O maior fluxo de migração, cerca de quarenta por cento da mobilidade geral, ocorre do Sul global para o Norte global (IOM, 2013). O maior fluxo se estende entre o México e os Estados Unidos: de acordo com o Pew Hispanic Center (2013), entre os 51,9 milhões de hispânicos nos Estados Unidos, 33,5 milhões têm suas origens familiares no México. Muitos deles são nascidos nos Estados Unidos. Contudo, estima-se que, em 2011, 11,4 milhões de mexicanos sem documentos estavam nos Estados Unidos (STONEY; BATALOVA, 2013; ver também PEW HISPANIC CENTER, 2010).

Grande parte da mobilidade global envolve migração “Sul-Sul”.¹ Segundo o *World Migration Report* [Relatório de Migração do Mundo] de 2013, entre 35 e 40 por cento da migração é de caráter “Sul-Sul” (p. 55). Em 2013, aproximadamente 82,3 milhões de migrantes internacionais que nasceram no Sul estavam vivendo no Sul (IOM, 2013). Essa população não tem recebido atenção suficiente da literatura acadêmica. Os migrantes Sul-Sul têm maior

probabilidade que os migrantes Sul-Norte de estar sem documentos, e, portanto, de ser trabalhadores com contratos temporários; eles são frequentemente excluídos dos serviços sociais, de saúde e educação; e estão vulneráveis ao abuso por redes de tráfico humano e pelos nacionais (HUJO; PIPER, 2007). A migração Sul-Sul está presente principalmente na América Latina e no Caribe. Em 2013, 64 por cento dos migrantes internacionais na América Latina e no Caribe estavam vivendo na grande área em que eles nasceram (IOM, 2013, p. 2). Embora o Caribe seja conhecido por seus níveis de emigração incrivelmente altos, também se caracteriza pela alta mobilidade intrarregional (IOM, 2013). A América Central também apresenta níveis significativos de migração intrarregional (CORDERO; GUTIERREZ; SERRALTA, 2013). Na América do Sul, países como Argentina, Brasil, Chile e Uruguai têm atraído migrantes econômicos (TEXIDO; WARN, 2013). Batalhas violentas relacionadas ao tráfico de drogas e ao controle territorial entre guerrilheiros de esquerda, paramilitares de direita e o Estado colombiano causaram o deslocamento interno de 5,7 milhões de pessoas e um fluxo constante de imigrantes colombianos para o Equador (UNHCR, 2015). Atualmente, reconhece-se que o Equador hospeda o maior número de refugiados na América Latina: 55.840 refugiados colombianos, 1.140 refugiados de outras nacionalidades, 78.840 pessoas em situações semelhantes às de refugiados, e 7.000 requerentes de asilo (UNHCR, 2014).

Esse breve resumo sugere a vasta escala e a incrível complexidade da migração nas Américas. A maioria dos estudos existentes sobre a migração tem se concentrado nas remessas econômicas; não se tem dado atenção suficiente às políticas sociais e especialmente às políticas educacionais para aqueles afetados pela migração. A maioria dos países das Américas professam o respeito pelo direito do migrante à educação; no entanto, geralmente o acesso à educação é limitado, e o apoio às crianças (i)migrantes, raro.

1- Enquanto as definições de Sul do Banco Mundial dependem de renda, assim excluindo do “Sul” países como Cingapura, Hong Kong, Coreia do Sul e a maioria dos Estados do Golfo Pérsico, as definições do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas embasam-se em medidas mais amplas de desenvolvimento humano, restringindo a participação no “Norte” a países com medidas muito altas no Índice de Desenvolvimento Humano (BAKEWELL, 2009, p. 3-4). Com a definição do programa, continuam a existir grandes diferenças nos níveis de desenvolvimento humano dentro da categoria Sul.

Este artigo contribui para a teorização das relações entre migração e educação, com foco na América Latina e no Caribe. Na primeira seção, desenvolvemos um referencial conceitual para a antropologia da migração e educação. Em seguida, examinamos três casos: a escolaridade para jovens de ascendência haitiana que vivem na República Dominicana, a educação de jovens colombianos no Equador, e as crianças (no México e nos EUA) de mães mexicanas que migram. A conclusão delinea futuras áreas de pesquisa e questões importantes para os estudos socioculturais da migração e da educação.

Referencial conceitual: abordagens socioculturais para a migração e a educação

Em grande parte da literatura, aplicam-se abordagens tecnicistas e instrumentais à educação e migração; tais abordagens têm a desafortunada tendência de naturalizar decisões políticas e reificar construções culturais. Neste artigo, recorremos a conceitos antropológicos para “superar o caráter frequentemente linear e reducionista das teorias de assimilação, por um lado, e a teorias sociais por vezes excessivamente otimistas de fluxos e conexões transnacionais, por outro”² (BOEHM et al. 2011, p. 4). Nós nos concentramos em três temas que se intersectam: a) escolas como locais-chave para governar sujeitos; b) as formas flexíveis e contingentes de cidadania e pertencimento que influenciam e são moldadas pela escolaridade para os (i)migrantes; e c) as estratégias que os (i)migrantes empregam, mediadas por gênero, classe, raça, processos culturais e pela situação jurídica, para assegurar oportunidades de escolarização para promover a mobilidade social e econômica (ver também BARTLETT; GHAFAR-KUCHER, 2013).

2- Nota da tradutora: as citações em língua estrangeira foram traduzidas para o português por mim. Assim sendo, em Boehm et al. (2011, p. 4), o leitor encontrará o trecho em sua língua original. Ou seja, Boehm et al. (2011) se refere a obra publicada em inglês.

Governamentalidade e escolaridade

A globalização e o aumento da migração resultaram em vigilância mais rigorosa das fronteiras físicas, “a produção de fronteiras racializadas” (FASSIN, 2011, p. 213-14) e a constituição de minorias estigmatizadas (SILVERSTEIN, 2005). Assim, devemos prestar muita atenção à economia política da diversidade, ou a “como forças econômicas e políticas globais influenciam os esforços dos Estados para gerir a diversidade” (BARTLETT; VAVRUS, 2009, p. 16). Neste artigo, situamos os processos educacionais dentro de um amplo terreno político-econômico que abrange as escalas globais, nacionais e locais.

Para conceituar o papel do Estado, o artigo adota a noção de Foucault (1991) de governamentalidade, que indexa as “instituições, procedimentos, ações e reflexões”, bem como as técnicas e estratégias utilizadas pelo Estado para tornar os sujeitos governáveis. A governamentalidade conecta a formação do Estado com a formação do sujeito; mas também temos de considerar o modo como esses projetos são desenvolvidos e influenciados pelos fluxos transnacionais. Uma área importante da governamentalidade diz respeito ao policiamento de fronteiras ou categorias e à adjudicação da situação de refugiado. A determinação da situação tem implicações significativas para os serviços educacionais que os (i)migrantes podem reivindicar (BOHMER; SHUMAN, 2008; DANIEL; KNUDSEN, 1995). A governamentalidade também ilumina o “trabalho cotidiano das burocracias”, como escolas para tornar os sujeitos governáveis, e estimula os acadêmicos a considerar “uma política de fronteiras e limites, temporalidade e espacialidade, estados e burocracias, detenção e deportação, asilo e humanitarismo” (FASSIN, 2011, p. 214). No âmbito desse referencial, tornaram-se críticas as perguntas sobre os procedimentos múltiplos e às vezes opressivos que os migrantes seguem para garantir o acesso físico à escola.

