



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE HISTÓRIA (FH)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

VALÉRIA BUENO DE CASTRO RAMOS

**Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas: a História
como propositora de vivência intercultural**

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

VALÉRIA BUENO DE CASTRO RAMOS

3. Título do trabalho

XENOFOBIA CONTRA NORDESTINOS E NORTISTAS NAS ESCOLAS: A HISTÓRIA COMO PROPOSITORA DE VIVÊNCIA INTERCULTURAL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por VALÉRIA BUENO DE CASTRO RAMOS, Discente, em 01/02/2022, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por Alexandre Martins De Araújo, Professor do Magistério Superior, em 01/02/2022, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do



art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.udg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.udg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador 2664609 e o código CRC 1D7B28AA.

VALÉRIA BUENO DE CASTRO RAMOS

**Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas: a História
como propositora de vivência intercultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Histórias Ambientais à Mão

Orientador: Professor Dr. Alexandre Martins de Araújo.

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ramos, Valéria Bueno de Castro

Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas [manuscrito]
: a História como propositora de vivência intercultural / Valéria Bueno
de Castro Ramos. - 2021.
128 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História,
Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico,
tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Migração. 2. Xenofobia. 3. Interculturalidade. 4. Ensino de História.

I. Araújo, Alexandre Martins de, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 090/2021 da sessão de Defesa de Dissertação de **VALÉRIA BUENO DE CASTRO RAMOS**, que confere o título de Mestre(a) em História, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **vinte e um dias de dezembro do ano de dois mil e vinte e um**, a partir da(s) **14h00**, via **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“XENOFOBIA CONTRA NORDESTINOS E NORTISTAS NAS ESCOLAS: A HISTÓRIA COMO PROPOSITORA DE VIVÊNCIA INTERCULTURAL”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Alexandre Martins de Araújo (ProfHistória/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Jiani Fernando Langaro (PPGH/UFG)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Poliene Soares dos Santos Bicalho (UEG)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Alexandre Martins de Araújo**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e um dias de dezembro do ano de dois mil e vinte e um**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Martins De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 01/02/2022, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jiani Fernando Langaro, Professor do Magistério Superior**, em 03/02/2022, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2664080** e o código CRC **7F1895DD**.

Referência: Processo nº 23070.067543/2021-11

SEI nº 2664080

Foram muitos os que contribuíram para a conclusão dessa dissertação. Em especial agradeço:

Ao meu marido Leonardo Ramos e filhos queridos, Agatha e Arthur, que ouviram atentamente as ideias propostas e opinaram na elaboração desse trabalho.

Aos gestores, professores e alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça por responderem o questionário dessa pesquisa; em especial ao professor Claudio Araújo e sua relevante participação na escrita da história recente de Hidrolândia.

Ao amigo Raul Oliveira, pelo apoio com suas habilidades em tecnologia e matemática.

Aos professores da banca pela apreciação desse trabalho, minha amiga professora doutora Poliene Bicalho e o professor doutor Jiani Langaro.

Ao professor doutor orientador Alexandre Araújo pelo suporte dado à elaboração dessa dissertação de mestrado e a todos os professores e colegas do Profhistória UFG.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O Brasil tem um histórico de xenofobia contra migrantes nordestinos e nortistas na sociedade e tal fenômeno também se reproduz nos espaços escolares. A presente pesquisa teve por objetivo discutir os conceitos de migração, xenofobia e interculturalidade no âmbito da disciplina de História através de uma revisão bibliográfica capaz de entender como esses conceitos poderiam contribuir para a mitigar a discriminação do indivíduo pelo seu lugar de nascimento, nas escolas. Ela buscou identificar e criar possibilidades metodológicas capazes de estabelecer um diálogo crítico entre professores e alunos acerca das relações com as diferentes culturas do Brasil. Para tanto, foram adotados como método uma pesquisa exploratória com base na coleta de dados migratórios nas matrículas dos estudantes da Primeira Série do Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça da cidade de Hidrolândia - GO no ano de 2021, a realização de questionários *online* com os alunos e professores e a análise dos dados migratórios contidos nos últimos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a Região Centro-Oeste, o estado de Goiás e a cidade de Hidrolândia. Constatada a xenofobia na escola e o interesse dos alunos e professores em aprender como combater essa discriminação, partiu-se para a criação de um caderno didático no formato de um *e-book* interativo, interdisciplinar e intercultural, a partir da disciplina de História, que auxiliasse o professor no combate à xenofobia na sala de aula.

Palavras-chave: Migração, Xenofobia, Interculturalidade, Ensino de História.

ABSTRACT

Brazil has a history of xenophobia against northeastern and northern migrants in society and this phenomenon is also reproduced in school spaces. This research aimed to discuss the concepts of migration, xenophobia and interculturality in the scope of the discipline of History through a bibliographical review capable of understanding how these concepts could contribute to mitigate discrimination against individuals due to their place of birth, in schools. It sought to identify and create methodological possibilities capable of establishing a critical dialogue between teachers and students about the relationships of different cultures in Brazil. For this purpose, an exploratory research method was adopted based on the collection of migration data in the enrollment of students in the First Grade of High School at Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, in the city of Hidrolândia - GO in 2021, conducting online questionnaires with students and teachers and the analysis of migration data contained in the latest census of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) for the Center-West Region, the state of Goiás and the city of Hidrolândia. Having verified the xenophobia at school and the interest of students and teachers in learning how to combat this discrimination, we set out to create a textbook in the form of an interactive, interdisciplinary and intercultural e-book, based on the subject of History, which would help the teacher in combating xenophobia in the classroom.

Keywords: Migration, Xenophobia, Interculturality, History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Xenofobia.....	37
Figura 2 - Isso não é piada. É Xenofobia	38
Figura 3 - Comentários xenofóbicos no post "08 de outubro, dia do nordestino"	40
Figura 4 - Evolução da divisão regional do Brasil.....	43
Figura 5 - Regiões Geoeconômicas de Geiser.....	44
Figura 6 - Os quatro Brasis de Milton Santos e Maria Laura Silveira .. Erro! Indicador não definido.	
Figura 7 - Gráfico da motivação de migração dos alunos migrantes do 1º Ano Ensino Médio do CEDMM-2021.....	49
Figura 8 - Gráfico da motivação de migração dos alunos nativos dos 1º Ano Ensino Médio do CEDMM-2021	50
Figura 9 - Densidade demográfica do Brasil 2010	54
Figura 10 - Densidade Demográfica de Goiás 2010	56
Figura 11 - Gráfico de crescimento da população de Goiânia e Brasília nos anos de 1940 a 2010.	61
Figura 12 - Distribuição demográfica na Região Metropolitana de Goiânia	63
Figura 13 - Mapa das localidades surgidas durante a ocupação agrícola em Goiás entre 1890-1930	65
Figura 14 - Rua Vereador Vicente Francisco em 2004	70
Figura 15 - Rua Vereador Vicente Francisco em 2021	70
Figura 16 - Tabela População residente de Goiás por Estado de nascimento - 2010	73
Figura 17 - Tabela População residente em Hidrolândia por região de nascimento- 2010	73
Figura 18 - Quadro Alunos do 1º ano do ensino médio do CEDMM por região/estado de nascimento - 2021.....	73
Figura 19 - População imigrante (data fixa) em Goiás por estado de nascimento em 2015. (%).....	74
Figura 20 - Quadro Retirantes.....	76
Figura 21 - Comentários da reportagem “Goiás é o que mais atrai imigrante”	79
Figura 22 - Comentários da reportagem “Goiás é o que mais atrai imigrante”	79
Figura 23 - Gráfico da questão sobre o preconceito em relação à região de nascimento e cor.	80
Figura 24 - Gráfico dos alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 classificados por gênero.....	84

Figura 25 - Gráfico dos alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 por autodeclaração de cor	84
Figura 26 - Gráfico dos alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 por autodeclaração de cor por região.....	85
Figura 27 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021	85
Figura 28 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 por Estados do Nordeste	86
Figura 29 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 por Estados do Norte.....	86
Figura 30 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 por Estados do Centro-Oeste	87
Figura 31 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do ensino médio do CEDMM em 2021 por Estados do Sudeste	87
Figura 32 - Gráfico da autodeclaração de cor dos professores do CEDMM em 2021.	89
Figura 33 - Gráfico da motivação de migração dos professores do CEDMM em 2021.	89
Figura 34 - Gráfico da discriminação ouvida pelos professores do CEDMM em 2021.	90
Figura 35 - Gráfico das respostas dos professores do CEDMM à pergunta do que fizeram em relação à agressão de xenofobia na sala de aula.....	91
Figura 36 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes à motivação da migração.....	94
Figura 37 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes sobre terem presenciado casos de xenofobia	96
Figura 38 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes sobre o que ouviram em relação à xenofobia	97
Figura 39 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes sobre a comunicação da xenofobia ao professor	98
Figura 40 - Imagem ilustrativa do organograma do <i>e-book</i> interativo	113

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BIBLIASPA	Biblioteca e Centro de Pesquisa da América do Sul - Países Árabes - África
CEDMM	Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça
COVID 19	Corona Virus Disease (2019)
DC-GOEM	Documento Curricular – Goiás Ensino Médio
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMB	Instituto Mário Borges
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIM	Organização Internacional para Migração
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UF	Unidade da Federação
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: XENOFOBIA CONTRA NORTISTAS E NORDESTINOS NO BRASIL ...	18
1.1. Aprende-se a odiar.....	18
1.1.1. Preconceito	20
1.1.2. Os estereótipos	22
1.1.3. Xenofobia	24
1.1.4. Discurso de ódio na Internet e o direito à liberdade de expressão	26
1.1.5. As leis contra a Xenofobia no mundo e no Brasil.....	31
1.2. Porque o Sul discrimina o Norte? Mapas regionais do Brasil e a criação das identidades regionais	41
CAPÍTULO 2: O CENTRO-OESTE NA ROTA DE MIGRAÇÃO E SEUS EFEITOS SOBRE A CIDADE DE HIDROLÂNDIA	48
2.1. A migração inter-regional no Brasil com foco na migração nortista e nordestina.	51
2.2. Centro-Oeste nova rota da migração no Brasil.....	54
2.2.1. Goiás no cenário da migração	56
2.2.2. Goiânia: uma “cidade formada por imigrantes”	60
2.2.3. Hidrolândia, uma cidade de migrantes, antigos e novos.	64
2.3. A consolidação de narrativas xenofóbicas nos espaços de Hidrolândia.....	71
CAPÍTULO 3: A XENOFOBIA CONTRA NORDESTINOS E NORTISTAS NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO MANOEL MENDONÇA	82
3.1. Questionários dos professores	88
3.2. Análises dos questionários de alunos nativos e migrantes.	93
CAPÍTULO 4: ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA O COMBATE A XENOFOBIA NAS ESCOLAS	101
4.1. O papel do Professor de História na Educação Básica.....	101
4.2. Uma proposta Intercultural para o combate à Xenofobia na escola	104
4.2.1. Caderno Didático – E-book Interativo	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE A – LINK DO E-BOOK INTERATIVO - XENOFOBIA CONTRA NORDESTINOS E NORTISTAS NAS ESCOLAS: A HISTÓRIA COMO PROPOSITORA DE VIVÊNCIA INTERCULTURAL	122
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NO CEDMM	123

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE	123
Questionário online para o aluno migrante	125
Questionário online para o aluno nativo de Goiás.....	127
Questionário online para professores do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça	129

INTRODUÇÃO

Sou natural de Hidrolândia (GO) e nasci numa época em que a cidade ainda era pequena e conhecíamos seus habitantes, contudo, nos últimos anos a cidade vem crescendo rapidamente e as antigas ruas que a finalizavam foram ampliadas para mais de 10 novos bairros. Vi esse crescimento populacional da cidade ser refletido também no aumento do número de alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, lócus dessa pesquisa.

Percebi que uma significativa parte dos novos alunos matriculados não era proveniente da cidade de Hidrolândia ou mesmo da Região Centro-Oeste; vinham principalmente da região norte – Pará e Tocantins, e nordeste – Maranhão e Bahia¹. Como moradora da cidade, percebia comentários xenofóbicos em rodas de conversas entre habitantes nativos de Goiás, mas também não era difícil de percebê-los na sala de aula. Quando trabalhei em Goiânia encontrei a mesma relação de preconceito com alunos nordestinos na escola de tempo integral² e um bairro mais centralizado da cidade; com o tempo, tal percepção se tornou para mim um desafio profissional. Eu ainda não sabia como, mas a cada dia aumentava a minha motivação para poder enfrentar a xenofobia na sala de aula.

Nas últimas eleições no Brasil vimos um aumento das hostilidades contra nordestinos e nortistas nas redes sociais³; nossos alunos estão cada vez mais conectados à *Internet* e reproduzindo em sala o que vêem nas redes e na rua. A relevância desse trabalho para o ensino de história está na proposição de uma forma de se transmitir o conhecimento sobre a migração a partir de um fenômeno histórico universal, que faz parte da natureza humana desde seus primórdios, e a sua importância no desenvolvimento de uma cidade, estado e país; mostrando, por meio de aulas interdisciplinares e práticas cotidianas, que todos somos migrantes, que a Xenofobia é uma demonstração de incivilidade, e a interculturalidade faz bem ao nosso convívio enquanto sociedade multiétnica e diferenciada, mas que busca a equidade nas relações.

Como tentativa de combater a Xenofobia, proporcionando o devido respeito ao migrante, essa pesquisa buscou ancoragem na noção de interculturalidade e sua aplicabilidade nas aulas de História; especificamente para os alunos e alunas da Primeira Série do Ensino Médio. É nessa série que temos a maior entrada de alunos na escola e, infelizmente, o maior

¹ Informação dada pela diretora da unidade escolar - Angelina Maria Pereira Martins, e confirmada durante a análise das matrículas dos alunos das 1º Primeiras Séries do Ensino Médio no ano de 2021).

² Colégio Estadual Cultura e Cooperativismo em Goiânia- Goiás.

³ A ONG Safer Net fez um levantamento do aumento do número de comentários xenofóbicos após o primeiro turno das eleições presidenciais de 2018 e a BBC Brasil o retratou na seguinte reportagem acessada em 18 de dez. 2020. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46146756>

número de evasão⁴; portanto, consideramos que ações pedagógicas interdisciplinares e interculturais podem servir de incentivo para que esses alunos permaneçam na escola. Não obstante desejemos sua conclusão do Ensino Médio, igualmente queremos que eles sejam capazes de combater a Xenofobia não só na escola, mas em todo seu convívio social; podendo, assim, espalhar seu aprendizado intercultural e construir uma sociedade mais justa para todos.

O foco desse trabalho centrou-se na elaboração do caderno didático, em formato de um *e-book* interativo, com o objetivo de se combater a Xenofobia a partir das aulas de História, mas com a ajuda das disciplinas das outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a geografia. Foi intencional que as propostas interculturais tivessem aulas de no máximo 50 minutos, pois é o tempo de duração de uma aula na escola regular, porém também podem ser feitas dentro de um itinerário formativo e até mesmo de uma eletiva. Assim sendo, a proposta dessa pesquisa é direcionada para alunos da rede regular da Primeira Série do Ensino Médio que tem apenas duas aulas semanais de História e um currículo que só no nome é mínimo. O caderno didático poderá ser utilizado em escolas particulares, integrais ou militares; só escolhi a escola regular e pública como foco porque percebi, na prática, que esse nicho é mais deficiente de propostas pedagógicas factíveis.