Para complementar este referencial, também nos fundamentamos na antropologia da cidadania. Essa abordagem conceitua a cidadania não só como situação jurídica, mas também como a capacidade de exercer uma série de direitos, incluindo os direitos civis, políticos, sociais e culturais (tais como o direito de manter sua filiação linguística, cultural e de grupo) – o que Rosaldo e outros chamaram cidadania cultural (CASTLES; DAVIDSON, 2000; FLORES; BENMAYOR, 1997; ROSALDO, 1997). De acordo com a argumentação de Ong (1996), a posição de um indivíduo na hierarquia racial/étnica de uma nação limita o seu exercício da cidadania cultural. Essa visão nos obriga a prestar atenção às práticas e processos cotidianos por meio dos quais os imigrantes são transformados em sujeitos de um Estado-nação (ver também ABU EL-HAJ, 2010; ABU EL-HAJ; BONET, 2011; GHAFAR-KUCHER, 2011). De um modo semelhante, empregamos o conceito de cidadania flexível de Ong (1999), segundo o qual, em contextos transnacionais, os indivíduos com múltiplas fidelidades avaliam pragmaticamente as estratégias (incluindo as estratégias educacionais) disponíveis a eles para o desenvolvimento social e econômico.

Um objetivo geral do artigo é considerar a política cultural envolvida na disseminação e no fortalecimento de representações estáticas e hierárquicas de imigrantes e culturas nacionais ou ideologias específicas por meio de políticas, da mídia e das instituições do Estado, incluindo as escolas (ABU EL HAJ, 2010; GHAFAR-KUCHER, 2011). Os antropólogos da migração enfatizam como “representações de imigrantes e cultura nacional” são reificadas e “mutuamente constituídas em políticas, nas instituições do Estado, nos meios de comunicação e nas percepções cotidianas em torno de categorias-chave, tais como fronteiras, ilegalidade, e a lei” (VERTOVEC, 2011, p. 241; ver também 2010).

Por último, consideramos as estratégias, mediadas por gênero, classe, raça, conhecimento cultural, lingualização³ e situação jurídica, que os (i)migrantes empregam para assegurar oportunidades de escolarização a fim de promover a mobilidade social e econômica. As relações sociais desempenham um papel fundamental na garantia de oportunidades educacionais para crianças e jovens migrantes. Além de parentesco, amizade e apadrinhamento, o reconhecimento oficial como requerente de asilo ou refugiado serve como um recurso que possibilita que os indivíduos participem de novas redes “de conhecimento mútuo e reconhecimento” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 119). Essas redes podem permitir que os indivíduos expandam seus sistemas de apoio e consigam acesso a serviços sociais limitados. As redes são institucionalizadas em reuniões de organizações governamentais e não-governamentais e os geralmente chamados “beneficiários”, transformando categorias como “refugiado” ou “requerente de asilo” em rótulos produtivos, através da confluência de discursos, práticas e da circulação de bens (HOAG, 2011). Nessa arena, não é de surpreender que os indivíduos tomem decisões estratégicas sobre a forma de enquadrar as apresentações de si e de suas identidades, a fim de maximizar o seu acesso a serviços e recursos limitados.

A partir desses conceitos antropológicos, os estudos de caso que apresentamos na seção seguinte iluminam processos de exclusão, tanto através da negação quanto da oferta de educação, assim como identificam como (i)migrantes e pessoas deslocadas compreendem e utilizam a escolarização em benefício de seus próprios projetos. Os *insights* gerados pelos casos não só ampliam nossa compreensão dos cruciais processos contemporâneos de educação e de desenvolvimento sociocultural, mas também

3- Nota da tradutora: o termo *lingualização* é aqui utilizado como tradução de *language*.

apontam para as inovações em políticas e práticas necessárias para promover uma maior inclusão e equidade através da escolarização das crianças e jovens (i)migrantes.

Caso 1 – Imigrantes haitianos na República Dominicana

Contextos sociopolíticos e históricos

O Haiti e a República Dominicana compartilham a ilha Hispaniola e uma fronteira de 380 quilômetros, com a República Dominicana ocupando dois terços da massa de terra. Os haitianos constituem 87,3% do total de imigrantes, ou seja, 458.233 pessoas (FLACSO; OIM, 2004). Os haitianos há muito têm migrado para a República Dominicana para trabalhar na agricultura; nas últimas décadas, eles vêm se estabelecendo cada vez mais em áreas urbanas. Embora a elite dominicana dependa do trabalho haitiano barato, há arroubos de anti-haitianismo regularmente.

A lei de cidadania e imigração mudou radicalmente na República Dominicana. Até 2010, o artigo 11 da Constituição dominicana garantia a cidadania a qualquer pessoa nascida no seu território, com exceção de filhos de diplomatas ou daqueles considerados “em trânsito” (WOODING, 2009). Em 2010, a República Dominicana alterou a sua Constituição, afirmando que a cidadania dominicana seria reservada para as crianças nascidas no país que tivessem ao menos o pai ou a mãe “residente legal”. Em setembro de 2013, um tribunal superior em Santo Domingo emitiu uma decisão muito controversa: a de desnacionalizar pessoas não autorizadas de ascendência haitiana nascidas e portadoras de documentos na República Dominicana desde 1929 (PERDOMO, 2013; GRULLON, 2014). A frequência das deportações aumentou (KRISTENSEN; WOODING 2013; RIVEROS, 2012). A negação de certidões de nascimento (e, portanto, de carteiras de identidade nacionais

ou *cedulas* quando adultos) leva à negação de outros direitos, como o direito à educação.

Resultados

Este estudo de caso é baseado em entrevistas realizadas em 2009 com quarenta jovens entre 12 e 23 anos⁴ nascidos na República Dominicana e que vivem na área metropolitana de Santo Domingo – ver Bartlett (2012) para maiores detalhes. Cada participante tinha a mãe, o pai, ou ambos nascidos no Haiti. O objetivo era dividir a amostra para que metade dos participantes tivesse uma certidão de nascimento dominicana e, portanto, acesso garantido ao ensino primário; na realidade, 27 dos quarenta jovens entrevistados tinham tal certidão.

Obstáculos ao acesso à escola pública e à inclusão

Embora os jovens tivessem nascido na República Dominicana, apenas oito dos quarenta participantes do estudo receberam uma certidão logo ao nascerem. Esse número dá uma noção clara da exclusão enfrentada pelas pessoas descendentes de haitianos na República Dominicana. Entre os quarenta participantes do estudo, treze não tinham certidão de nascimento dominicana no momento da entrevista, apesar de terem nascido na República Dominicana. Desses, cinco estavam frequentando escolas públicas, três frequentavam escolas católicas privadas, e dois estavam em escolas comunitárias financiadas em grande parte por organizações não governamentais haitianas em parceria com grupos religiosos e outros. Dois dos participantes estavam em idade escolar, mas não na escola, e um tinha concluído a educação no Haiti.

Dos 27 jovens com certidões de nascimento, os dezenove que não as receberam ao nascer tinham conseguido seus documentos

4- Para fins de política, a definição de jovem varia em toda a região da América Latina e Caribe. Aqui, dado que os descendentes de haitianos têm altas taxas de repetência e datas de início tardio nas escolas dominicanas, adotamos uma faixa consideravelmente ampla, incluindo vários participantes com vinte e poucos anos.

com a ajuda de dominicanos através de três processos: adoção, apadrinhamento e suborno. A adoção foi o mecanismo mais comum. Nessa situação, uma família dominicana com documentos *adotava* uma criança de ascendência haitiana como sua própria e a declarava legalmente. Vários outros jovens relataram que obtiveram seus documentos graças a suas relações com dominicanos, muitas vezes através do trabalho. Rubens⁵ (19 anos), por exemplo, relatou:

Nós temos os nossos documentos graças ao apoio que o chefe de meu pai nos deu. Ele é uma pessoa com muitos relacionamentos. Temos um bom relacionamento com ele. A casa onde moramos é dele. Ele está sempre disposto a ajudar. É uma oportunidade que poucos têm. Com seu apoio, nos sentimos seguros.