Como já foi dito acima, o tema dessa pesquisa surgiu no meu dia a dia em sala de aula; ou seja, percebendo na prática a Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas. Com isso, duas perguntas passaram a ser condutoras dessa investigação: 1) Por que acontece a xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas brasileiras? 2) Como a prática do ensino de História poderia contribuir com o enfrentamento desse problema na escola? A partir dessas indagações iniciais, pensamos que estudar os conceitos de Xenofobia, Migração, e Interculturalidade no âmbito da disciplina da História poderia proporcionar atividades capazes de provocar nos alunos o interesse pelo convívio harmônico entre sujeitos pertencentes a diferentes regiões/culturas. Deste modo, nossa hipótese de trabalho é a da possibilidade do uso da disciplina de História como um caminho capaz de conduzir os alunos a uma reflexão crítica acerca do fenômeno da Xenofobia no Brasil e nas escolas especificamente.

A pesquisa foi do tipo exploratória, pois procuramos examinar o problema da Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas baseando-nos em um estudo de caso no Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça na cidade de Hidrolândia (GO); e também foi

⁴ Dados de matrícula e evasão podem ser acessados a partir do senso da Educação Básica feito anualmente e aberto à consulta pública <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acessado em 07 de out. 2021

bibliográfica, já que utilizamos dos estudos sobre os conceitos de Migração, Xenofobia e Interculturalidade feitos anteriormente por Norberto Bobbio (2011), Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2001, 2012), Catherine Walsh (2005, 2009), Ana Canen (2002, 2010), Vera Maria Candau (2006, 2008, 2013) e outros, para enriquecermos o referencial teórico desse trabalho.

Para a coleta de dados realizamos uma pesquisa qualitativa e quantitativa; quantitativa no sentido de analisarmos os dados já consolidados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre migração nordestina e nortista para a cidade de Hidrolândia, bem como uma pesquisa nas matrículas do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, a fim de descobrir e mapear a procedência dos alunos no ano de 2021; e qualitativa, porque, através dos questionários *online* aplicados aos alunos da Primeira Série do Ensino Médio e professores da unidade escolar, descobrimos evidências de Xenofobia nas salas de aula e também sugestões de possíveis soluções. Os procedimentos de pesquisa, envolvendo tanto a coleta de dados em arquivos de matrícula como a aplicação de questionários *online* com alunos e professores da unidade escolar, foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG) por meio da Plataforma Brasil.

No primeiro capítulo, intitulado Xenofobia contra nortistas e nordestinos no Brasil, nos foi possível perceber que um dos motores da Xenofobia no Brasil é a falta de conhecimento sobre o assunto e os processos históricos de formação e socialização do indivíduo como forma de difusão desse preconceito. Assim, aprende-se a odiar o outro diferente de si, simplesmente por desconhecê-lo. Deste modo, é importante que, antes de falarmos sobre Xenofobia, conheçamos os conceitos que a agravam, como: preconceito e estereótipo. Outra prática que sempre entra nas discussões sobre a Xenofobia, principalmente na *Internet*, é a defesa da liberdade de expressão como desculpa para ofender e discriminar o outro; então, buscamos distinguir as diferenças existentes entre Liberdade de Expressão e Discurso de Ódio. Também nesse capítulo foram analisadas as leis que protegem os migrantes em relação ao preconceito de origem no mundo e no Brasil. Logo, o capítulo 1 foi destinado à explanação da Xenofobia enquanto preconceito aprendido e que hoje devemos combater e, para isso, precisamos entender que todos somos migrantes; tema que veremos no capítulo 2.

No segundo capítulo buscamos entender como a migração é um processo natural e contínuo em nossas vidas e que a partir dela aconteceu a ocupação histórica da Região Centro-Oeste, do estado de Goiás, da capital Goiânia e da cidade de Hidrolândia, mas percebemos também que essa ocupação é dinâmica e ela ainda continua acontecendo.

No penúltimo capítulo procuramos analisar os resultados dos questionários *online* feitos a 25 professores, 16 alunos migrantes e 26 alunos nativos do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça em 2021. A partir desses resultados constatamos a existência do problema da Xenofobia na escola e também identificamos uma angústia de professores e alunos em relação a como combatê-la.

No quarto e último capítulo direcionamos nossas evidências e percepções rumo à produção de um caderno didático, no formato de um *e-book* interativo, baseado na disciplina de História e capaz de instigar os alunos a refletirem sobre o problema da Xenofobia no Brasil. Para a produção de tal caderno didático, buscamos um amplo diálogo com autores cujas experiências educacionais se fundamentam no conceito de interculturalidade, principalmente Catherine Walsh (2005, 2009), Ana Canen (2002, 2010) e Vera Maria Candau (2006, 2008, 2013).

Uma de nossas constatações foi a de que a Xenofobia na escola existe e que professores e alunos não sabem como lidar com ela; portanto, a proposta intercultural, interdisciplinar e interativa do caderno didático, em formato de um *e-book* interativo, vem para ajudar a disciplina de História a ser mais um mecanismo de combate a esse preconceito na escola e na sociedade. Usando o caderno didático, o professor de qualquer disciplina, poderá se munir de conhecimento e didática para combater a Xenofobia na escola, através da interculturalidade e, assim, conseguir que seus alunos sintam empatia uns pelos outros, e entendam que todos somos diferentes e que está tudo bem sermos assim.

CAPÍTULO 1: XENOFOBIA CONTRA NORTISTAS E NORDESTINOS NO BRASIL

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela, 1918-2013)

1.1. Aprende-se a odiar

O problema central dessa dissertação gira em torno do preconceito contra migrantes nordestinos na sociedade e, infelizmente, também na escola. Muitos autores já descreveram os possíveis motivos desse comportamento e deram até possíveis soluções; mas, para mim, os motivos da discriminação e o seu combate estão na educação. Como nos disse Mandela, não nascemos odiando e nem amando, aprendemos em nossa cultura e no nosso dia-a-dia os valores e conceitos que seguiremos durante a vida; e ainda que aprendamos a odiar, é na escola que poderemos reaprender a amar.

Se é a educação o caminho para combatermos esse mal, a escola é um dos muitos *lôcus* para ensinar e reensinar nossa sociedade sobre o amor ao próximo. Segundo Cronchick (1997), antes de tudo precisamos perceber os preconceitos que carregamos porque, muitas vezes, ele está tão arraigado em nós que foi naturalizado e sem perceber reproduzimos a violência que criticamos no outro. Para tanto, precisamos refletir sobre nossos sentimentos, pensamentos e atos cotidianos; vez que, nós professores, não somos imunes a ele (*apud* BORGES, 2007, p. 23). Eu mesma já me percebi várias vezes discriminando por diversos motivos, mas fazia (às vezes faço) com uma naturalidade que só depois que estudei sobre o assunto notei que era um preconceito; saber que é preconceito algo que o seu grupo naturalizou não nos faz ver o erro, precisamos romper a bolha, ler, ver, conhecer o outro, para ao menos minimizar nossa postura naturalizada/violenta de discriminação.

Segundo Silva e Moraes (2009, p. 14):

A sala de aula expressa de forma clara e objetiva, as contradições de nossa sociedade, com seus conflitos de ordem social, política, econômica e cultural. É na sala de aula que se observa a distorção da sociedade, manifestada na conduta dos alunos. A manifestação discente está, em parte, relacionada aos fatores externos: condições socioeconômicas das famílias, ao grau de instruções dos pais, os escassos recursos públicos, a política educacional entre outros.

Então, se a escola é o lugar onde podemos fazer um estudo empírico de como pensa a sociedade, é nela que se dará essa pesquisa. Como professora há mais de 20 anos na Educação Básica, já presenciei diversas situações de discriminação na sala de aula em relação a variados contextos: gênero, etnia/cor, orientação sexual, religião, local de nascimento, etc.; e a escolha por trabalhar com a discriminação relacionada ao lugar de nascimento me chamou atenção quando voltei a morar em Hidrolândia, depois de sete anos residindo em Goiânia, e constatar a quantidade de alunos das regiões norte e nordeste que procuravam o Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça⁵, a única escola de ensino médio da cidade até então.

Na sala de aula, foi mais visível o comportamento discriminador em relação à região de nascimento de alguns alunos; as piadas contra os migrantes eram e são constantes, todavia não se tratava e trata de qualquer migrante, mas do migrante nordestino e nortista. Sempre ouvia nas falas de alguns alunos, com a intenção de discriminar, o uso do gentílico do estado e não o termo “nordestino”; como li muito nas descrições de autores que estudaram a discriminação de nordestinos em São Paulo, alguns alunos tratavam o colega por Paraense, Maranhense ou Baiano. Na coordenação da escola (em 2019, quando retornei, exercia as duas funções: professora e coordenadora de turno), eu também ouvia os alunos chamarem outros colegas de Paulista, mas não com um sentido discriminador, tinha um pouco mais de respeito na fala, como se ele estivesse acima dele mesmo.

Da escola, enquanto espaço de atuação, passamos a um ator muito importante no combate a esses preconceitos – o professor. Conforme disse acima, como professora percebi diversas situações de discriminação na escola, pois é nela que podemos entrar em contato com a pluralidade cultural que existe em nossa sociedade; e nós, profissionais da educação, em diversas situações, precisamos saber como vamos agir: vamos acolher, respeitar/tolerar⁶ ou rejeitar as atitudes discriminatórias de nossos alunos diante dos elementos culturais diferentes, tais como cor, etnia, gênero, orientação sexual, vestuário, gestos, sotaques, religião etc.? A forma como o professor decide agir diante dessas situações já demonstra o seu poder no combate ou na manutenção dos preconceitos.

Pretendo, nesse trabalho, falar aos meus pares, alertar meus colegas da Educação Básica sobre os danos da Xenofobia na escola e na sociedade e, mais do que isso, propor possíveis soluções para mitigar essa discriminação. Como fazemos sempre em sala de aula,

⁵ No capítulo 2 falaremos mais especificamente dessa escola.

⁶ Usamos muito esse conceito em diversos documentos e falas contra a discriminação, mas quero nesse trabalho considerar, assim como Norberto Bobbio (2004), que o verbo tolerar não é o bastante, já que, de acordo com o dicionário *online* de português, ele quer dizer suportar com resignação, e esse trabalho tem como objetivo propor formas de mitigar o preconceito através do respeito ao outro.

vamos esmiuçar os conceitos para facilitar o aprendizado; para tanto, vou recorrer a alguns teóricos que têm tratado da questão sobre como os preconceitos se perfilam em relação à Xenofobia.

1.1.1. Preconceito

Agora já deveríamos falar sobre o tema central dessa pesquisa – a Xenofobia; porém, para entendê-la a fundo, é melhor começarmos por um conceito mais usado, muitas vezes nem pensado em seus pormenores, e que tem muito a ver com a Xenofobia: o preconceito.

De acordo com o italiano e filósofo do direito Norberto Bobbio (2011, p. 103), preconceito é a opinião⁷, às vezes um conjunto de opiniões e até mesmo uma doutrina baseada na tradição, no costume e/ou na autoridade de alguém de quem aceitamos as ordens sem discutirmos criticamente, apenas aceitamos sem verificar, por inércia, respeito ou temor. Para Bobbio, o preconceito resiste a qualquer “refutação racional”, por isso, o mesmo pertence à “esfera do não racional”; mas, porque existe o preconceito? Para nos preservar e prevenir do diferente, porque acreditar em uma opinião falsa serve sempre aos meus desejos, às minhas vontades, às minhas paixões; daqui, podemos fazer alusão às redes sociais que deveriam servir para conectar a todos, mas que, para responder ao mercado, acabam nos deixando numa bolha de opiniões, na maioria das vezes falsas, que servem apenas aos nossos interesses⁸ políticos, econômicos, sociais, religiosos etc.

Portanto, preconceito é uma opinião equivocada que é considerada certa por uma pessoa ou um grupo de pessoas que dele se utiliza em seu benefício próprio, sem o uso racional dos fatos. Quando individual, está relacionado às crenças e valores sociais, quando coletivo, são, na maioria das vezes, contra outros grupos sociais ou étnicos; e não diminuindo os preconceitos individuais, pois se juntam aos coletivos, os preconceitos de grupo se baseiam na ideia de superioridade e disseminam ódios que podem gerar até mesmo guerras.

Para exemplificarmos esse preconceito social baseado na ideia de superioridade, vamos falar do darwinismo social, um período obscuro da nossa ciência (final do século XIX e início do XX), em que homens brancos preconceituosos da Europa e da América buscaram justificar, biológica e socialmente, a inferioridade de alguns seres humanos em detrimento de outros. Barbosa Júnior (2015, p. 143), em seu artigo sobre “As Origens da Discriminação contra a Mão de Obra Nordestina”, descreve o Darwinismo Social como uma forma de se

⁷ Que fique claro que o conceito de opinião já está ligado a capacidade de julgamento pessoal, sem, no entanto, ser um argumento plausível; ver mais em <https://www.cocen.unicamp.br/noticias/id/107/por-que-opinioao-nao-e-argumento-segundo-professor-de-logica-da-unicamp> acesso em 12 mar. 2021.

⁸ Como sugestão, poderiam assistir o documentário da Netflix – O dilema das redes – 2020.

pensar os seres vivos a partir da ideia de ‘evolução’, com base na sobrevivência dos mais fortes, os mais adaptados; ou seja, características biológicas e sociais são determinantes para identificar a superioridade de uma raça⁹ em detrimento de outra e, com isso, um ser humano teria, de acordo com a ciência, padrões determinados que os especificaria como superiores e/ou inferiores.

No mundo, o contexto histórico de experiência do darwinismo social mais conhecido foi o Holocausto¹⁰, o preconceito de grupos de alemães liderados por Hitler no extermínio de judeus, durante a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, o darwinismo social também teve seus expoentes e muitos deles alcançaram posições de respeito na sociedade, fazendo com que suas ideias também se proliferassem. Um exemplo foi o escritor Monteiro Lobato, que escreveu o tão famoso “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, uma série de livros de literatura fantástica que foi adaptada para a TV¹¹ e que, de forma engraçada e até natural, mostrava as posições sociais que a sociedade deveria seguir como, por exemplo, na citação “Tia Nastácia, negra de estimação”, em *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1931). Contudo, ao assistir à série televisiva ou ler os livros, poucos veriam o quão eugenista¹² era o autor da obra que se tornou um clássico da literatura infantil no Brasil e que, sem uma pesquisa histórica um pouco mais profunda, não saberíamos de suas ideias preconceituosas¹³. Em cartas a jornais e amigos é possível vermos sua posição eurocentrista e racista bem mais claramente que nos livros infantis:

Que contra-Grécia é o Rio! O mulatismo dizem que traz dessoramento do caráter. Dizem que a mestiçagem liquefaz essa cristalização racial que é o caráter e dá uns produtos instáveis. Isso no moral – e no físico, que feiúra! (...) Os negros da África,

⁹ Aqui nesse trabalho não concordamos com o conceito de raça utilizado dos darwinistas sociais que colocavam a Europa como o ápice da evolução humana (eurocentrismo), mas louvamos as pesquisas e ideias de Franz Boas (1858-1942) quando considera que toda cultura é singular, principalmente por suas diferenças, ao invés de uniformidades.