Essas relações de apadrinhamento, em que uma figura mais poderosa usava o seu capital social e econômico para ajudar os trabalhadores haitianos a regularizar a sua situação, foram uma solução comum, informal, para o problema de falta de documentos. Por último, quando todo o resto falhava, os participantes admitiram recorrer ao velho suborno. O fato de que quase metade das pessoas no estudo obtiveram seus documentos no final da infância ou início da adolescência através de redes sociais sugere o nível de exclusão dos descendentes de haitianos na República Dominicana, a solidariedade demonstrada por alguns dominicanos e as oportunidades de extorsão criadas por essa situação irregular.

Os documentos formais de fato facilitaram o acesso à educação. Embora a prática generalizada na época fosse de admitir na escola primária todos os alunos, independentemente da situação jurídica, quatro dos quarenta relataram que lhes foi negado o acesso ao ensino primário. Carline, de 20 anos, apresentou sua experiência:

5- Todos os nomes são fictícios.

Quando minha mãe foi me matricular numa escola em Sabana Perdida, eles não deixaram porque eu não tinha documento, e eles perceberam que minha mãe é haitiana. Minha mãe não fez mais nada, e assim eu não pude ir pra escola. Depois de [sete] anos, após falar com alguns amigos, eles me disseram que em algumas escolas você não precisa de nenhum documento para se matricular. Então, finalmente, uma amiga da minha mãe me levou para [a escola] e eles me matricularam sem nenhum problema [...]. Na mesma escola onde eles se recusaram a me aceitar, eu sei de outras pessoas que estão estudando lá sem documentos. Eu deduzo que o problema não foram os documentos, mas sim discriminação, racismo. (Carline, 20 anos).

Outros participantes também sugeriram que a cor da pele e a maneira de falar foram fatores-chave para determinar o acesso à escola primária.

Em conformidade com o direito dominicano, aqueles dentre os quarenta participantes que não tinham certidão de nascimento não tiveram acesso à escola secundária. Os participantes que tinham conseguido fazer a escola primária, mas que não tiveram acesso ao ensino secundário estavam preocupados com suas perspectivas profissionais; sentiam que encontrar trabalho já era bem duro com um diploma, e que, sem ele, seria quase impossível. Além disso, vários dos participantes relataram que as crianças e jovens de ascendência haitiana foram obrigados a pagar taxas escolares que não foram exigidas de seus pares dominicanos.

Em resumo, os dados sugerem que a falta de documentos representa o principal obstáculo ao acesso à escolarização. No entanto, a avaliação do gestor ou de um membro da equipe escolar a respeito da cor da pele do aluno e de suas habilidades de fala também parecem ter moldado o acesso à educação. Ambos os momentos marcam uma determinação de *status*

baseada principalmente em categorias raciais. Finalmente, as taxas escolares, como relatado em alguns casos, parecem ter constituído uma espécie de imposto informal sobre a situação jurídica irregular.

Escolas como locais-chave para governar os sujeitos

As entrevistas com alunos de ascendência haitiana indicaram a forte presença de “fronteiras racializadas” e a estigmatização da cor da pele nas escolas dominicanas. Especificamente, a posição do estudante dentro da hierarquia racial restringiu significativamente o seu direito à plena inclusão nas escolas. Os alunos que tiveram acesso ao ensino primário normalmente relataram ter sofrido abuso verbal e físico. Um total de 71 por cento dos participantes em escolas públicas dominicanas disseram ter sido vítimas de abuso verbal. Como uma jovem estudante do sexo feminino declarou,

[...] quando eu estudava, eu brigava muito com meus colegas, porque eles me incomodavam. Eles me chamavam de nomes, como “haitiana, negra maldita, gnomo”[...]. Além disso, os alunos zombavam de mim por causa da minha altura e meu cabelo. Quando eu estava estudando, as pessoas me provocavam falando da minha cor [...]. Entre os estudantes, há, por vezes, situações de discriminação. Às vezes, os dominicanos não querem sentar-se ao lado de haitianos. Muitos dominicanos acreditam que os haitianos são bruxos, que eles comem pessoas. (Karina, 13 anos).

Um jovem relatou:

Na minha escola, há estudantes que pensam que os haitianos são bruxos, são ruins [...]. Os professores incentivam [essas ideias]. Uma vez, quando eu estava no segundo ano, alguns alunos estavam fazendo muito barulho, e a professora disse-lhes que, se

eles não calassem a boca, ela chamaria um haitiano para vir e comê-los. (Emmanuel, 15 anos).

Vários dos alunos relataram casos em que os haitianos foram posicionados como simbolicamente alguém não só da nação, mas também do domínio da humanidade, como bruxos que consumiam humanos. Em tais momentos, uma representação específica dos haitianos, que é bastante presente na mídia, torna-se reificada e é mobilizada contra os estudantes de ascendência haitiana.

As respostas dos participantes sugeriram que os maus tratos resultaram da avaliação do interlocutor do *status* da pessoa com base num cálculo complexo não só da nacionalidade, mas também da cor da pele. Como um jovem explicou:

[...] o tratamento depende da cor da pele da pessoa. No meu caso, o tratamento que recebo é diferente da forma como meu irmão, que é mais claro, é tratado. Muitas vezes, na escola, as pessoas chamam-me de coisas como “haitiano”, “negro maldito”, mas isso nunca aconteceu com o meu irmão. Além disso, qualquer coisa ruim que acontece na escola, todo mundo suspeita de mim em primeiro lugar. É por isso que eu me exercito, então eu estou pronto para lutar, para que os outros me respeitam [...]. Ser negro na República Dominicana é um problema sério. (Guenel, 15 anos).

Essa associação de fenótipos com nacionalidade está enraizada nos esforços de Trujillo para a construção de uma categoria racial nacional, *índio*, que simbolicamente posicionou a negritude fora da nação (SIMMONS, 2009; CANDELARIO, 2007).

Embora o abuso verbal fosse violento, houve também evidências de formas ainda mais graves de maus-tratos. Cinco dos alunos que frequentaram a escola pública relataram ter passado por abuso físico. Os entrevistados sugeriram que os meninos e estudantes com

pele mais escura tinham maior probabilidade de apanhar que outros alunos. Mais uma vez, uma noção racializada do cidadão está em operação, e as consequências para o comportamento diferem com base na determinação do professor do significado da cor da pele.

Estratégias para assegurar oportunidades de escolarização

Apesar desses obstáculos significativos à inclusão, os alunos no estudo tinham desenvolvido determinadas estratégias que eles empregavam para assegurar para si as oportunidades de escolarização. Uma delas era se concentrar em “se dar bem com as pessoas”, ou mostrar-se simpático. Como Angelo (16 anos) declarou: “Eu tenho uma estratégia, eu não presto atenção em ninguém e faço amizade com todos os alunos e professores. Mas às vezes eles me chamam de ‘negro’, ‘sombra’”. Outros alunos trabalhavam duro para aperfeiçoar sua pronúncia espanhola – e, em menor grau, a leitura e a escrita – a fim de demonstrar que são dignos de inclusão. Por último, assim como quanto aos esforços para garantir documentos, alguns dos jovens entrevistados trabalhavam para cultivar relações de apadrinhamento com os professores, com a esperança de que o professor os ajudasse a proteger-se.