¹⁰ O Holocausto dos judeus na Segunda Guerra (1939-1945) é a tentativa de extermínio de um povo mais conhecida, mas, infelizmente, não foi à única: povos africanos foram destruídos pela guerra e o tráfico de escravos, povos indígenas foram e continuam sendo dizimados ainda hoje, e algumas minorias ainda não estão a salvo da incivilidade de alguns governos.

¹¹ A série de livros foi adaptada à TV em 1952, mas foi em 1977, na TV Globo, que alcançou maior popularidade sendo reproduzido em 2001. Aqui podemos ver duas gerações crescendo com as histórias de Monteiro Lobato e naturalizando os preconceitos embutidos em cada conto.

¹² “Eugenia é a raça mais adaptada, mais evoluída ou melhorada” (SOUZA, 2017, p.10); Ler mais em *Raça e Eugenia*, na Obra Geral de Monteiro Lobato de José Wellington de Souza (2017).

¹³ Lobato é um autor de seu tempo ou uma racista? Existe ainda hoje uma grande discussão sobre isso e até se deve-se ou não incentivar a compra e a leitura de seus livros nas escolas do Brasil (eles sempre estiveram nas bibliotecas escolares e hoje são de domínio público). O livro “Caçadas de Pedrinho” foi parar no Supremo Tribunal Federal acusado de ser racista ao ponto de desumanizar o negro e, por estar na escola, de facilitar a aceitação dessa ideia; contudo, ainda hoje a decisão sobre essa contenda ainda não foi decidida. Para saber mais, leia Antonio Gomes da Costa Neto em o Memorial de “Caçadas de Pedrinho” no Supremo Tribunal Federal: <https://www.geledes.org.br/o-memorial-de-cacadas-de-pedrinho-no-supremo-tribunal-federal/>, acessado em 08 abr. 2021.

caçados a tiro e trazidos à força para a escravidão, vingaram-se do português da maneira mais terrível – amulando-o e liquefazendo-o (...) metade daquela gente não tem braço ou não tem perna, ou falta-lhes um dedo, ou mostram uma terrível cicatriz na cara. Como consertar essa gente que intensamente se injetam de sangue europeu. Os americanos salvaram-se da mestiçagem com a barreira do preconceito racial. Temos também aqui essa barreira, mas só em certas classes em certas zonas, no Rio não existe. (LOBATO, 1933, p.144; *apud* REGO, 2018, p. 154)

Ao ler tal excerto, podemos ver como pessoas importantes no cenário literário nacional divulgaram ideologias racistas e preconceituosas que influenciaram o imaginário brasileiro ao longo do tempo, e como essas ideias são hoje tão difíceis de serem eliminadas, pois criaram no inconsciente coletivo o que chamamos de estereótipos. Mas o que vem a ser isso?

1.1.2. Os estereótipos

De acordo com Bobbio (2011, p. 106), os estereótipos estão relacionados ao modo como um povo se vê e como vê o outro; ou seja, cria-se uma identidade com ideias fixas e generalizações superficiais que se apoiam na pretensão de ser diferente e melhor que os outros, e aí o preconceito se assenta para criar distinções entre um grupo e outro.

No Brasil, os estereótipos vêm sendo construídos desde a Colônia; o branco português criou a identidade que deveria ser seguida e todas as outras foram recriminadas e, assim, características indígenas e negras foram relegadas à discriminação, enquanto as brancas eram valorizadas dentro da cultura brasileira. Vivemos sob os estigmas¹⁴ criados ao longo dos anos e os nordestinos e nortistas são hoje o grupo de brasileiros que, por preconceito, foi marcado com estereótipos negativos nas outras regiões brasileiras por motivos econômicos, sociais, culturais, raciais e até geográficos. E a cultura do “porque sempre foi assim” acaba legitimando inverdades advindas desse discurso contra o diferente, contra o considerado anormal àquela comunidade.

Albuquerque Júnior (2012, p. 13), no livro *Preconceito Contra a Origem Geográfica*, define alguns estereótipos arraigados nos discursos brasileiros sobre o tema da discriminação regional (xenofobia):

- Uma fala arrogante de alguém que se considera superior ou está em posição de hegemonia;
- Uma voz segura e autossuficiente que se arroga no direito de dizer o que o outro é em poucas palavras;

¹⁴ Segundo Wanderley (2001), estigma é uma cicatriz, aquilo que marca o indivíduo e o qualifica ou desqualifica dentro de uma lógica discriminadora (*apud* SILVA, 2016, p. 34).

- Nasce de uma caracterização grosseira, rápida, indiscriminada do grupo estranho;
- Reduzido a poucas qualidades que são ditas como sendo essenciais;
- Uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro;
- Uma fala reducionista e redutiva em que diferenças e multiplicidades presentes no outro são apagadas em nome da fabricação de uma unidade superficial;
- Pretende dizer a verdade do outro em poucas linhas e desenhar seu perfil em poucos traços, retirando dele qualquer complexidade, qualquer dissonância, qualquer contradição;
- Lê o outro sempre de uma única maneira, de uma forma simplificadora e acrítica, formando uma imagem e verdade sobre ele não passível de discussão ou problematização;
- Constitui e institui uma forma de ver e dizer o outro que origina práticas que o confirmam ou que o veiculam, tornando-o realidade, à medida que é incorporado, subjetivado.

Os estereótipos que simplificam o outro foram arraigados em nossa cultura ao longo do tempo. Segundo Oliveira (2011, p. 363), os comportamentos racistas que foram naturalizados através de livros, ditados populares, músicas, piadas, brincadeiras, séries de TV etc. não são inocentes ou divertidos; pelo contrário, são elementos culturais que reproduzem o preconceito e o naturalizam no discurso daqueles que são preconceituosos, fazendo com que seja mais difícil combatê-lo.

O racismo é diferente da xenofobia¹⁵; mas, de certa maneira, também serve para justificar a discriminação do migrante nordestino e nortista, pois esses grupos são vistos dentro da cultura brasileira como os mais ligados aos grupos étnicos que os preconceituosos sempre quiseram diminuir no imaginário coletivo do Brasil – o africano escravizado, os seus descendentes e o indígena. Entretanto, mesmo sabendo da dificuldade de se combater comportamentos racistas, devemos nos apegar à assertiva de que eles foram ensinados e aprendidos e, caso queiramos avançar no combate à xenofobia pela via da educação, precisamos estudar e conhecer profundamente esses comportamentos que são construídos, socializados e incorporados a outros discursos de ódio em nossa sociedade.

¹⁵ O racismo denota um processo social de exclusão baseado na diferenças de cor (ou culturas), a xenofobia denota uma reação psicológica natural contra o estranho. Como tal, proporciona um alívio para o racismo, legitimando-o e fazendo com que se pareça natural (KUNAMI, 2002, p. 50 *apud* D'ANCONA, 2005, p. 202).

1.1.3. Xenofobia

Uma prática discriminatória baseada em preconceito e estereótipos em nossa sociedade é a Xenofobia, o preconceito contra pessoas de outro lugar, mas não de qualquer lugar, do lugar julgado “pior” por mim ou pelo meu grupo social. Por exemplo, sempre vemos falar nos jornais, e já está consolidado na cultura nacional, que o povo brasileiro é hospitaleiro, acolhedor e simpático com o “gringo”; mas será que é mesmo? Em relação aos povos brancos e ricos, sorrisos abertos; já aos povos pretos e pobres, discriminação¹⁶. Mas, especificamente, o que vem a ser a Xenofobia?

El comportamiento o actitud que desarrolla un grupo social o étnico (en este caso, etnofobia) frente al temor o prevención respecto de otros grupos (étnicos, sociales o nacionales) a los que se les considera extranjeros. Etimológicamente procede de los palabras griegas: Xeno, que significa extranjero o huésped, y Fobia, que se entiende por miedo a, o prevenir contra (RAFAEL, 2008, p. 112).

Assim, como nos disse Rafael (2008, p. 113), a discriminação não advém apenas da nacionalidade, mas também das questões étnicas e sociais; dessa forma fica claro a simpatia do brasileiro com o ‘gringo’ branco norte-americano e não com o haitiano; ou, no caso específico dessa pesquisa, da simpatia do goiano com o sulista e o preconceito com o nordestino. A Xenofobia para Neto (2017, p. 40) é um medo irracional, uma utilização de dispositivos de aversão ou profunda antipatia em relação aos estrangeiros, podendo se manifestar de várias maneiras:

- Como medo de perda de identidade;
- Suspeição acerca de suas atividades;
- Agressão;
- E até o desejo de eliminar a sua presença.

Novamente vemos o termo irracional associado à Xenofobia, assim como ao preconceito e aos estereótipos. Uma opinião/ideia contada várias vezes vira verdade para aqueles que não usam a razão para seu crescimento enquanto ser humano social por excelência, e se aproveitam de qualquer oportunidade para criar bravatas de que o “estrangeiro vai acabar com os empregos, vai cometer crimes, irá transmitir determinadas doenças” (NETO, 2017, p. 51). E de onde ouvimos essas informações estereotipadas? De acordo com Maria Ángeles Cea D’Áncona, em seu texto sobre a La Exteriorización da Xenofobia, nossa percepção em relação ao imigrante varia de acordo com a nossa posição

¹⁶ Ler mais sobre a xenofobia praticada contra Haitianos no Brasil na dissertação de mestrado de Reinaldo Venâncio da Cruz Neto - No Brasil, xenofobia tem cor e alvo: A realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010. (Brasília, 2017)

dentro da estrutura social vigente, e nossa interação direta ou indireta com ele está relacionada às informações dos meios de comunicação e também do discurso político que nos chega (2005, p. 202). Partindo dessa informação, podemos traçar uma relação direta da mídia e dos anseios políticos na propagação e até naturalização de preconceitos ligados aos migrantes (imigrantes - quem entra em determinado lugar e emigrantes - quem sai de determinado local).

A xenofobia não se limita apenas ao estrangeiro de outro país; ela se dá, também, contra grupos sociais de dentro do próprio país e, utilizando da mesma irracionalidade, se discrimina quem mora em outra região do Brasil. O Sul discrimina o Norte, mas se o Centro-Oeste estiver sendo lembrado no bolo do Sul, também discrimina o Norte; contudo, se for visto separado, também é discriminado pelo Sul e essa regionalização do Brasil será discutida mais adiante. Nessa pesquisa, o foco está na xenofobia contra migrantes nordestinos e nortistas na Região Centro-Oeste, mais especificamente na cidade de Hidrolândia, uma cidade do interior do Estado de Goiás que, assim como muitas no Brasil, é fruto de migrações, assunto que será abordado no capítulo 2.

Em várias leituras sobre a discriminação/xenofobia/preconceito contra migrantes nordestinos, as regiões sul e sudeste são sempre mencionadas como sinônimo de branquitude, modernidade e riqueza em contraposição à mestiçagem, o atraso e a pobreza do Nordeste. Sobre a construção do discurso de modernidade de São Paulo e o atraso do Nordeste, a autora Marina Chaves de Macedo Rego (2018, p. 27) descreve:

Enquanto São Paulo ascendia sob o mote de locomotiva – um norte difuso passava a ser considerado passado. Mais que isso: passado a ser esquecido, superado. Tal recorte espacial possuía o estigma que condensava atributos que as oligarquias de um país desigual queriam afastar: pobreza, negritude, indianidade e ruralidade. Entravam em cena noções arbitrárias e reformuladas de progresso, civilização, raça e classe. Nesse processo, São Paulo passaria a ter sua imagem associada à branquitude e ao sucesso econômico através de uma narrativa oligárquica que negava a existência de parcela numerosa de sua população. Por outro lado, o Nordeste passaria a ser associado ao estereótipo sertanejo que as elites brasileiras buscaram continuamente dissociar da imagem nacional.

Ainda nessa construção de discursos, Albuquerque Junior (2001, p.75) nos informa que a imprensa de São Paulo, a partir dos anos 1920, criou a imagem de que o Nordeste é o oposto de São Paulo e usou o cangaço, a seca e o banditismo do Nordeste para estereotipar essa região e colocar São Paulo como o oposto dessa situação. Mas, para Silva (2016, p. 21), o demérito de criar essa imagem do Nordeste não é só da elite paulista, mas também da elite nordestina que, em busca de assistencialismos governamentais, aceita o discurso regionalista de vítima da seca e fome.

Essa construção de identidades brasileiras diferentes e discordantes gera a Xenofobia, uma discriminação que, por meio de “autoridades de fala: como órgãos estatais, artistas, intelectuais, escritores, políticos” (SILVA, 2016, p. 25), faz com que se construam estereótipos que são vendidos, consumidos e assimilados por outras regiões. Assim, com o aumento da migração nordestina e nortista para Hidrolândia e o consumo dessas falas preconceituosas em livros, jornais, TVs, redes sociais etc., vimos acentuar a Xenofobia nas discussões em rodas de conversa e até na escola. O poder da fala dominante desses meios naturaliza o pensamento xenofóbico e reproduz aqui o mesmo preconceito do Sudeste para com o Nordeste. Agora, somado ao histórico de informações errôneas que aprendemos durante a vida, hoje nossos alunos ainda têm o acesso às informações da *Internet*¹⁷ e das redes sociais¹⁸, que, além de conectar pessoas, também servem de mecanismos de ataques a grupos diferentes da identidade com a qual determinado grupo se identifica e acha ‘normal’. Nossos alunos, estando cada vez mais conectados à *Internet*, acabam reproduzindo em sala de aula e fora dela o “discurso de ódio” que vêm nas redes sociais.

1.1.4. Discurso de ódio na *Internet* e o direito à liberdade de expressão

Escrevi essa dissertação em meio a uma das maiores crises de saúde de todos os tempos, decorrente de um vírus, o SARS-CoV-2 ou Coronavírus, cuja pandemia de Covid-19 assolou o mundo nos anos de 2020 e 2021 (até o atual momento). Os dias estão sendo passados em casa como forma de se conter a transmissibilidade da doença, que a cada dia mata milhares em todo o mundo. Essa situação fez com que aumentasse exponencialmente o uso da *Internet* por todas as pessoas no mundo¹⁹, já que, agora, a melhor forma de contato com parentes, trabalho (*home-work*), escola (aula *online*) etc. é a *Internet* e as redes sociais. A escola onde trabalho, foco dessa pesquisa, ficou com todos os alunos estudando de forma virtual, o chamado REANP (Regime Especial de Aulas Não Presenciais) até setembro de

¹⁷ A *Internet* é uma rede mundial que tem como objetivo interligar computadores para fornecer ao usuário o acesso a diversas informações. Por isso é chamada de rede mundial de computadores.

Disponível no blog Conecta, acessado em 16 mar. 2021: <https://www.copeltelecom.com/site/blog/o-que-e-internet/#:~:text=A%20internet%20%C3%A9%20uma%20rede,de%20rede%20mundial%20de%20computadore s.>

¹⁸ Aqui entendido como as conexões sociais feitas na *Internet* por aplicativos eletrônicos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* etc.

¹⁹ Para entender mais desse crescimento do uso das redes sociais e da *Internet*, ler o artigo da revista Negócios da Comunicação, disponível em: <https://portaldacomunicacao.com.br/2020/04/redes-sociais-e-influenciadores-crescem-na-pandemia/>. Acessado em 16 mar. 2021.