Outro conjunto de estratégias – completamente oposto ao primeiro – foi mais comum entre os meninos, especialmente à medida que envelheceram: eles trabalhavam para estar prontos para se defender. Quando a situação se tornou insuportável, os alunos (especialmente os meninos) abandonaram a escola em vez de continuar a suportar os maus-tratos.

Caso 2- Colombianos no Equador

Contextos sociopolíticos e históricos

Respondendo às pressões da migração internacional, a Constituição equatoriana de 2008 contém dois artigos de particular importância para a população migrante: o

Artigo 9º, que define que tanto “estrangeiros” quanto equatorianos são detentores de direitos e deveres iguais, e o Artigo 11º, que proíbe explicitamente a discriminação com base no *status* migratório. Três instituições governamentais passaram a ser responsáveis pelo bem-estar dos migrantes que chegam: o Ministério das Relações Exteriores, o Vice-Ministério da Mobilidade Humana, e o Conselho para os Refugiados. Além disso, a Organic Law of Intercultural and Bilingual Education [Lei Orgânica de Educação Intercultural e Bilingue] (OLIBE) de 2011 garantiu o livre acesso à educação para crianças e jovens migrantes e não migrantes. Segundo o Acordo 455 do Ministério da Educação, elaborado em 2006, para se matricular na escola, os requerentes de asilo e refugiados devem simplesmente apresentar seu certificado de requerente de asilo temporário ou sua identificação de refugiado. Em 2008, foi emitido o Acordo 337 pelo Ministério da Educação; tal acordo forçava todas as escolas a matricular temporariamente crianças e jovens migrantes, independentemente de seu *status* migratório, até que eles pudessem fornecer a documentação apropriada. Para ter uma vaga assegurada na escola, os alunos em potencial só precisavam apresentar uma identificação válida sob forma de uma certidão de nascimento ou passaporte. Em 2012, o conteúdo do Acordo 337 foi incorporado aos novos Procedimentos OLIBE (SJR, 2013).

Apesar dessas mudanças substanciais, no Equador, o caminho para a escola, no que se refere aos migrantes externos, em particular os requerentes de asilo colombianos, os candidatos, os refugiados e os imigrantes sem documentos ainda é extremamente difícil, dada a xenofobia e a discriminação do dia a dia, que se assentam sobretudo em raça e gênero (BENAVIDES; CHÁVEZ, 2009; LAURET, 2009; SÁNCHEZ, 2013).

Resultados

Este estudo de caso etnográfico, realizado por Diana Rodríguez-Gómez, baseia-se em

treze meses de entrevistas e de observação participante em duas escolas equatorianas: uma em La Misericórdia, uma cidade rural ao norte, na fronteira, com uma população de cerca de 3.450 habitantes; e a outra em Quito, capital do Equador e a segunda cidade mais populosa do país, com cerca de 2.250.000 habitantes (INEC, 2010). Para maiores informações, ver Rodríguez-Gómez (sem data).

Obstáculos ao acesso à escola pública e à inclusão

Apesar das disposições jurídicas, os jovens ainda passam por dificuldades para acessar as escolas. Durante o ano letivo de 2013-2014, os números de identificação fornecidos aos refugiados pelo Conselho de Refugiados ainda não eram compatíveis com o sistema eletrônico utilizado pelo Ministério da Educação para registrar os alunos. Assim, os jovens imigrantes colombianos só podiam se registrar se eles tomassem emprestado um número de identificação de um cidadão equatoriano. Em muitos casos, os funcionários das ONGs usavam seus próprios números de identificação para registrar os alunos imigrantes na escola. Muitos educadores alegavam ignorância sobre os Procedimentos OLIBE. Além disso, o Ministério da Educação simplesmente criou um número insuficiente de vagas para os estudantes. De acordo com a UNICEF (2010), 92% dos alunos entre 5 e 14 anos estavam frequentando a educação formal, em contraste com apenas 57% dos estudantes entre 15 e 17 anos. Como resultado, alguns jovens sofreram exclusão. Um menino colombiano de 14 anos que entrevistei teve dificuldade para conseguir uma vaga. Perguntei-lhe o motivo, e ele disse: “Talvez porque eu sou negro, talvez porque eu sou colombiano”.

Mesmo quando os colombianos têm acesso à escola, muitos enfrentam barreiras à inclusão, que abrange o racismo e a xenofobia. Um jovem relatou que colegas chamam-lhe nomes “[...] porque eu sou negro e colombiano [...]”. Eles são rudes durante o intervalo das

aulas, durante as aulas. Eles me chamam de ‘negro’, ‘Colombiano hijo de puta’”. (Quito, janeiro de 2014).

Escolas como locais-chave para governar os sujeitos

Além do aparato burocrático que administra e financia a educação pública nas escolas, o Estado se materializa como um local de produção simbólica e cultural através de diversas práticas representacionais (FERGUSON; GUPTA, 2002). A *Revolución Ciudadana* [Revolução Cidadã] de Rafael Correa é um projeto político que visa a implementar o “socialismo do século XXI” e o “bem-viver” no Equador (ORTIZ-LEMOS, 2013) por meio de Nove Revoluções.⁶ A escola serve como um importante local para a socialização nesse discurso nacionalista.

No início do ano letivo, os diretores de escola, os membros do comitê executivo da escola, do comitê de pais, e os conselhos de estudantes selecionam os *abanderados* (portadores de bandeira). O *abanderado* é o estudante com a média acadêmica mais alta da série, mas em algumas escolas esses comitês consideram apenas os cidadãos equatorianos como candidatos. Os colombianos estão formalmente fora da família nacional.

O juramento de lealdade semanal também serve como um símbolo que faz o Estado tangível. Nas duas escolas estudadas, a cada segunda-feira, os estudantes se enfileiram por sala de aula e por sexo e realizam exercícios militares; as autoridades escolares usam comandos como “sentido”, “direita, volver”, “esquerda, volver”, e “descansar” para organizar a massa de estudantes. Antes de cantar o hino nacional, um diretor de escola recita: “[Coloque sua] mão direita sobre o coração. Vamos cantar o sagrado hino nacional. Este é o nosso hino, devemos

6- As nove revoluções são: a revolução econômica, de produtividade e de trabalho; a revolução do conhecimento; a revolução social; a revolução da justiça, segurança e coexistência; a revolução cultural; a revolução política; a revolução ecológica; a revolução da soberania e integração; e a revolução ética (SENPLADES, 2013)..

cantá-lo como bons equatorianos”. Todos os alunos, independentemente de sua nacionalidade ou *status* migratório, são obrigados a cantar com fervor. Durante minhas observações de campo, notei uma professora repreendendo um aluno colombiano durante o juramento de fidelidade. Quando lhe perguntei sobre o acontecido, ele me relatou: “Ela me disse que eu estava desrespeitando o Equador porque eu não estava cantando o hino nacional. Eu disse a ela que eu não estava desrespeitando o Equador. Fiquei calado e com o corpo erguido. De qualquer forma, eu não cantei” (Diário de campo, maio de 2013). A cerimônia de *abanderado* e os rituais semanais de juramento e exercícios visam a transformar indivíduos deslocados nacionais e internacionais num grupo organizado e obediente, no que têm sucesso relativo.