2021²⁰, ou seja, pela *Internet*, usando as redes sociais que antes eram apenas para “curtição”, como o *Whatsapp*, para estudarem *online* e terem seu único contato com a escola e os professores. As pesquisas sobre esta experiência na escola apontaram que 19,84% de 1.129 alunos dizem não ter acesso à internet por morarem em fazenda ou por questões econômicas²¹; estes acabam precisando ir à escola a cada 15 dias, para pegar atividades impressas.

A *Internet* conecta todos a diversos tipos de conteúdo e, de acordo com nossa identidade e frequência em determinado assunto, eles vão sendo cada vez mais destacados em nosso “*feed*”²²; dessa forma, dependendo de nossos cliques, somos levados a discursos parecidos com os nossos e, inclusive, aos discursos de ódio tão revestidos de Opinião X Ciência, Tradições Religiosas x Experiência, Preconceito X Razão, Liberdade de Expressão x Respeito.

O discurso de ódio é o uso da linguagem não só para comunicar uma opinião, mas com a intenção de ferir o outro; é o poder da fala usado para o mal, para o preconceito, para discriminar o diferente de mim. Esse discurso sempre existiu, mas hoje ele encontrou um *locus* específico, as redes sociais; elas são o megafone de opiniões de pessoas que se julgam especiais, únicas e detentoras da verdade, é por elas que também temos acesso a esse ódio. Para o entendermos e o combatermos (até mesmo na justiça), podemos usar a própria rede de *Internet*, mas, principalmente, a escola é importante espaço de combate desse tipo de discurso, para que ensinemos ações que possam miná-lo antes mesmo de ferir o próximo.

De acordo com Yane Silva (2016, p. 42), “A enunciação do ódio, com frequência revela uma estrutura prévia e invoca uma posição de dominação que se atualiza no momento da fala, de modo que se converte em lugar de reprodução mecânica e previsível do poder”. A pessoa que inicia ou até continua o discurso de ódio se resguarda de um sentimento de posição privilegiada que o autoriza a destilar sua fala/escrita preconceituosa onde quer que esteja. Não falamos algo do nada, falamos o que nos foi historicamente ensinado ao longo dos anos em nossa sociedade e ciclos de socialização, como a família, a igreja, os grupos de

²⁰ O REANP, começou dia 17 de Março de 2020, no CEDMM, acabou em setembro de 2021, mas, mantivemos o protocolo de biossegurança como norma para retorno as aulas presenciais, o uso de máscara e o distanciamento mínimo entre os estudantes, ainda é obrigatório.

²¹ Dados narrados pela diretora Angelina Maria Pereira Martins em Junho de 2021, após consulta a planilha de alunos que pegam atividades impressas na escola.

²² A tradução de *feed*, do inglês para o português, significa alimentar e, no contexto da *Internet*, ele serve para que os endereços que você mais gosta apareçam na sua área de trabalho, um exemplo é o que acontece com o aplicativo *Instagram*, que mostra no seu “*feed*” até o que você procurou em outros *sites* ou aplicativos. Indico o documentário da Netflix, de 2020, “O dilema das redes”, para entender como funciona a intenção mercadológica das redes.

amigos etc.; e esse uso da palavra representa então uma “escolha política” como meio de “aniquilar o outro”, baseada na forma de me relacionar com o coletivo e com o espaço público ao qual tenho acesso e me acho detentor do poder de disciplinar e punir. (SILVA, 2016, p. 43)

Numa descrição mais pormenorizada do discurso de ódio, Schäfer (2015, p. 149-150 *apud* SILVA, 2016, p. 48) assim o define:

o discurso do ódio consiste na manifestação de ideias intolerantes, preconceituosas e discriminatórias contra indivíduos ou grupos vulneráveis, com a intenção de ofender-lhes a dignidade e incitar o ódio em razão dos seguintes critérios: idade, sexo, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, idioma, religião, identidade cultural, opinião política ou de outra natureza, origem social, posição socioeconômica, nível educacional, condição de migrante, refugiado, repatriado, apátrida ou deslocado interno, deficiência, característica genética, estado de saúde física ou mental, inclusive infectocontagioso, e condição psíquica incapacitante, ou qualquer outra condição.

Ao terminar com “qualquer outra condição”, o autor nos dá a entender a interminável possibilidade de manifestações preconceituosas e discriminatórias em nossa sociedade, mas também dá uma boa descrição das diferenças que existem à nossa volta; resta-nos saber como lidaremos com elas, como seremos capazes de enfrentá-las pela via da educação.

Sobre o conceito de tolerância, gostaria aqui de fazer um adendo. Após a leitura do livro *Elogio da Serenidade*, de Norberto Bobbio (2011), uma reflexão me veio à mente: o que seria no estrito sentido da palavra Tolerância? O termo está difundido em nossas leis, em dias comemorativos²³ e até nas nossas falas, dissertações, músicas e discursos contra a discriminação; mas será que ele serve realmente ao propósito de se combater a discriminação?

De acordo com o minidicionário Luft (2009), muito empregado nas escolas do Brasil, tanto particulares quanto públicas, tolerar significa suportar com paciência, aguentar, permitir, consentir; e tolerante é aquele que tolera, é indulgente, condescendente. De acordo com o Dicionário *Online* de Português, tolerar é suportar com indulgência, aceitar, consentir, permitir tacitamente; e ser tolerante é aquele que tolera, **que desculpa certas falhas ou erros** (grifo meu). Mas porque estou descrevendo esses termos dos dicionários? Na escola, quando se tem alguma dúvida sobre uma palavra, a melhor forma de saná-la ainda hoje é consultando o dicionário. Com a *Internet*, o dicionário *online* facilitou um pouco mais; no entanto, os dois meios nos levam à mesma conclusão: tolerar é fazer um esforço para suportar o outro. Contudo, se levarmos em conta essas definições e pronunciarmos sempre que precisamos

²³ 16 de novembro é o Dia Internacional para a Tolerância, foi instituído pela ONU em 1996 com o objetivo de promover o entendimento mútuo e o respeito às culturas, crenças e tradições dos outros e a compreender os riscos da intolerância. Para saber mais acessar: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1694671> Acessado em 17 mar. 2021

tolerar o diferente, tolerar o migrante, tolerar o negro, só me vem à mente a difícil tarefa da convivência com o outro diferente de mim.

Para Bobbio (2011), tolerância, de acordo com a doutrina social da Igreja Católica, tem um sentido limitativo de aceitação por conveniência prática ao erro, dirigido ao que é mal, algo que embora possamos impedir, por prudência não impedimos. Se compararmos ao dicionário, o conceito de tolerância segue a mesma lógica até hoje; mas então, que palavra ou conceito seria melhor utilizarmos? Para Bobbio seria o conceito de RESPEITO, porque a esse termo é dirigido “aquilo que se considera um bem” (BOBBIO, 2011, p. 150); e conforme consta no Dicionário *Online* de Português, respeito é ato ou efeito de respeitar, consideração, deferência, reverência. Para Paul Ricoeur (2016), o melhor conceito seria o de RECONHECIMENTO, pois reconhecer é aceitar o outro como ele é sem que tenhamos apenas que tolerá-lo; esse conceito também foi o usado pela estudiosa da temática indígena Poliene Soares dos Santos Bicalho para trabalhar com os povos indígenas brasileiros. Assim,

Reconhecer é mais que tolerar ou garantir direitos. Reconhecer é, sobretudo, respeitar, valorizar e bem viver socialmente quando as experiências se travam entre grupos e indivíduos que se caracterizam por especificidades étnicas, culturais, sociais etc.; é saber (con)viver respeitosamente com as diferenças. E respeito é algo além de simples condescendência ou tolerância (BICALHO, 2017, p. 221).

Por fim, pode-se concluir que o uso do termo tolerância para o combate à discriminação é válido, sim, vez que foi difundido, consolidado²⁴ e assimilado pela população; mas, também é válido, de agora em diante, pensarmos em substituí-lo por Respeito e/ou Reconhecimento e, ao invés de tolerar, de ser tolerante, é mais adequado e desejável reconhecer e respeitar as diferenças.

No entanto, muitos pensam que escrever ou falar mal de alguém é apenas a externalização de seu direito à liberdade de expressão, princípio presente em nossa Constituição e muito defendido em todo o mundo ocidental. Para essas pessoas, a Xenofobia nada mais seria que a externalização da liberdade de expressão daqueles que não gostam e não querem o diferente por perto e, achando-se resguardados por essa lei, sentem-se no direito de externar suas opiniões

²⁴ Conceito de intolerância pela Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância (OEA, 2013): é um ato ou conjunto de atos ou manifestações que denotam desrespeito, rejeição ou desprezo à dignidade, características, convicções ou opiniões de pessoas por serem diferentes ou contrárias. Pode manifestar-se como a marginalização e a exclusão de grupos em condições de vulnerabilidade da participação em qualquer esfera da vida pública ou privada, ou como violência contra esses grupos. <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/discriminacioneintolerancia.pdf> acessado em 18 mar. 2021. Infelizmente as leis dessa convenção ainda não foram emendadas à nossa constituição por não terem sido ratificadas pelo Congresso brasileiro. https://www.conectas.org/noticias/por-que-a-convencao-interamericana-contra-o-racismo-pode-e-deve-ser-incorporada-a-constituicao?gclid=CjwKCAjw9MuCBhBUEiwAbDZ-7uhXhvj19YibE24Y55Mqj_QK3hE2bZ3XVXGRdwhgF1Cw4FzlbZ4EDRoCNQkQAvD_BwE acessado em 18 mar. 2021.

racistas, fascistas, machistas, homofóbicas e xenofóbicas por onde passam, escrevem ou falam; e, atualmente, as redes sociais se tornaram o principal *lócus* dessa discussão.

Um exemplo dessa discussão entre discurso de ódio na *Internet* e liberdade de expressão aconteceu após a eleição de 2010, quando uma graduanda de Direito, da cidade de São Paulo, achou por bem criticar a vitória da presidente Dilma Rouseff por meio de um insulto preconceituoso e criminoso contra os nordestinos: “Nordestisto (sic) não é gente. Faça um favor a SP: mate um nordestino afogado!”.

Essa postagem²⁵ no *Twitter* gerou uma onda de outros comentários xenofóbicos, e outros também contrários, chegando ao ponto de a autora Mayara Petruso ser indiciada pelo Ministério Público com base no artigo 20, § 2º, da Lei n.º 7.716/89, que trata do crime de discriminação ou preconceito de procedência nacional, conhecido como Xenofobia. Na sentença²⁶, Mayara foi condenada a um ano, cinco meses e quinze dias de prisão, mas a pena foi convertida em prestação de serviço e pagamento de multa. A repercussão do caso também fez com que a mesma fosse demitida e tivesse que trocar de faculdade. Muitas pessoas defenderam a ré com o argumento de que foi apenas um exemplo do direito à liberdade de expressão, mas o que vem a ser essa lei?

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Artigo 5º, Inciso IX, “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (p.08); ou seja, não se pode proibir de pensar e de se expressar no Brasil. Baseadas nessa definição, algumas pessoas acham que podem fazer, falar, desenhar, produzir ou escrever o que quiserem em qualquer meio de propagação de ideias; pois, estão/estariam apenas exercendo um direito constitucional. Contudo, essas pessoas esquecem de ler um pouco mais à frente, no inciso X da mesma Constituição, que acrescenta: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”(p.08); ou seja, posso até ter o direito de me expressar, mas não tenho o direito de propagar discursos de ódio contra outros indivíduos; pois, da mesma forma que garante a liberdade de expressão, nossa democracia também assegura os demais direitos fundamentais a todos os cidadãos brasileiros.

Um direito deve vir sempre acompanhado de outro e nunca como um direito absoluto e superior a qualquer outro. O discurso de ódio de Mayara Petruso nos mostra como algumas

²⁵ Postagens como essa são frequentes até hoje (2021) e muitos usam em sua defesa a lei de liberdade de expressão; no próximo subcapítulo teremos alguns exemplos mais recentes, abaixo da própria lei de Xenofobia, postada pelo Senado.

²⁶ Para ler na íntegra a sentença, acesse o link <https://www.conjur.com.br/dl/nordestino.pdf>. Acessado em: 13 abr. 2021

pessoas discriminam o outro no Brasil simplesmente por seu local de nascimento; mas, sua punição também mostra como devemos proceder diante dessas situações xenofóbicas e que, para nos resguardar de discursos defasados de razão e recheados de preconceito, temos leis específicas e atuais que condenam os casos de Xenofobia, tanto no âmbito internacional quanto nacional, as quais veremos mais adiante.

1.1.5. As leis contra a Xenofobia no mundo e no Brasil

Para falarmos das garantias do indivíduo com relação a certas leis, temos que começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 e que, ao longo dos anos, se tornou a maior Carta Magna dos direitos da humanidade, com os seus 30 artigos sendo adotados gradualmente como leis constitucionais por vários países democráticos. Ela é, em sua totalidade, muito importante para nós, seres humanos e partícipes da sociedade, apesar de, atualmente, existir quem critique os “direitos humanos”; contudo, irei aqui me ater aos artigos da DUDH (1948) que se relacionam à Xenofobia:

Artigo 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão com os outros em espírito de fraternidade

Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos de liberdades proclamados na presente declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4)

No artigo 1º já conseguimos perceber os princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade baseados nas ideias iluministas e difundidos para o mundo a partir da Revolução Francesa (1789), com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América; esses princípios são hoje importantes artigos das constituições de países democráticos. Já no artigo 2º, temos a descrição das condições pessoais, que não devem ser fatores condicionantes de exclusão do uso das determinações da DUDH. Em relação ao nosso trabalho, nos interessa todos os condicionantes que podem servir de pretexto para discriminar o migrante nordestino e nortista, como etnia, cor, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, de fortuna e de nascimento, sendo esse artigo importante na argumentação legislativa internacional contra a discriminação xenofóbica.

No artigo 6º, vemos o direito do cidadão de ser reconhecido como pessoa em qualquer lugar; contudo, é no artigo 13º que temos um argumento bem mais específico, a

consolidação do direito de ir e vir de todas as pessoas, dentro e fora do seu país, garantindo, assim, seu direito à migração (imigração e emigração). Deste modo, todos os brasileiros, independente da região que nasceram, têm o direito de mudar do seu local de nascimento.

Ainda no Artigo 6º, todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica. E no seu Artigo 13º, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 5) cita: “1 - Toda pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um estado. 2 - Toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.”

O Brasil adota um sistema misto em relação aos tratados de Direitos Humanos, já que segue os tratados internacionais do qual é signatário e também os tem implantados na Constituição de 1988 (MEDEIROS; ROCHA; 2018, p. 05). Então, vamos falar agora da nossa Constituição e como ela trata as questões dos direitos humanos e a Xenofobia.

No artigo 1º temos a garantia fundamental do direito à dignidade da pessoa humana²⁷. “Art. 1º - A República Federativa do Brasil de 1988, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e Distrito Federal, constituiu-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: ... III - a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988. p.08).

Já o artigo 5º é o mais importante para nossa pesquisa, pois concentra os princípios mais elucidativos sobre a questão da proteção do cidadão contra a discriminação.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, 1988.p.08-09)

Baseados e resguardados pela Constituição Federal de 1988 temos então as garantias dos princípios axiológicos fundamentais²⁸ em relação aos direitos de liberdade, igualdade e

²⁷ “Pessoa humana é uma identificação jurídica baseada em critérios biológicos e filosóficos, diferenciando os Homens dos demais seres vivos, de máquinas e objetos inanimados. Taxonomicamente “humano” é o *homo sapiens* (“homem sábio”). A dignidade é essencialmente um atributo da pessoa humana pelo simples fato de alguém “ser humano”, se tornando automaticamente merecedor de respeito e proteção, não importando sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição sócio-econômica” (MOTTA, 2013. p.06). <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-dignidade-da-pessoa-humana-e-sua-definicao/> Acessado em 18 mar. 2021

²⁸ Para saber mais sobre o “sistema objetivo de valores” que formam a base ética da nossa sociedade, leia o artigo de Fábio Konder Comparato, doutor em direito pela Universidade de Paris; Professor titular da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo:

fraternidade, assegurados no artigo 5º. O inciso IX nos resguarda a liberdade de expressão; no inciso XV o direito de ir e vir = migração; no inciso XLI a especificação de punição caso sejamos vítimas de discriminação; e o inciso XLII, que estabelece a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, ou seja, o acusado não tem direito a pagar fiança e não há prazo para o que seu crime seja investigado e julgado.

Contudo, para termos uma especificação maior sobre o nosso direito contra a discriminação, foi elaborada e aprovada a lei que tipifica o racismo, a Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989²⁹, atualizada pela primeira vez em 1989 e a última em 2012. Em 1989, seu artigo inicial descrevia a punição aos crimes de preconceito de raça e cor, mas, na atualização de 1997, já foram acrescentados ao texto os crimes de preconceito contra etnia, religião e procedência nacional. Portanto, só a partir de 1997 o preconceito de Xenofobia foi criminalizado e a pena varia de dois a cinco anos de reclusão.

No artigo 20 (BRASIL, 1997) a lei tipifica os delitos que podem levar às punições para os crimes de preconceito de raça, cor, etnia, religião e procedência nacional em relação à sua prática e exposição:

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de um a três anos e multa. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza: (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência: (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo; (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

~~II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.~~ (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas, televisivas, eletrônicas ou da publicação por qualquer meio; (Redação dada pela Lei nº 12.735, de 2012) (Vigência)

<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/coment/01.htm#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20abre%20Dse%20com,a%20igualdade%20e%20a%20fraternidade.&text=Especialmente%20no%20tocante%20aos%20di%20reitos,a%20base%20%C3%A9tica%20da%20sociedade>. Acessado em 18/03/2021.

²⁹ Caso queiram saber de todas as atualizações e vetos da lei da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 entre no site do planalto no link a seguir:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm acessado em 18 mar. 2021

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)
 § 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Veja que em 1997, no parágrafo 2º, foi incluído na lei o crime cometido via meios de comunicação social, e é aqui que entra a possibilidade de punição contra a Xenofobia nas redes sociais, já que estas são meios de comunicação social. Contudo, é só no inciso II, alterado em 2012 (Lei Nº 12.735 de 30 de novembro de 2012) que vemos ser acrescentado à redação anterior o termo ‘eletrônicas’, para indicar que as transmissões preconceituosas devem ser finalizadas tanto em rádios, TVs ou meios eletrônicos. A menção à *Internet* foi feita no inciso III, após adequações realizadas em 2010, que determinam as interdições das mensagens preconceituosas nas páginas da rede mundial de computadores.

Portanto, faz-se necessário educar nossos alunos para respeitar todos os indivíduos de nossa sociedade; mas, caso isso não ocorra, temos em nossa legislação formas punitivas para resguardar as vítimas da discriminação no Brasil. Defendo que, juntamente com o ensino da interculturalidade, aprendermos a respeitar o próximo, e também seja ensinado os meios legais punitivos àqueles que ainda optam pelo caminho do preconceito e da discriminação de qualquer natureza; por isso, no caderno didático, a 6ª proposta intercultural, intitulada Unidade x Diferença, foi feita justamente para esse fim.

Mesmo que tenhamos caminhado muito, desde a Colônia, a democracia brasileira ainda está em construção e, às vezes, até ameaçada, porque as nossas leis são ou podem ser modificadas a partir de interesses políticos, econômicos, sociais e, também, por acordos internacionais feitos por diferentes países e ratificados pelo Brasil. Em 2001, na África do Sul, o Brasil participou efetivamente das discussões na Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata³⁰³¹, organizada pela Organização dos Estados Americanos, em 2001. Essa reunião gerou um documento que preconiza e valoriza a diversidade cultural como base para se combater a discriminação:

...ênfata a tolerância, o respeito pela diversidade e a necessidade de buscar bases comuns entre as civilizações e no seio das civilizações, a fim de enfrentarem os

³⁰Para saber mais sobre Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata acesso ao link:

<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acessado em 19 mar. 2021

³¹ **Intolerância correlata:** qualquer outro tipo de discriminação relacionada ou que derive de intolerância, como a homofobia, por exemplo.

desafios comuns à humanidade que ameaçam os valores partilhados, os direitos humanos universais e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, através da cooperação, da parceria e da inclusão (OEA, 2001, p. 04).

Esse documento, de 101, páginas definiu em pormenores os casos de Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em toda sua extensão; aqui, porém, focaremos nos artigos concernentes à Xenofobia, a fim de entendermos como essa conferência foi importante na instituição das ações da comunidade internacional no combate ao racismo, à Xenofobia e à intolerância.

No artigo 48 (OEA, 2001, p. 12), a conferência condena as manifestações de discriminação contra migrantes e os estereótipos associados a eles, afirmando, também, que o Estado deve se responsabilizar pela proteção de seus direitos humanos. No artigo 49 (OEA, 2001, p. 13), defende-se a criação de condições que propiciem a harmonia entre os migrantes e os habitantes nativos; enquanto o Art. 51 (OEA, 2001, p. 13) destaca que não exista racismo contra os migrantes em relação ao trabalho e serviços sociais, como educação, saúde e acesso à justiça.

O artigo 56 da Conferência (OEA, 2001, p. 14) reconhece a existência de uma população mestiça, de origens étnicas e raciais diversas, que estão no interior dos países e como elas podem contribuir para a promoção da tolerância e do respeito. Mas, é no artigo 97 (OEA, 2001, p. 19) que a conferência destaca a importância da educação em direitos humanos, principalmente de crianças e jovens, que eduque para o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Esses artigos são um alento, já que justificam a importância dessa pesquisa, que tem por objetivo mostrar como esse des/en/contro intercultural entre nordestinos, nortistas e goianos pode contribuir para se combater a discriminação do migrante na sociedade a partir da escola, tema que será melhor abordado no capítulo 3 deste trabalho.

Por ser um documento de 2001, e posterior ao advento da *Internet*, a preocupação com esse tópico não foi deixada de lado. No artigo 91 (OEA, 2001, p. 18), os conferencistas reconheceram a preocupação com o uso da *Internet* para propagação de informações contrárias ao combate à discriminação e, principalmente, o quanto as crianças e jovens podem ser influenciados negativamente por ela; mas, mesmo assim, no artigo 92 (OEA, 2001, p. 19) reconhecem que o mesmo mecanismo de propagação de desinformação também é um importante *locus* de promoção da tolerância e do respeito à dignidade humana, aos princípios da igualdade e da não-discriminação.

Portanto, de acordo com a Conferência (OEA, 2001), o que vai fazer com que a discriminação seja combatida no interior dos Estados é justamente a ação conjunta das políticas públicas governamentais com a sociedade; sendo a educação em direitos humanos, com foco na diversidade cultural, valorizada e a fiscalização dos atos de discriminação realmente efetivados. Não nos esquecendo da importância da *Internet* para o combate e não na propagação da discriminação.

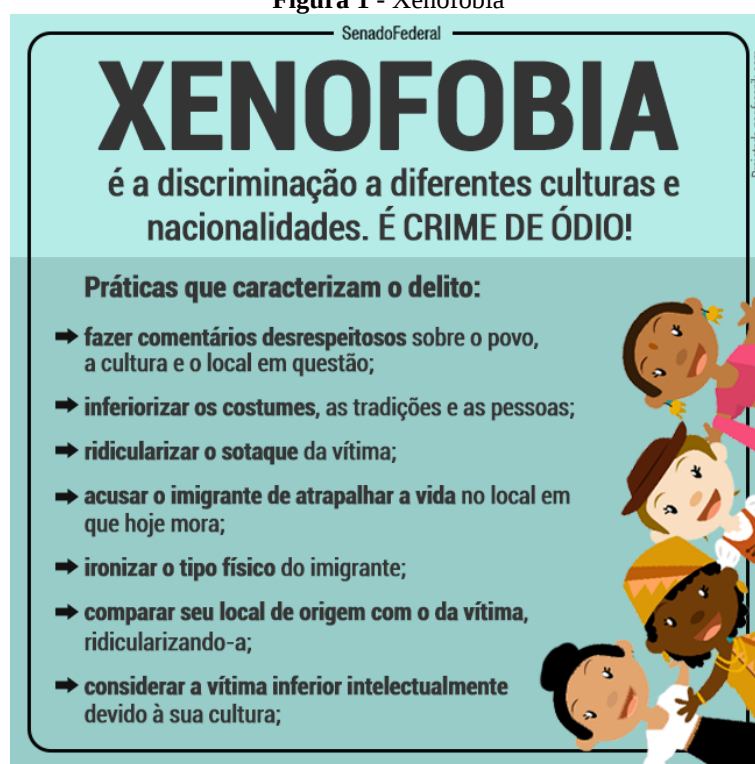
Outro documento muito importante e mais recente em relação às políticas afirmativas de combate à discriminação e à Xenofobia foi a Convenção Interamericana Contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância (A-69), realizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 2013, na Guatemala. O Brasil participou e foi um dos países que assinaram o documento; porém, a ratificação de sua adesão só ocorreu em 10 de fevereiro de 2021. Esse documento é mais específico quanto às atribuições de cada Estado membro³² no combate ao racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância e, justamente por ser mais específico, condena, em um documento internacional, a discriminação baseada na orientação sexual, identidade e expressão de gênero. Sua ratificação pelo Brasil era muito importante para que tivéssemos assegurados, no nosso sistema jurídico e político, “mecanismos capazes de prevenir, eliminar, proibir e punir qualquer ato de manifestação de racismo, discriminação racial e formas correlatas de intolerância” (Agência Senado, 2021).

Muitas dessas leis ficam restritas ao sistema jurídico, afinal, além dos advogados, juízes ou promotores, não nos atentamos muito à leitura de leis, correto? E, nós, muitas vezes, não temos interesse ou acesso; no entanto, algumas iniciativas merecem ser mencionadas para que possamos conhecê-las e, até mesmo, usá-las em nossas aulas. O Senado Federal mantém postagens constantes em suas redes sociais sobre projetos de lei, leis, dias comemorativos e informes da legislação em geral; são bastante assíduos no *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e têm também as redes de comunicação mais antigas, como a Rádio e a TV Senado; e, mais recentemente, o aplicativo Senado Notícias.

³² Todos os 35 países da América são membros da OEA, contudo apenas 12 países assinaram esse documento até agora, EUA, Canadá tem ressalvas quanto à adesão a mais um documento contra a discriminação racial, por considerarem que o documento de Dublin na África já seria o suficiente, mas de acordo com o próprio documento apenas duas assinaturas já o fariam servir como tratado internacional de direitos. Por se tratar de um documento recente, é necessário mais estudo; porém, a resistência de alguns países em ratificá-lo já nos parece uma forma de tentar deixar de lado suas responsabilidades com a repressão à discriminação racial. O Brasil só o colocou em pauta de discussão na Assembleia após as repercussões à morte de João Alberto Silveira Freitas no dia 10 de novembro de 2020 em uma das unidades do supermercado Carrefour em Porto Alegre. Em 10/02/2021 o Senado aprovou a ratificação ao documento por unanimidade 71 no primeiro turno e 66 no segundo como o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 562/2020 restando agora que o Presidente Jair Bolsonaro publique o decreto que reconhece definitivamente a adesão do Brasil à CONVENÇÃO INTERAMERICANA CONTRA TODA FORMA DE DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA (Agência Senado, 2021).

Aqui priorizei postagens feitas no *Facebook*; mas, depois de uma pesquisa rápida, notei que o mesmo que se posta no *Facebook* também se posta no *Instagram*. As postagens sobre Racismo, Racismo estrutural e discriminação cultural são constantes nas páginas; contudo, especificamente sobre a Xenofobia, os *posts*³³ mais recentes são de 2016/2017. Tratam-se postagens com desenhos coloridos e informações sobre a leis que versam sobre crimes de ódios³⁴ no Brasil, sendo até mesmo lúdicos, facilitando o entendimento de alunos mais jovens, e os comentários podem ser usados para uma discussão mais profunda, pois, esses sim, mostram o preconceito arraigado no cidadão brasileiro.

Figura 1 - Xenofobia

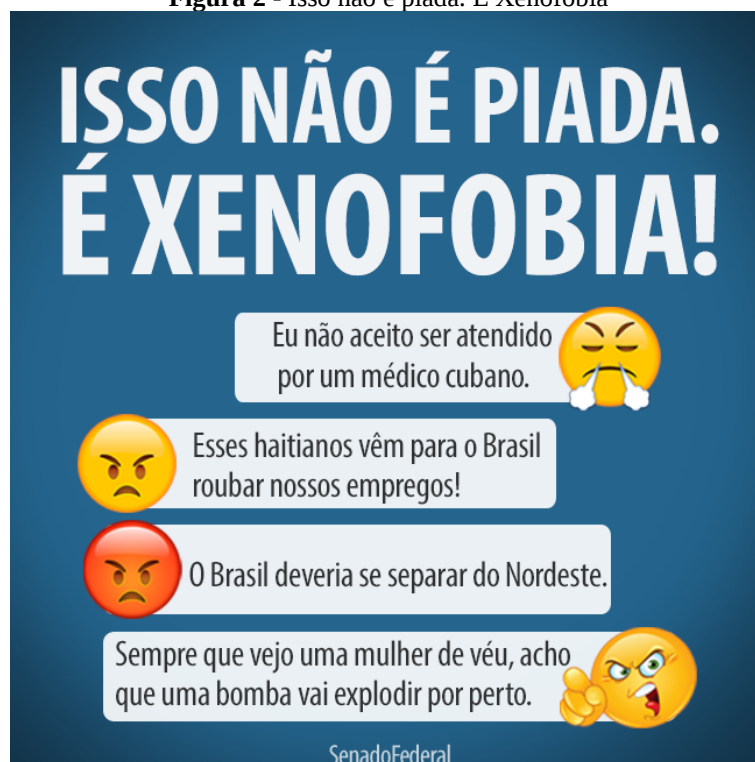


Fonte: *Fabebook* do Senado Federal Brasileiro, *Post* sobre a Xenofobia (2016)

³³ Post é a abreviação de postagem e se refere a qualquer coisa que é colocada na *Internet*, podendo ser vídeo, foto, imagem, comentário etc.

³⁴ Segundo os autores SCHÄFER, LEIVAS, SANTOS, “o discurso de ódio está dirigido a estigmatizar, escolher e marcar um inimigo, manter ou alterar um estado de coisas, baseando-se numa segregação. Para isso, entoa uma fala articulada, sedutora para um determinado grupo, que articula meios de opressão. Os que não se enquadram no modelo dominante são potenciais inimigos” (2015. p.147).