Dentro da sala de aula, os professores desenvolvem outras estratégias para controlar os alunos. Todas as escolas devem ter um conselho estudantil. Além disso, cada uma das sete salas de aula deste estudo tinha uma réplica da estrutura de governança do Estado, incluindo um presidente, um vice-presidente, um secretário e um tesoureiro. Apenas os estudantes com altos históricos acadêmicos podiam se candidatar e ser eleitos democraticamente na sala de aula; no entanto, nenhum dos sete presidentes de sala de aula que entrevistei eram migrantes.

Estudantes imigrantes e não imigrantes tinham que lidar com a produtividade, a disciplina e a responsabilidade – valores professados pela *Revolución Ciudadana* (ORTIZ-LEMONS, 2013) – como forças coercitivas dentro da sala de aula. Para os alunos imigrantes, elas eram particularmente excludentes. Em linha com o Plano de Desenvolvimento Nacional do Equador de 2013-2017, que afirma, “Nosso povo é diligente e trabalhador, e sempre foi” (p. 49), os professores associavam produtividade, disciplina e responsabilidade com a cidadania equatoriana. Amanda, uma professora de estudos sociais da escola rural localizada junto à fronteira entre a Colômbia e o Equador, repreendeu seus alunos

porque a terra na Amazônia não estava sendo utilizada para a agricultura: “Vocês e seus pais são preguiçosos. Vocês deveriam cultivar a terra, mas, ao invés disso, vocês preferem descansar. No Equador, precisamos de cidadãos que trabalhem duro” (Diário de campo, outubro de 2013).

Além disso, os professores utilizavam a vergonha pública para moldar o comportamento de seus alunos e educar o cidadão equatoriano ideal. Alguns professores liam os trabalhos escolares dos alunos pobres em voz alta e revelavam a identidade nacional e histórias pessoais dos alunos para aumentar o seu constrangimento e vergonha. Por exemplo, um professor disse: “Senhor Guayasamín, você ainda está tirando notas muito baixas. Sua pobre avó está muito velha; ela não vai estar com você para sempre. O que ela vai pensar se vir o resultado desta prova?” (Diário de campo, dezembro de 2013). Em outra sala, durante a aula de ciências naturais, quando um estudante perguntou à professora “Por que o governo reduziu a duração das nossas férias?” e ela respondeu asperamente: “É tão triste que você não seja equatoriano.” O aluno respondeu “Eu sou equatoriano” e ela disse “Você não é equatoriano”. O aluno afirmou novamente “Eu sou equatoriano” e a professora respondeu “Mas você não nasceu no Equador.” O aluno tentou mais uma vez: “Eu nasci aqui, mas fui criado na Colômbia.” (Diário de campo, abril de 2014). Depois que essa última frase foi dita, a professora finalmente voltou à pergunta feita pelo aluno e descreveu todas as férias que os alunos tinham no Equador.

A governamentalidade nessas sete salas de aula geralmente ignorava o *status* migratório e concentrava-se em inculcar cidadania, especificamente por meio da articulação de nacionalidade com conhecimentos e noções de produtividade, disciplina, ordem e responsabilidade.

Estratégias para assegurar oportunidades de escolarização

As estratégias aplicadas por pais e alunos para garantir oportunidades de escolarização

diferem na medida em que eles precisam mobilizar suas identidades para lidar com a vida diária. Para os pais migrantes, ser reconhecido como requerente de asilo ou refugiado pode ser um meio de assegurar os recursos e oportunidades para a escolarização de seus filhos. Esses rótulos podem significar receber bens ou ter acesso a projetos educacionais. Pais migrantes elaboram estratégias de como maximizar sua situação jurídica, muitas vezes investindo tempo e dinheiro de um lado para o outro, visitando repetidamente órgãos governamentais e ONGs que prestam serviços a migrantes.

Em Quito, é comum que as ONGs envolvidas nos assuntos da migração e educação esperem que os refugiados sejam pessoas necessitadas. Isso significa que se exige que os migrantes forçados expressem repetidamente – numa narrativa consistente e coerente – eventos traumáticos e forneçam uma lista de necessidades urgentes não satisfeitas. As ONGs geralmente oferecem cinco serviços relacionados à educação: formação para funcionários públicos, administradores escolares e professores; ajuda financeira para materiais de aprendizagem e uniformes; suporte físico quando as escolas negam o acesso; oficinas de educação informal; e serviços psicológicos. Um funcionário de ONG explicou-me: “Se você se apresentar como uma mãe solteira desempregada com poucos filhos, você será convidada a participar de nossas oficinas de empreendedorismo e forneceremos materiais de aprendizagem. Além disso, você receberá atenção psicológica.” (Quito, fevereiro de 2014). Mas essa situação parece diferente se vista do outro lado. Carmen, uma mulher colombiana, disse-me: “[As ONGs] só perguntam absurdos e absurdos várias vezes: ‘Por que você está aqui? Por que você não voltou?’ Por que eles têm que nos fazer as mesmas perguntas tantas vezes? Após 12 anos, eu ainda tenho que contar a mesma história toda vez que encontro uma pessoa nova” (Quito, fevereiro de 2014). Essa narrativa

exigida coloca a história de Carmen, reduzida a uma identidade estática, como seu principal recurso para assegurar que seus filhos terão acesso a oportunidades educacionais.

Enquanto os pais investem tempo, dinheiro e energia recitando eventos passados para garantir oportunidades de educação para seus filhos, os alunos adotam uma série de estratégias que jogam com as fronteiras porosas da formação da identidade e da cidadania. Alguns alunos adotam o que eles definem como expressões “equatorianas” e modificam a sua entonação em espanhol a fim de confundir o ouvinte. Eles também aprendem novos conteúdos relacionados aos símbolos nacionais, situação geopolítica e história nacional do Equador. Para evitar riscos em sala de aula, os estudantes não só evitam fazer perguntas difíceis sobre a relação por vezes tensa entre a Colômbia e o Equador, mas também se recusam a responder aos insultos discriminatórios de seus colegas de classe. Para administrar esse ambiente, os alunos selecionam cuidadosamente seus amigos da escola. Um menino afro-colombiano de 13 anos de idade explicou que, a fim de evitar a discriminação, ele só passava o tempo livre na escola com o primo e um outro amigo afro-colombiano. Para eles, os projetos educacionais informais prestados por ONGs eram um espaço fundamental para expandir a sua rede social e compartilhar experiências comuns. Quando todas essas estratégias falham, os estudantes desistem da escola.

Caso 3 - Famílias transnacionais mexicanas

Gabrielle Oliveira coletou dados para esta seção durante três anos de pesquisa etnográfica no México e entre o México (especificamente Puebla, Hidalgo, e outros locais próximos) e Nova York. Ela entrevistou e fez observação participante com vinte famílias que estão divididas entre o México e os Estados Unidos. E considerou como fatores socioculturais

e materiais influenciaram oportunidades educacionais para crianças de ambos os lados da fronteira. O estudo revela que havia mais variação na qualidade da educação que crianças e jovens vivenciaram em Nova York do que nas cidades pesquisadas no México.

Contextos sociopolíticos e históricos

Está em ascensão o número de famílias mexicanas transnacionais que estão divididas entre o Sul global e o Norte global; crianças de ambos os países experimentam trajetórias educacionais diferentes, embora sejam irmãos que compartilham o mesmo pai, a mesma mãe ou ambos. Os pais e cuidadores em cidades no México e em Nova York estão constantemente tentando garantir oportunidades escolares para as crianças “aqui” e “lá” e superar barreiras como a situação jurídica e os conhecimentos linguísticos, além da distância física.