Figura 2 - Isso não é piada. É Xenofobia



Fonte: Facebook do Senado Federal Brasileiro, post sobre a Xenofobia (2017)

Ao lado desses dois *posts* vem a sua justificativa, com a lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989 e a Constituição de 1988, seguido do número para possíveis denúncias daqueles que se sentirem discriminados ou para aqueles que testemunharem o ato em si, o Disque 100:

A Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, em seu artigo 1º diz que "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional". Portanto, os delitos tipificados por esta lei englobam a conduta de segregar estrangeiros, que vem a ser delito inafiançável e imprescritível (Constituição da República, artigo 5º, inciso XLII)." É possível denunciar esse tipo de crime no Disque 100. Para tanto, é importante reunir testemunhas e quaisquer outras provas possíveis. Para denunciar crimes de xenofobia, disque 100. (SENADO FEDERAL, 2016)

Uma situação comum a todos os *posts* do Senado sobre racismo ou Xenofobia, tanto no *Facebook* quanto no *Instagram*, é a quantidade de comentários racistas e xenofóbicos abaixo deles; citamos alguns deles mais adiante. Ler os comentários nos dá uma boa ideia de como o preconceito está arraigado no cidadão brasileiro, que discrimina o outro mesmo após ler sobre uma lei que proíbe e pune quem o fizer. Muitos usam do seu direito de expressão, já falado anteriormente, para justificar sua opinião; e, então, fazem isso abertamente nas redes sociais. Talvez, outro motivo que os levam a escreverem frases preconceituosas seja o baixo índice de punição a esse crime no Brasil; não obstante a adesão do país a tratados internacionais que rechaçam o racismo e a Xenofobia, e apesar de se criar leis que visam

punir esses preconceitos, ainda estamos muito longe de eliminá-los, e os comentários nos mostram isso.

Essa pesquisa tem como foco a Xenofobia contra nordestinos e nortistas e, para ilustrar essa situação, colocarei aqui alguns comentários que mostram claramente o preconceito contra as pessoas dessas regiões. Alguns dizem que esse assunto é ‘mimimi’³⁵; porém, em todos os *posts* do Senado que se relacionam com racismo ou Xenofobia, é possível perceber nos comentários a discriminação e, até mesmo, ofensas que, por si sós, já poderiam ser passíveis de serem denunciadas ao Disque 100.

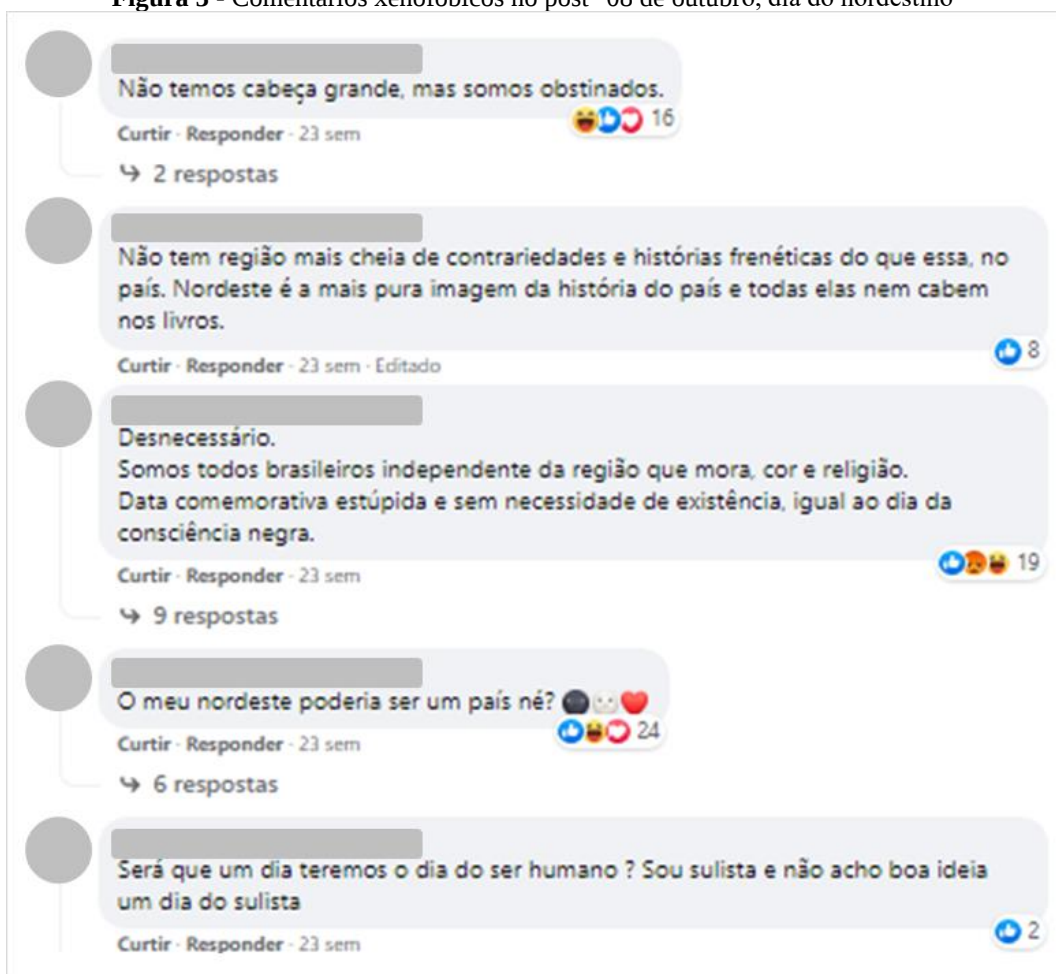
No *post* do Senado sobre o Dia do Nordeste³⁶ (dia 08 de outubro de 2021), muitas pessoas aplaudiram, mas muitas questionaram sua necessidade e já aproveitaram para discriminar o outro através de estereótipos e ofensas. O comentário “não temos cabeça grande, mas somos obstinados” (esse comentário tem duas respostas, mas não estão disponíveis para leitura) usa de estereótipos para ofender o nordestino; outro critica o Dia do Nordeste e já aproveita para criticar o Dia da Consciência Negra (o autor do comentário é negro); um critica o dia de uma região em específico usando o discurso da igualdade (é do Sul); outro comentário bastante comum é sobre a separação do Nordeste do resto do país, que nesse exemplo é um nordestino; mas existem muitos que apoiam e ainda endossam a separação de seus estados ou regiões também. Vejam os comentários:

³⁵ Já caiu no linguajar popular, mas, principalmente nos debates acirrados nas redes sociais. Você certamente leu ou ouviu a expressão “mimimi”. O termo que remete ao choro é, normalmente, usado na tentativa de diminuir a manifestação de ideias de uma pessoa.

<https://revistaforum.com.br/blogs/segundatela/criadores-do-mimimi-criticam-mau-uso-do-termo/#>. Acessado em 22 mar. 2021

³⁶ Essa data comemorativa foi criada inicialmente no estado de São Paulo, em 2019, em homenagem ao centenário do poeta e repentista cearense Patativa do Avaré. Mas, em novembro de 2020, o governador de Goiás, Ronaldo Caiado, casado com uma baiana - Gracinha Caiado, sancionou a lei nº 20.885, que institui o dia 08 de outubro como o Dia Estadual do Nordeste, devendo a data ser incluída no Calendário de Eventos Cívicos do Estado.

Figura 3 - Comentários xenofóbicos no post "08 de outubro, dia do nordestino"



Fonte: Facebook do Senado Federal Brasileiro, Comentários do Post sobre o Dia do Nordeste (2020).

Esse é apenas um recorte, dentre mais de 381 comentários, do *post* de 2020 (contados até o dia 12/04/2021) sobre o Dia do Nordeste; mas o *post* “Isso não é piada é Xenofobia”, de 2016, teve 5,3 mil comentários, e isso se deve ao fato de incitar mais informações sobre o preconceito contra vários tipos de migrantes, como os cubanos, haitianos, nordestinos e muçulmanos, em um ano de muita polarização política; com isso, os comentários foram para todas as discussões e preconceitos possíveis.

O *post* sobre o Dia do Nordeste é mais recente e tem menos comentários e, ainda assim, são muitos se considerarmos que em outubro de 2020 já estávamos há oito meses em quarentena por causa da COVID 19 (Corona Vírus Disease - 2019) e, mesmo diante desse mal que afligia o país e o mundo, ainda tinha gente preocupada em discriminar o local de nascimento de outros brasileiros. Então, sabemos que a Xenofobia existe, não é mimimi, as leis que deveriam punir também existem, mas, a despeito de tudo isso, continuamos presenciando sua ocorrência de diversas maneiras em nossa sociedade. Se só aprendermos sobre a discriminação, os estereótipos, a Xenofobia, os discurso de ódio e leis contrárias a

tudo isso não for o bastante para entendermos que o preconceito contra o migrante é errado, talvez devêssemos falar sobre como esses preconceitos e estereótipos surgem no imaginário brasileiro.

1.2. Porque o Sul discrimina o Norte? Mapas regionais do Brasil e a criação das identidades regionais

De acordo com a publicação *Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017*³⁷ do IBGE (2017), a divisão regional do Brasil seguiu ideologias políticas que, até hoje, estão presentes nas discussões, principalmente xenofóbicas, quando alguém menciona a independência de uma determinada região em um *post* da *Internet*. Mais do que ser uma forma didática de se estudar Geografia, mais do que agrupar regiões com características físicas e geográficas semelhantes, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, criado em 1936, também levou em conta as questões sociais, econômicas, políticas e territoriais do país para criar as divisões regionais, que acabaram por criar a identidade regional que temos hoje.

Mesmo que o objetivo da criação do IBGE seja o de gerar as condições de se monitorar, planejar e coletar dados de estudos de território para melhorar as ações governamentais, no início dos anos 1940, época do primeiro mapa regional feito pelo Instituto, a questão da divisão regional também tinha uma lógica ideológica associada à tentativa de se manter a unidade territorial do Brasil.

Com efeito, ao longo da história política do Brasil, poucas questões suscitaram tanto debate quanto aquelas relacionadas à organização do poder dos estados relativamente à centralização/descentralização político-administrativa, às quais se articula o tema da divisão regional como suporte científico necessário para se pensar a própria configuração territorial da nação como um todo. Nesse sentido, cabe registrar uma primeira observação quanto ao contexto político-institucional no qual se discute a Divisão Regional do Brasil: desde o final da década de 1920, o Major João de Segadas Viana já chamava a atenção do poder público para a necessidade de

³⁷ Essa é uma publicação do IBGE de 2017, que teve como objetivo explicar a mudança da nomenclatura da rede urbana Brasileira, que de mesorregiões passou a se chamar regiões geográficas intermediárias e de microrregiões para regiões geográficas imediatas, contudo, mantiveram-se os nomes das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. “As Regiões Geográficas Imediatas, que tem como referência a rede urbana, são estruturadas a partir de centros urbanos próximos para suprir necessidades imediatas das populações (compras de bens de consumo, emprego, serviços de saúde, educação e prestação de serviços públicos, etc.); são limitadas a uma estrutura composta por, no mínimo, 5 municípios e, no máximo, 25 municípios, além de ter uma população mínima aproximada de 50 mil habitantes. As Regiões Geográficas Intermediárias articulam as Regiões Geográficas Imediatas através de um polo urbano de hierarquia superior (que pode ser, preferencialmente uma Metrópole ou Capital Regional, de acordo com o REGIC 2007), cujas funções urbanas são de maior complexidade, a exemplo de serviços médicos especializados ou universidades, e apresentam fluxos de gestão privada significativos” (CASTRO, 2017) <https://aredeurbana.com/2017/10/02/novas-divisoes-regionais-do-brasil-regioes-geograficas-imediatas-e-regioes-geograficas-intermediarias/> Acessado em 12 abr. 2021.

revisão da forma de organização territorial do País, demonstrando grande preocupação com a formação de blocos políticos de resistência em algumas Unidades da Federação, especialmente em São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul... seria fundamental dividir as Unidades da Federação para melhor administrá-las, pois os estados mais populosos e de maior área vinham dominando a economia e a política nacionais, podendo se tornarem estados independentes, como tentara São Paulo. Ao sentimento de regionalismo, Viana antepunha o de nacionalismo, revelando o lado ideológico de sua proposta. (VIANA, 1940 *apud* IBGE, 2017, p.14)

Cada ano de revisão da divisão em regiões seguiu uma demanda do governo que estava no poder. Em 1940 o Brasil foi dividido em zonas Fisiográficas³⁸, atendendo demandas centralistas do governo estado-novista de Getúlio Vargas, com o objetivo de valorizar o interior (*Marcha para oeste*, 1938) em detrimento dos antigos estados do litoral. Em 1968 temos a divisão regional em Microrregiões Homogêneas³⁹; nesse período, mesmo estando em um governo centralista, a ótica também estava voltada às variáveis econômicas, pois o momento era de integração do conhecimento regional com o desenvolvimento econômico. Com isso, a nova configuração do mapa regional deveria servir para que o IBGE gerasse dados estatísticos capazes de subsidiar o plano nacional pautado na expansão de uma malha viária para a promoção da articulação física do Território Nacional (IBGE, 2017, p. 16).

Já a divisão de 1989 foi pautada em questões mais ligadas à política e à administração de um território nacional que fosse capaz de produzir e divulgar estatísticas que servissem ao governo como base para implementar recursos e projetos nas Mesorregiões⁴⁰ e Microrregiões⁴¹ Geográficas, deixando de lado o caráter centralista e se voltando mais para o federalismo. Para ilustrar essa evolução da divisão regional do Brasil, observe os mapas abaixo na Figura 4:

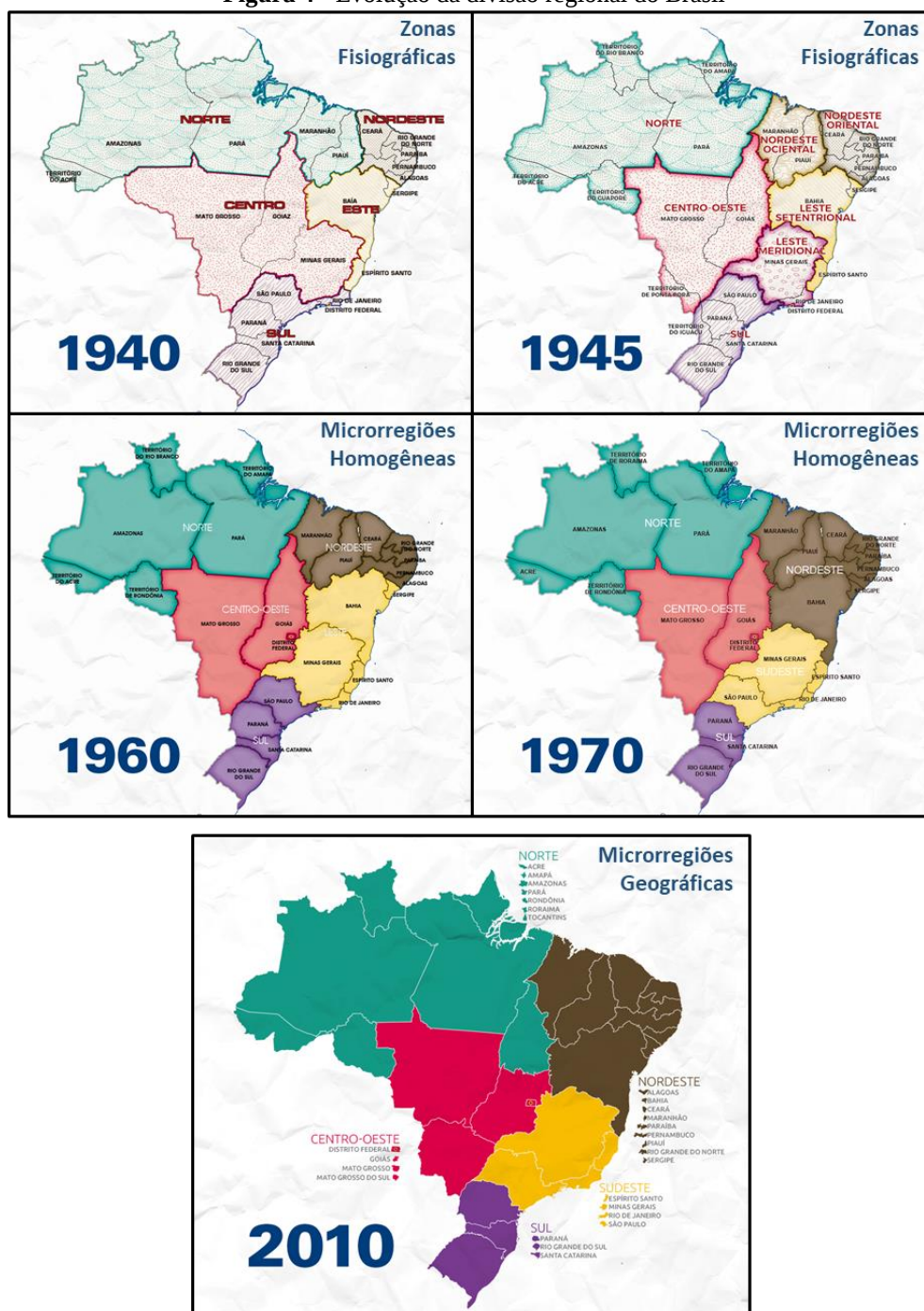
³⁸“Em 1945 o IBGE dividiu o Brasil em 228 Zonas Fisiográficas tendo por base principal os aspectos naturais e a posição geográfica, mas também considerando os aspectos socioeconômicos. Elas deixaram de ser utilizadas para a tabulação de dados estatísticos no Censo de 1970” (LIMA, 2002, p.13).

³⁹“Em fins de 1966, a Divisão de Geografia do Conselho Nacional de Geografia iniciou o trabalho de produção de uma Divisão Regional do Brasil para substituir as Zonas Fisiográficas da década de 40, consideradas obsoletas face ao “desenvolvimento do país nas últimas décadas, expresso no forte crescimento da população, na expansão urbana e industrial, e na ampliação da rede rodoviária”. Nessa empreitada, “O espaço homogêneo, definido como ‘forma de organização em torno da produção’, foi expresso por combinações de fatos físicos, sociais e econômicos” (LIMA, 2002, p.14).

⁴⁰ “apresentam formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Essas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou” (IBGE. Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, v.1, 1990, p. 8. *apud* , Lima, 2002, p.6)

⁴¹ “A organização do espaço microrregional foi identificada, também, pela vida de relações ao nível local, isto é, pela possibilidade de atender às populações, através do comércio de varejo ou atacado ou dos setores sociais básicos. Assim, a estrutura da produção para identificação das microrregiões é considerada em sentido totalizante, constituindo-se pela produção propriamente dita, distribuição, troca e consumo, incluindo atividades urbanas e rurais” (IBGE. Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, v.1, 1990, p. 8 *apud* , Lima, 2002, p.6).

Figura 4 - Evolução da divisão regional do Brasil



Fonte: IBGE - Agência de Notícias (IBGE, 2019). Adaptação da autora.

Essas regionalizações feitas pelo IBGE foram duramente criticadas, pois, mesmo que as regiões tenham sido criadas buscando uma identidade fisiográfica e socioeconômica para a região, a política econômica não respeitou as dinâmicas sociais de cada região, gerando, com isso, um deslocamento da realidade, pois, ao tentar respeitar os limites territoriais administrativos (a divisão dos estados), desconsiderou-se as relações inter-regionais sob uma ideia de homogeneidade ilusória (BOSCARIOL, 2017).

...se por um lado propicia um caráter didático a esta divisão, por outro prejudica a formulação de políticas públicas para o desenvolvimento econômico destas, já que simplifica e mascara a diversidade, nega a realidade em movimento e, portanto, deixa de incorporar mudanças e transformações resultantes da dinâmica do desenvolvimento nacional (BOSCARIOL, 2017, p. 191).

Dessa crítica surgiram outras propostas de divisão regional do Brasil, no entanto, as mais estudadas, principalmente nos livros didáticos de Geografia, são as do geógrafo Pedro Pinchas Geiger (1967) e as dos geógrafos Milton Santos e Maria Laura Silveira (2001). A divisão de Geiger é baseada em complexos regionais ligados ao processo histórico decorrente da industrialização e que vinha ocorrendo no Brasil desde a Segunda Guerra Mundial; seu foco, de acordo com Boscariol (2017), eram as inter-relações regionais articuladas com o centro econômico do país, levando em conta características históricas e naturais. Contudo, também era falho, pois, ao desconsiderar os limites administrativos, generalizou as relações socioeconômicas nas regiões, além de ser mais difícil no quesito didático.

Observe no mapa abaixo que a busca pelo limite regional não respeita os limites administrativos territoriais:

Figura 5- Regiões Geoeconômicas de Geiger



Fonte: Brasil - complexos regionais, adaptado e editado por Regina Célia Correia de Araujo, 2011, p.11

A divisão regional de Milton Santos e Maria Laura Silveira é de 2001 e é chamada de divisão regional do período técnico-científico informacional; nela, respeita-se a divisão territorial dos estados, mas, ao invés de cinco regiões, temos apenas quatro (os quatro Brasis),

já que o Sudeste se incorpora ao Sul – Região Concentrada, e o Tocantins faria parte do Centro-Oeste. Essa proposta levou em consideração os aspectos socioeconômicos e geográficos das regiões e se baseou na articulação do território brasileiro com sua economia periférica e no Capitalismo globalizado (BOSCARIOL, 2017). Contudo, ainda que os autores tenham deixado claro que essa regionalização precisa ser revista, uma vez que a história da técnica muda ao longo dos anos, ela “relega para segundo plano e até mesmo simplifica questões como a identidade regional e heranças socioculturais, que se chocam ou mesmo se desenvolvem à revelia dos grandes movimentos de capital no território nacional” (BOSCARIOL, 2017, p. 195). A figura 6 traz divisão dos Quatro Brasis:

Figura 6 - Os Quatro Brasis de Milton Santos e Maria Laura Silveira



Fonte: SANTOS; SILVEIRA, 2001, apud ARAUJO, 2011, p.11

As regionalizações criadas pelo IBGE e pelos geógrafos aqui discutidas são importantes para o estudo da Geografia brasileira e retratam processos políticos, sociais e econômicos de cada época; todas elas, em seu tempo, observaram e destacaram características brasileiras para a elaboração de seus estudos. No entanto, segundo Boscariol (2017), a regionalização nada mais é do que o ato intencional de um agente social que, através da seleção racional de muitas variáveis no espaço geográfico, determina sua organização espacial. Atualmente, ainda tramita no Congresso propostas de mudanças na regionalização do Brasil para a criação de mais estados e regiões, como é o caso da proposta do geógrafo

José Donizete Cazzolato⁴² (2020), que propõe a criação de mais uma região, a Noroeste, sendo composta pelos estados do Pará, Maranhão e Tocantins.

Todavia, essa pesquisa não propõe criticar ou valorizar uma ou outra regionalização; ela busca alertar que o estudo de mapas regionais, ministrado no Ensino Fundamental e Médio, de forma simplista e sem uma análise do processo de elaboração dos mesmos, pode deixar transparecer para o aluno que o Sul é natural e obrigatoriamente desenvolvido, enquanto o Norte é atrasado; criando, assim, um estereótipo transposto para os habitantes que migram de uma região para outra. Para o nordestino, a forma de melhorar de vida seria migrar para o Sul moderno; e, para ao Sul, resta se vangloriar de suas conquistas, recriminando aqueles que vêm do Norte para macular sua “cultura superior”.

A regionalização do Brasil faz parte do currículo de Geografia e está no nosso cotidiano até quando assistimos à previsão da meteorologia nos jornais, ou seja, faz parte do nosso aprendizado de espaço territorial e cria em nós uma identidade com essa definição. Adma Hamam, geógrafa do IBGE entrevistada pela revista “Retratos - a revista do IBGE”, confirma o papel da regionalização na educação do país quando coloca que “a força da atual divisão está na simplicidade de se ter cinco regiões. Ainda hoje, ao se falar de cada uma delas, se pode remeter a uma identidade. **Isso está no projeto educacional de uma geração**” (ADMA HAMAM *apud* BENEDICTO, MARLI, 2017, p. 11, grifo nosso).

Em razão disso, podemos inferir que a regionalização é um projeto educacional que acaba colaborando para a formação das identidades das pessoas que moram em cada região; e, desse modo, nós professores devemos ter muito cuidado com o que ensinamos na sala de aula, porque podemos reafirmar estereótipos xenofóbicos em nossos alunos. Essa fala “Isso está no projeto educacional de uma geração” diz muito para nossa pesquisa e nos ajuda a perceber que muito do que combatemos hoje foi fruto de uma política educacional do passado. No momento atual, nosso trabalho é tentar desconstruir estereótipos consolidados ao longo dos anos em diversos ambientes sociais, principalmente, o da escola; trata-se de fazer com que a escola seja o local de combate à discriminação e não de sua reafirmação.

Para mitigar os problemas decorrentes desse preconceito regional, apresentamos no Caderno Didático a proposta intercultural “Quem eu sou”, que, através da Cartografia, ajude os professores a identificar movimentos xenofóbicos e, por meio dos mapas, possam aprender sobre as diferenças regionais (história, geografia, cultura, economia, política, sociedade etc.),

⁴²Para saber mais dessa proposta de regionalização do Brasil acesse o link: <https://journals.openedition.org/confins/31037>, o autor a propõe modificações a partir do novo senso de 2020/2021, mas, até o momento, cancelado por falta de verbas.

e como elas constituem a caracterização cultural do povo brasileiro. Queremos que os alunos sejam capazes de exaltar as diferenças culturais de cada região/canto e mostrar que elas, juntas, constituem o brasileiro e não o nordestino, o sulista, o nortista, o centro-oestino ou o sudestino.

No próximo capítulo veremos como transcorre o processo de migração; mais especificamente, a migração interna no Brasil. Vamos entrar nos últimos censos demográficos brasileiros para entendermos que migrar é uma característica natural do ser humano e, conseqüentemente, do brasileiro. E, mesmo que o Nordeste seja a região de maior expulsão de migrantes, não é a única que o faz; as demais regiões também têm um grande papel nessa trajetória por melhores condições de vida. Ainda nesse capítulo, veremos como o Centro-Oeste se tornou, de acordo com o Censo de 2010 e as projeções para 2020, a região com mais atratividade migrante; podendo, nos próximos anos, superar o Sudeste. Daí a importância de localizar a história de Hidrolândia nesse cenário de atração migrante, principalmente de nordestinos.

CAPÍTULO 2: O CENTRO-OESTE NA ROTA DE MIGRAÇÃO E SEUS EFEITOS SOBRE A CIDADE DE HIDROLÂNDIA

Neste capítulo, de forma sucinta, vamos descrever o que é migração e por que se migra, para entendermos melhor essa atividade natural e comum desde o início da existência humana. Porém cabe-nos ressaltar que não temos a pretensão de realizar um estudo sobre os padrões de migração no Brasil. Além de demasiadamente ampla, tal empreitada demandaria uma ciência especializada, como é o caso da Geografia. Nossa pretensão aqui é tão somente atingir a dimensão subjetiva desse fenômeno, mais especificamente, os processos de Xenofobia que atingem as populações migrantes do Norte e Nordeste em nossa região/cidade, bem como tentar, através da disciplina de História, propor uma alternativa para o combate a esse preconceito de brasileiros contra brasileiros.

O que é migração? No Dicionário *Online* de Português, é a “movimentação de entrada (imigração) ou saída (emigração) de indivíduo ou grupo de indivíduos, geralmente em busca de melhores condições de vida; essa movimentação pode ser entre países diferentes ou dentro de um mesmo país” ⁴³ (MIGRAÇÃO, 2019). De acordo com o glossário sobre migração, proposto pela OIM (Organização Internacional para as Migrações), ligada a ONU, migração é um direito e tem como princípio a migração humana ordenada, benéfica tanto aos migrantes quanto à sociedade em si, que propõe:

Migração: Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos (OIM, 2009, p. 42).

Portanto, migrar é se deslocar de um local para outro e, no caso dessa pesquisa, em especial, nos interessa o migrante inter-regional brasileiro; ou seja, a pessoa ou grupo de pessoas que saem ou entram em determinada região do Brasil, mais especificamente, a migração nordestina e nortista para o Centro-Oeste.

Agora, por que se migra é uma discussão mais abrangente das áreas da Geografia e da Economia. Nesta pesquisa, vamos nos aventurar apenas por duas teorias: a neoclássico-funcionalista e a Histórico-estruturalista, além de uma revisão de ambas, que se insere bastante no nosso estudo, a migração por redes sociais. A teoria neoclássico-funcionalista busca explicar a migração a partir da racionalidade do indivíduo, ao analisar o desenvolvimento econômico de determinada área na hora de decidir migrar (LEE, 1980 *apud*

⁴³Disponível em: <https://www.dicio.com.br/migracao/>. Acessado em 30 de mar. 2021.