O padrão de migração regular entre o México e os Estados Unidos foi bem estabelecido por volta de 1964, quando o programa Bracero terminou formalmente. No entanto, muitas empresas americanas ainda recorriam à mão de obra barata fornecida pelos migrantes, produzindo, assim, o *problema* da imigração ilegal mexicana. Na década de 1980, com a aprovação do Immigration Reform and Control Act [Lei de Reforma e Controle da Imigração] (IRCA), mais de dois milhões de mexicanos sem documentos foram anistiados pelo governo americano. No início da década de 1990, a administração Clinton militarizou a fronteira, interrompendo o longo processo de migração circular vivida por trabalhadores mexicanos ao longo do século XX. Essa mudança resultou em longas separações para as famílias, uma vez que se tornou mais caro e perigoso voltar para o México. Um grande número de crianças é deixado em casa com cuidadores. Além disso, com o aumento dos níveis de deportação dos adultos, um número crescente de crianças e jovens nascidos nos Estados Unidos está indo para o México com seus pais. A maioria deles

nunca tinha ido ao país, não fala espanhol confortavelmente e sente dificuldades de adaptação às novas escolas no país de origem de seus pais (HAMANN; ZÚÑIGA, 2011).

A influência da migração dos pais sobre a escolaridade dos filhos nos países de origem e nos países de acolhimento dos migrantes continua a ser um debate importante e aberto. Este estudo pergunta: como a migração mexicana materna influenciou as experiências educacionais das crianças deixadas no México e seus irmãos (separados) que vivem nos Estados Unidos?

Resultados

A pesquisa com famílias transnacionais e irmãos separados revela dois padrões principais: 1) as mães em Nova York migraram em parte para garantir educação de qualidade para seus filhos no México; e 2) as escolas de Nova York eram percebidas como locais de vigilância, o que impedia as mulheres de participar de experiências de escolarização de seus filhos nascidos nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, embora as mães e cuidadores compreendam a educação como algo extremamente importante para as crianças sob seus cuidados, as crianças “deixadas em casa” podem receber um apoio limitado de seus pais em Nova York e de seus cuidadores no México, em parte por causa da situação jurídica, habilidades de linguagem, letramento e recursos financeiros. Este estudo mostra a importância de olhar comparativamente para as experiências educacionais de crianças de famílias transnacionais em locais diferentes.

Obstáculos ao acesso à escola pública e à inclusão

A migração de mães de muitas cidades no México cria um estigma associado com a qualidade dos cuidados que os filhos recebem em casa. Os professores e funcionários da escola discutem o desempenho e a possibilidade de sucesso de crianças cujos pais migraram. Os professores entrevistados em diferentes escolas no México relataram que o desempenho

acadêmico das crianças caía acentuadamente em três situações que resultam de problemas de migração: 1) quando existe uma ruptura e um pai migra; 2) quando os filhos no México ouvem falar de pais que estão nos Estados Unidos se divorciando ou separando e iniciando novas famílias; e 3) quando o pai ou a mãe retorna e as crianças têm de se adaptar às novas realidades. De acordo com os educadores, a partida da mãe cria desafios psicológicos para os filhos; crianças, especialmente os meninos, entre 11 e 14 anos que tinham sido recentemente separados de suas mães podiam ter duas reações muito diferentes: 1) “desligar-se” e não falar com ninguém na sala de aula; ou 2) “rebelar-se”, e começar brigas, ser rude e matar aulas. Os professores relataram que as crianças se sentiam abandonadas quando as mães migravam. Eles também afirmaram que a migração materna instiga aspirações de migração entre os filhos, com potenciais consequências para o investimento na escolarização das crianças.

As tensões entre alunos e professores no México de fato pareceram fortes quando os cuidadores das crianças eram avós idosos que trabalhavam o dia todo, não liam nem escreviam, e sentiam-se intimidados quando tinham de ir para a escola e falar com professores e diretores. Estes, por sua vez, pareciam ter muito pouca paciência e vontade de ajudar. Eles marcavam reuniões com os avós, que eram os cuidadores, mas não os procuravam nem ofereciam ajuda para preencher papéis e formulários. Havia uma percepção de que os avós careciam de “educação” para compreender as demandas dos jovens e das crianças na escola.

Escolas como locais-chave para governar os sujeitos nos Estados Unidos

As origens socioeconômicas e educacionais variadas de famílias de imigrantes podem afetar as oportunidades e experiências de uma criança de maneiras diferentes. Pais com mais recursos se estabeleciam em bairros mais ricos e integrados, que normalmente

ofereciam melhores escolas para seus filhos. Por outro lado, os pais de meios mais limitados circulavam em bairros mais pobres, onde eles provavelmente encontrariam escolas inferiores. As famílias focais que viviam no sul do Bronx tinham filhos em escolas com poucos recursos. Essas mães discutiram seu sentimento de medo e impotência devido a barreiras linguísticas e à sua situação jurídica. Elas relataram se preocupar com a possibilidade de professores e funcionários da escola as denunciarem; isso minimizava suas interações com a escola. As mães também tinham a impressão de que os professores as estavam julgando como mães. Esses temores reduziam a probabilidade de as mães se envolverem numa relação de colaboração com os professores.

Os pais e mães em Nova York sentiam-se impotentes para ajudar os filhos sob seus cuidados com a lição de casa e temiam interagir com professores e funcionários da escola. As mães recebiam inúmeras cartas de professores e da administração escolar em Nova York em relação a questões comportamentais dos filhos, notas, participação dos pais, transferências de Inglês como Segunda Língua (ESL) para outras salas de aula, pedidos para os filhos verem psicólogos, e ofertas de tutoria, as quais eles ignoravam ou não compreendiam. Os professores se queixavam dos pais/cuidadores, usando uma linguagem de déficit e presumindo que os adultos não se importavam com a escolarização. No entanto, a falta de envolvimento dos pais na escolarização não significava falta de aspirações para uma melhor educação. A educação sempre foi o objetivo dos pais.

Estratégias para assegurar oportunidades de escolarização

Por outro lado, várias das mães sentiram-se mais capazes de influenciar a escolarização de seus filhos que ficaram no México. Elas buscavam se envolver ativamente na educação deles, a fim de lhes garantir um futuro melhor. Ao fazê-lo, compartilhavam

ativamente tarefas e deveres com os cuidadores no México, contando com esses cuidadores para a execução e o *feedback*. As mães perguntavam regularmente aos seus filhos sobre a lição de casa ou o desempenho nas provas durante ligações telefônicas ou trocas *on-line*. Uma mãe até contactou o diretor via telefone para reclamar sobre um professor e pedir que sua filha fosse alocada numa sala de aula diferente.

Todas as mulheres neste estudo justificaram a sua decisão de mudar e permanecer nos Estados Unidos dizendo que isso proporcionaria aos seus filhos (e especialmente àqueles nascidos nos Estados Unidos) melhores oportunidades educacionais. No entanto, como esta seção sugere, as crianças imigrantes pobres enfrentavam muitas barreiras para conseguir educação de qualidade nos Estados Unidos. A ausência materna no México tinha efeitos imprevisíveis: às vezes, recursos enviados para casa ajudavam a assegurar uma melhor escolarização, e às vezes a mãe conseguia intervir à distância; mas frequentemente a criança era deixada com um cuidador que não era capaz de ajudar com a escola e não conseguia advogar por ela eficazmente na escola, o que exacerbava a probabilidade de a criança deixar de investir na escolarização e começar a investir mais na ideia de migrar.

Implicações e conclusões

Neste artigo, tratamos diversos *status* migratórios como rótulos construídos, artefatos históricos da governamentalidade que moldam as subjetividades e as condições de vida de crianças e jovens. Demonstramos como essas construções sociais mudam com o tempo e variam em função de diferentes arranjos políticos, instituições e atores. Ao contrário da definição universalista de migrante, os três casos mostram a diversidade incrível não só entre mas também dentro de grupos de migrantes. Além disso, o segundo e terceiro casos, em especial, revelam o valor de estudos de caso comparativos multissituados, seja dentro de um mesmo país (por exemplo,

num local urbano e num local rural no Equador), seja entre dois países (em Hidalgo e Puebla, por um lado, e em bairros diferentes de Nova York, por outro).

Comparar esses casos revela que crenças distintas sobre cidadania moldam diferentemente o acesso à escola, ensino e aprendizagem por jovens migrantes e não migrantes. A escolarização expõe os migrantes à inscrição do poder do Estado em suas vidas diárias. Como um objeto de desejo que é constantemente atravessado e reatrasado por noções de raça, etnia, nacionalidade, língua, e muito mais, a cidadania adquire uma dimensão corporal e íntima que molda as identidades migrantes. Como esses cruzamentos são limitados por regimes regulatórios, tais como os referenciais legais internacionais e nacionais, as burocracias estatais, as instituições civis e os grupos sociais, os migrantes têm que navegar por definições universalizadoras e fossilizadas do que significa ser ou não ser um cidadão, um “ilegal”, um imigrante ou refugiado. As vidas de jovens migrantes que pretendem ter acesso à educação são governadas por: 1) políticas e agendas globais; 2) políticas nacionais decorrentes de campos distintos de política, educação, migração, segurança e juventude; e 3) dinâmicas institucionais locais. Os relatos de crianças e jovens haitianos, colombianos e mexicanos demonstram o poder que noções fixas de cidadania e migração têm de moldar a compreensão dos indivíduos não somente de seus corpos físicos como racializados, excluídos e abusados, mas também de até que ponto eles têm um sentido de merecimento de inclusão e pertencimento.

Esses estudos de caso também sugerem uma variedade de questões importantes para a linha nascente de investigação em torno de migração e educação. Como as relações históricas, políticas e econômicas entre países influenciam a escolarização das populações de imigrantes? Como o aparato estatal apura as suas técnicas para fazer os sujeitos governáveis? Quais são os principais fatores que moldam o

apoio à educação dos imigrantes, e como eles variam entre os contextos nacionais? Como os alunos transgridem a produção de fronteiras racializadas? Como eles interpretam as suas experiências de vida diária em contextos onde novos rótulos visam a definir suas identidades? Quais são as condições de possibilidade que, em contextos específicos, facilitam o exercício de uma cidadania cultural por jovens migrantes e não migrantes? Como o que Portés e Rumbaut (2001) chamam de “modos de incorporação”, incluindo a política do governo, as atitudes sociais, tais como a discriminação e o nacionalismo, os níveis de segregação, e fatores comunitários influenciam a adaptação das crianças imigrantes à e através da escolarização em todos os locais? Como a duração da estadia ou o *status* geracional no país de acolhimento influenciam o sucesso escolar? Como o acesso, a duração da escolaridade, a língua de ensino, as políticas de avaliação,

a cultura escolar, as relações professor-aluno, o envolvimento dos pais e mães, e as relações entre pares moldam diferentemente oportunidades educacionais para os migrantes Sul-Sul, e como isso se compara com o que aprendemos acerca dos migrantes Sul-Norte? No nível mais geral, que políticas, pedagogias e práticas melhor promovem a integração das (frequentemente multilíngues) crianças e jovens imigrantes multiculturais?

As respostas a essas perguntas não virão facilmente, já que existem desafios metodológicos significativos para o exame dessas questões dentro de um país, e ainda mais em perspectiva transnacional. No entanto, dado o rápido aumento da imigração global e a magnitude da migração Sul-Sul, as questões relativas à migração e educação podem muito bem ser centrais para os esforços internacionais de expandir a qualidade da educação e promover a inclusão através da escolarização.

Referências

ABU EL-HAJ, Thea. The beauty of America. **Harvard Educational Review**, v. 80, n. 2, p. 242-274, 2010.

ABU EL-HAJ, Thea; BONET, Sally Wesley. Education, citizenship, and the politics of belonging: youth from muslim transnational communities and the 'war on terror.' **Review of Research in Education**, v. 35, n. 1, p. 29-59, 2011.

BAKEWELL, Oliver. South-South migration and human development: reflections on African experiences. **UNDP: Human Development Reports**, 2009.

BARTLETT, Lesley. South-South migration and education: the case of schooling for Haitian immigrant youth in the Dominican Republic. **Compare**, v. 42, n. 3, p. 393-414, 2012.

BARTLETT, Lesley; GHAFAR-KUCHER, Ameena (Eds.). **Refugees, immigrants, and education in the global South: lives in motion**. New York: Routledge, 2013.

BENAVIDES, Gina; CHÁVEZ, Gardenia. **Población colombiana en el Ecuador: aportes para su comprensión**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya Yala, 2009.

BOEHM, Deborah et al. Introduction: children, youth, and the everyday ruptures of migration. In: CATI COE, Rachel R. Reynolds et al. (Eds.). **Everyday ruptures: children, youth, and migration in global perspective**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2011. p. 1-22.

BOHMER, Carol; SHUMAN, Amy. **Rejecting Refugees: political asylum in the 21st Century**. London: Routledge, 2008.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

CANDELARIO, Ginetta. **Black behind the ears: Dominican racial identity from museums to beauty shops**. Durham: Duke UP, 2007.

CASTLES, Stephen; DAVIDSON, Alastair. **Citizenship and migration: globalization and the politics of belonging**. New York: Routledge, 2000.

CORDERO, Ricardo; GUTIERREZ, Salvador; SERRALTA, Joan Andreu. **El bienestar de las personas migrantes en la region de Centroamerica, Norteamerica, y El Caribe**. Geneva: Organización Internacional para las Migraciones, 2013.

DANIEL, Valentine; KNUDSEN, John. **Mistrusting refugees**. Berkeley: University of California Press, 1995.

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO); ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). **Encuesta sobre inmigrantes haitianos en la Republica Dominicana**. Santo Domingo: Búho, 2004.

FASSIN, Didier. Policing borders, producing boundaries. The governmentality of immigration in dark times. **Annual Review of Anthropology**, v. 40, n. 2, p. 213-226, 2011.

FERGUSON, James; GUPTA, Akhil. Spatializing states: toward an ethnography of neoliberal governmentality. **American Ethnologist**, v. 29, n. 4, p. 981-1002, 2002.

FLORES, William; BENMAYOR, Rina. **Latino cultural citizenship: claiming identity, space, and rights**. Boston: Beacon Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. 'Governmentality.' Trans. Rosi Braidotti and revised by Colin Gordon. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.

GHAFFAR-KUCHER, Ameena. The religification of Pakistani-American youth. **American Educational Research Journal**, v. 49, n. 1, p. 30-52, 2011.

GRULLON, Altair. **Estado del arte de las migraciones que atanan a la Republica Dominicana 2013**. Santo Domingo: OBMICA, 2014.

HAMANN, Edmund T.; ZÚÑIGA, Víctor. Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. In: COE CATI, Rachel R. Reynolds et al. **Everyday ruptures: children, youth, and migration in global perspective**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2011.

HOAG, Colin. Assembling partial perspectives: thoughts on the anthropology of bureaucracy. **PoLAR: Political and Legal Anthropology Review**, v. 34, n. 1, p. 81-94, 2011.

HUJO, Katia; PIPER, Nicola. South-South migration: challenges for development and social policy. **Development**, v. 50, n. 4, p. 19-25, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE ECUADOR (INEC Ecuador). **Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador**: fascículo nacional, 2010. Disponível em: <http://www.inec.gob.ec/cpv/descargables/fasciculo_nacional_final.pdf>. Acesso em: 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE COSTA RICA (INEC Costa Rica). **Resultados generales del X Censo de Población y VI de Vivienda**, 2011. Disponível em: <www.inec.go.cr/A/MS/Censos/Censo%202011/Cifras%20preliminares/04.%20Resultados%20Generales%20Censo%202011.pdf>. Acesso em: 2014.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **Glossary on Migration**, 2004. Disponível em: <http://publications.iom.int/bookstore/free/IML_1_EN.pdf>. Acesso em: 2014.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report**, 2013. Disponível em: <http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_EN.pdf>. Acesso em: 2014.

KRISTENSEN, Kare; WOODING, Bridget. Haiti/Dominican Republic: upholding the rights of immigrants and their descendants. **Norwegian Peacebuilding Resource Centre (NOREF) Report**, Oct. 2013. Disponível em: <http://www.peacebuilding.no/var/ezflow_site/storage/original/application/273b4770daf48a18c60d724a641f0470.pdf>. Acesso em: 2014.

LAURET, Sander. **La frontera norte ecuatoriana ante la influencia del conflicto colombiano: las sorprendentes dimensiones de la dinámica transfronteriza entre la frontera de Carchi y el Departamento de Nariño**. Quito: Abya Yala, 2009.

ONG, Aihwa. Cultural citizenship as subject making: immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. **Current Anthropology**, v. 27, n. 5, p. 737- 762, 1996.

ONG, Aihwa. **Flexible citizenship**: the cultural logics of transnationality. Durham: Duke University Press, 1999.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **Panorama Migratorio de América del Sur**, 2012. Disponível em: <http://www.iom.ch/files/live/sites/iom/files/pbn/docs/Panorama_Migratorio_de_America_del_Sur_2012.pdf>. Acesso em: 2014.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **El bienestar de las personas migrantes en la región de Centroamérica, Norteamérica y el Caribe**, 2013. Disponível em: <http://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/wmr2013/en/Working-Paper_CentralAmerica.pdf>. Acesso em: 2014.

ORTIZ-LEMONS, Andrés. **La sociedad civil ecuatoriana en el laberinto de la Revolución Ciudadana**. Quito: FLACSO, 2013.

PERDOMO, Nassef. **Análisis de la sentencia TC/0168/13**, 2013. Disponível em: <<http://www.acento.com.do/index.php/blog/11983/78/Analisis-de-la-sentencia-TC-0168-13.html>>. Acesso em: 2014.

PEW HISPANIC CENTER. **How many Mexicans live in the USA**: Mexican immigration to America, 2010. Disponível em: <<http://pewhispanic.org/>>. Acesso em: 2014.

REGISTRO OFICIAL. ÓRGANO DEL GOBIERNO DEL ECUADOR. **Organic Law of Intercultural and Bilingual Education (OLIBE)**, 2011. Disponível em: <<http://documentacion.asambleanacional.gob.ec/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/99515a6a-391f-4bf6-bd36-93c8a76cff19/RO%20LEY%20DE%20ECUCACIÓN%20INTERCULTURAL.pdf>>. Acesso em: 2014.

RIVEROS, Natalia. **Estado del arte de las migraciones que atañen a la República Dominicana**. Santo Domingo: Búho, 2012.

RODRIGUEZ-GÓMEZ, Diana. **The refugee condition**: youth experiences to access learning in rural and urban Ecuador. New York: Columbia University Press. Unpublished doctoral dissertation. [S.D.]

ROSALDO, Renato. Cultural citizenship, inequality, and multiculturalism. In: FLORES, William; BENMAYOR, Rina (Eds.). **Latino cultural citizenship**: claiming identity, space, and rights. Boston: Beacon Press, 1997.

SÁNCHEZ, Consuelo. **Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito**. Quito: FLACSO, 2013.

SENPLADES. **Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017**, 2013. Disponível em: <<http://www.buenvivir.gob.ec/versionesplannacional;jsessionid=888693C4FC44A468AE49DBFC2C6D6818>>. Acesso em: 2014.

SILVERSTEIN, Paul A. Immigrant racialization and the new savage slot: race, migration and immigration in the New Europe. **Annual Review of Anthropology**, n. 34, p. 363-84, 2005.

SIMMONS, Kimberly. **Reconstructing racial identity and the African past in the Dominican Republic**. Gainesville: University of Florida Press, 2009.

STONE, Sierra; BATALOVA, Jeanne. **Mexican immigrants in the United States**: migration policy institute, 2013. Disponível em: <<http://www.migrationpolicy.org/article/mexican-immigrants-united-states>>. Acesso em: 2014.

TEXIDO, Ezequiel; WARN, Elizabeth. **Migrant well-being and development**: South America. working paper for the 2013 world migration report. Geneva: IOM, 2013.

UNICEF. **Los niños y las niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI**, 2010. Disponível em: <http://www.unicef.org/ecuador/Encuesta_nacional_NNA_siglo_XXI_2_Parte1.pdf>. Acesso em: 2014.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **2014 UNHCR country operations file – Ecuador**, 2014. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/page?page=49e492b66>>. Acesso em: 2014.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Country operations profile – Colombia**, 2015. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/pages/49e492ad6.html>>. Acesso em: 2014.

UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (UNDESA). **Population Facts**, n. 2013/2. The number of international migrants worldwide reaches 232 million, 2013. Disponível em: <http://esa.un.org/unmigration/documents/The_number_of_international_migrants.pdf>. Acesso em: 2014.

VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley (Eds.). **Critical approaches to comparative education**: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East and the Americas. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

VERTOVEC, Steven (Ed). **Anthropology of migration and Multiculturalism**: new directions. London: Routledge, 2010.

VERTOVEC, Steven. The cultural politics of nation and migration. **Annual Review of Anthropology**, v. 40, n. 2, p. 241-256, 2011.

WOODING, Bridget. Contesting discrimination and statelessness in the Dominican Republic. **Forced Migration Review**, n. 32, 2009. Disponível em: <<http://reliefweb.int/rw/lib.nsf/db900SID/SHIG-7QWG78?OpenDocument>>. Acesso em: 2014.

Recebido em: 01.01.2015.

Aprovado em: 07.04.2015.

Lesley Bartlett é professora associada na University of Wisconsin-Madison. Seus interesses de pesquisa e ensino incluem antropologia da educação, migração e estudos do letramento.

Diana Rodríguez Gómez está concluindo seu doutorado em desenvolvimento educacional internacional no Teachers College, Columbia University. Seus interesses de pesquisa incluem a interseção entre migração, violência e educação.

Gabrielle Oliveira é doutoranda em antropologia aplicada no Teachers College, bem como instrutora na Columbia University em Nova York. Seus interesses de pesquisa são a migração transnacional, antropologia da infância, estudos de gênero, e os estudos de educação e migração.