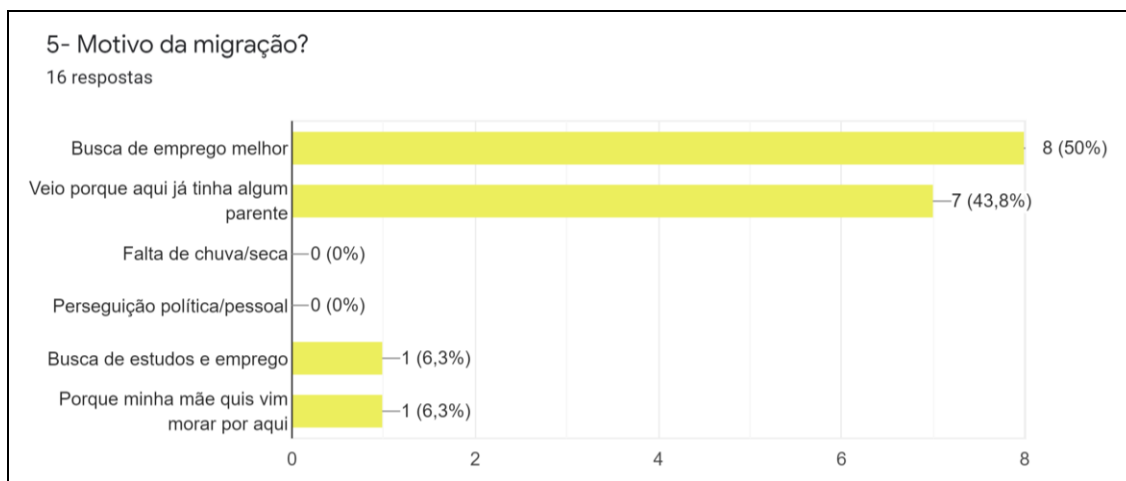
OLIVEIRA, 2011, p. 12); já a Histórico-estruturalista leva em conta, no momento da migração, os fatores de expulsão e de atração de uma determinada área, e a decisão de mudar é de uma classe social mais ligada às questões histórico-sociais do que individuais (SINGER, 1980 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 12). Em consonância com Oliveira (2011), concordamos que depois de muitas análises, ao longo dos anos e especialmente após os novos dados de recenseamentos, apenas esses dois motivos, notadamente os ligados às questões econômicas, não são capazes de abarcar a complexidade do estudo migratório, de modo que as relações sociais não devem ser deixadas de lado em estudos sobre migração:

Numa tentativa de apresentar uma síntese desses aportes, pode-se depreender: o reconhecimento da incapacidade de se apreender o fenômeno a partir dos antigos pressupostos das teorias neoclássica e estruturalista, percebendo-se inclusive proposições que apontam no sentido de combinar aspectos de cada uma delas; a relevância que as redes sociais assumem na compreensão desses processos; e a necessidade de produzir pesquisas amostrais que proporcionem evidências empíricas que venham a contribuir inclusive para a construção de teorias (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Não seria uma questão de escolha por uma ou outra teoria, mas a análise de todas no estudo amostral de determinada região; os motivos econômicos são claros em muitos estudos de migração, mas as relações pessoais criam redes sociais que também interferem na decisão de mudar; um exemplo é quando alguém migra para um lugar onde já existe algum familiar ou amigo. A partir de uma observação heurística, sabemos que muitos migrantes de Hidrolândia vieram para cá em busca de emprego ou porque algum parente já residia na cidade, ou seja, vêm por causa do contato de rede social. No gráfico da Figura 7 pudemos comprovar essa situação, a partir dos questionários *online*⁴⁴ aplicados a alunos migrantes:

Figura 5 - Gráfico da motivação de migração dos alunos migrantes do 1º Ano Ensino Médio do CEDMM-2021.

⁴⁴ Os questionários *online* foram feitos com 26 alunos nativos, 16 migrantes e 25 professores, e tinham como objetivo entender as motivações de migrações de indivíduos que já empreenderam a migração e dos que ainda não a fizeram; bem como a vivência ou não da Xenofobia na escola. No capítulo 3 falaremos mais dos questionários.

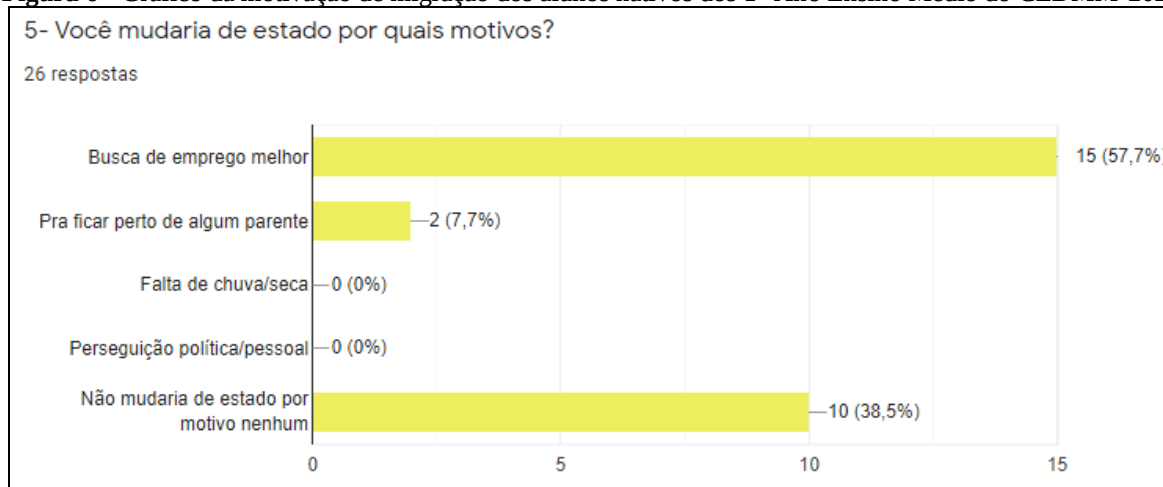


Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa (2021)

No questionário *online* respondido pelos alunos migrantes, observamos a importância econômica e de rede social quando 50% das respostas dos alunos que mudaram em busca de emprego melhor e 43% vieram para Hidrolândia por que já tinham parentes residentes na cidade. Para eles, a falta de chuva e a perseguição política ou pessoal não foi importante motivador de migração; contudo, buscar melhores condições de estudo e seguir os pais foi importante para dois alunos.

Para os alunos nativos⁴⁵, a busca de emprego melhor foi importante para 57,7% e ficar perto de um parente para 7,7%; problemas climáticos ou políticos também não são motivos de migração para os nativos de Goiás, mas para 38,5% a migração para outro estado está fora de cogitação. Veja na Figura 8:

Figura 6 - Gráfico da motivação de migração dos alunos nativos dos 1º Ano Ensino Médio do CEDMM-2021



Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

⁴⁵ Esse termo, “aluno nativo” está ligado ao aluno nascido na Região Centro-Oeste e migrante a todos os que vieram de outras regiões do Brasil.

Ao observarmos os dois gráficos percebemos que, para nativos e migrantes, a migração econômica por causa de emprego é importante; mas, para migrantes, ficar perto de algum parente é mais importante do que para o nativo, talvez porque o migrante já empreendeu a viagem e saiba da importância do acolhimento familiar na hora de se decidir pela migração. Já a alta pontuação para não querer sair de seu Estado pode decorrer do fato de esses alunos ainda não terem tido que enfrentar alguma dificuldade que ameaçasse a ele ou à sua família, à sua sobrevivência ou ainda não tenham se esgotado as possibilidades de melhora na condição de vida em seu próprio estado. De novo entendemos que, por não conhecer a história de vida do outro, julgamos; não mudar ou não migrar de forma alguma é uma resposta simplista às diversas forças que podem nos ser submetidas durante a vida⁴⁶.

Não queremos aqui abarcar todas as motivações de migração, mas, somente mostrar que migrar é uma característica natural do ser humano de procurar melhorar de vida⁴⁷. Logo, essa dissertação tem como objetivo propor uma ação de combate à Xenofobia imposta aos migrantes; a todos eles e em qualquer lugar, mais especificamente, aqueles das regiões norte e nordeste no ambiente escolar. Saber o porquê se discrimina um brasileiro que vem dessas regiões é importante para o processo de desconstrução desses preconceitos e, para tanto, vamos voltar um pouco no tempo e ver o que alguns estudiosos nos dizem a respeito da migração inter-regional.

2.1. A migração inter-regional no Brasil com foco na migração nortista e nordestina.

A migração nordestina, amplamente estudada, está ligada a diversas motivações e só recentemente vem se colocando em pauta a motivação de migração por rede social; usualmente, as motivações econômica e natural sempre foram as que mais tentaram explicar a saída de pessoas do nordeste do Brasil. Aqui, vamos fazer apenas um estudo histórico dessa migração a partir de análises feitas pelo IBGE e de acordo com autores como: Marandola Jr. e

⁴⁶ Furacão de magnitude 7,2 atinge o Havaí no dia 14 de agosto de 2021, milhares de pessoas morreram e as outras esperam ajuda para sobreviver depois da destruição de quase todo o país. Só para lembrar um motivo climático para a migração; haitianos são um dos grupos externos que mais migram para o Brasil.

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/08/17/terremoto-no-haiti-pessoas-dormem-na-rua-com-medo-de-mais-desabamentos.ghtml>. No dia 15 de agosto de 2021 o grupo extremista Talibã assumiu o controle político do Afeganistão, aumentando a crise migratória que já vinha acontecendo no país; porque a população está fugindo/migrando para fora do país? Para buscar melhor condição de vida, pois acreditam que o novo governo ameaça as suas vidas. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-08/agencia-da-onu-teme-grave-crise-migratoria-apos-taliba-retomar-poder>. Sobreviver está no nosso ser e migrar faz parte da nossa sobrevivência.

⁴⁷ De acordo com a OIM o número total de migrantes internacionais em meados do ano 2020 no Brasil era de 1,1 milhão, enquanto o número total de emigrantes do Brasil em meados do ano 2020 era de 1,9 milhão. Portanto, temos mais brasileiros emigrados do que imigrantes estrangeiros no Brasil. Vamos pensar um pouco sobre esses dados: Somos contra a imigração, mas queremos emigrar? Dados disponíveis em: https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_origin&t=2020&cm49=76. Acessado em: 30 mar. 2021.

DallGallo (2010), Albuquerque Jr. (2001, 2012), Oliveira (2011), Oliveira, Ervati e O'Neill, (2011), Nunes, Silva e Queiroz (2017), Secreto (2018), Dota e Queiroz (2019), que usaram de métodos de procedimentos históricos para descrever como e porque se deu a migração nordestina.

No final do século XIX, o Nordeste, em crise por causa do açúcar iniciada no século XVII, exporta o excedente de escravos para o Sudeste, em ascensão com o cultivo do café; contudo, a partir de 1877, no meio da “grande seca”⁴⁸, também passou a exportar o camponês pobre (SECRETO, 2018, p. 38). Até a década de 1980, nordestinos em busca de melhores condições de vida migraram para o litoral, para o Norte e para o Sudeste; esse fenômeno continuou a partir da década de 1990, porém, em menor quantidade, registrando, ainda, um aumento da migração de retorno dessa população e a migração para o Centro-oeste, como veremos mais adiante.

No início do Século XX, em 1936, foi criado o IBGE e isso facilitou a coleta de dados migratórios para os estudos nessa área. A partir dos dados do IBGE, de 1940 a 1980 o cenário migratório do Brasil permaneceu o mesmo, com saldos positivos ou negativos em determinada região a cada nova década ou censo. E, neste cenário, o Nordeste é a região que mais expulsa migrantes, seguida da Região Sul; o Sudeste, o Centro-Oeste e o Norte são os que mais recebem migrantes, respectivamente. Os motivos estão sempre ligados às questões econômicas ou climáticas, sendo a seca o principal motivo da emigração nordestina e o desenvolvimento industrial do Centro-Sul o de atração de migrantes; os anos 1950 foram um grande exemplo disso. Nos anos 1960 e 1970, o cenário permaneceu o mesmo, mas reduziu a quantidade de emigração dos nordestinos. Nos anos 1980, além de continuar diminuindo a saída de nordestinos, tivemos um processo de retorno aos estados de origem (NUNES, SILVA e QUEIROZ, 2017, p. 390-392).

Nos anos seguintes poucas mudanças são percebidas no processo migratório. O Nordeste continua com uma taxa de emigração superior às demais regiões do país, porém, apresentando redução na evasão com relação aos censos anteriores; o Sudeste ainda é a região que mais recebe imigrantes, embora em volume menor; o Norte segue recebendo mais do que expulsa; e o Sul deixou de perder tanta população para o Centro-Oeste e o Nordeste. O Centro-Oeste continua recebendo um grande fluxo de migrantes de todas as regiões do Brasil,

⁴⁸ Para saber mais sobre a Grande Seca no Ceará, ler “A seca de 1877-1879 no Império do Brasil: dos ensinamentos do senador Pompeu aos de André Rebouças: trabalhadores e mercado, de Maria Verónica Secreto, 2018.

sobretudo, em maior quantidade, pessoas do Nordeste, Norte e Sudeste, respectivamente. (NUNES, SILVA e QUEIROZ, 2017, p. 397-400).

Dos anos 2000 em diante o Nordeste continua sendo o que mais expulsa população; no entanto, muito menos que antes e agora com uma diferença bem marcante: diminuiu a migração para o Sudeste e o Norte e aumentou para o Centro-Oeste e o Sul. O Sudeste apresenta uma redução da atração de migrantes e o Sul, pela primeira vez, passou a ter saldo migratório positivo, enquanto o Centro Oeste continua aumentando sua atração migratória:

Com relação à Região Centro-Oeste, no quinquênio 2005/2010, observa-se aproximação do seu saldo migratório (262.808) em relação ao do Sudeste (325.496). Conforme aponta o estudo de Queiroz e Santos (2015), a região tem a tendência de se aproximar cada vez mais do volume do Sudeste e, possivelmente, tornar-se o principal polo de atração de migrantes do país, com destaque em nível estadual para o estado de Goiás. Além disso, os movimentos migratórios do Centro-Oeste apresentaram descenso para o Norte, Sudeste, Sul e crescimento para o Nordeste (NUNES, SILVA e QUEIROZ, 2017, p. 399).

Goiás tem, atualmente, um maior poder de atração populacional, e isso é visível quando se compara o crescimento populacional do Estado, da capital Goiânia e, no nosso caso, de Hidrolândia. Nas projeções dos micro dados do Censo Demográfico de 2010⁴⁹, Goiás poderá superar São Paulo quanto ao poder de atração de migrantes do Brasil nos próximos anos: “essa UF é o segundo polo de atração de migrantes interestaduais do país, tendendo em alguns anos tomar o posto do estado de São Paulo”. (NUNES, SILVA e QUEIROZ, 2017, p. 403).

Portanto, novas formas de migração no Brasil vêm correndo desde 1980, o que rompeu com o antigo processo bipolar de distribuição espacial, baseado na ideia de que a região que emigra no Brasil é o Nordeste e a região que os atrai é o Sudeste. Agora, para mudar o conhecimento consolidado dessa ideia, devemos estudar nas escolas e nos meios de comunicação social que o processo de migração do Brasil é natural, contínuo e não atrelado a apenas uma região do país; podendo, assim, ajudar-nos a livrar a escola e a sociedade de visões ultrapassadas que geram estereótipos e Xenofobia.

Conforme identificado na análise dos censos, principalmente no de 2010, o Centro-Oeste vem atraindo muitos migrantes de todo o território nacional, principalmente do Nordeste; então, vamos ver como o Centro-Oeste se insere nesse movimento migratório.

⁴⁹ O último censo feito no Brasil foi em 2010, o Censo de 2020 foi transferido para 2021 por causa da Pandemia de Coronavírus (até o momento está suspenso por falta de verbas para sua realização). Sendo assim, só depois de três anos de coleta das informações nas casas dos brasileiros é que teremos a liberação dos dados oficiais. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1146-censo-demografico.html>. Acessado em: em 05 abr. 2021.

2.2. Centro-Oeste nova rota da migração no Brasil

Como vimos, o IBGE dividiu o Brasil em cinco macrorregiões e o Centro-Oeste é a segunda maior em extensão territorial e a segunda menor em povoamento, sendo o Norte a maior região e a menos povoada; é composta por três unidades da federação, além do Distrito Federal: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. É a região que, como diz o nome, fica no centro do país e faz fronteira com todas as outras; está localizada no Planalto Central e tem como características intrínsecas o centro de dispersão de águas; por causa da conexão de seus córregos com as três grandes bacias hidrográficas da América do Sul: Amazônica, São Francisco e Platina; e comporta três dos ecossistemas brasileiros: Cerrado, Pantanal e Floresta Tropical (STEINBERGER, 2000, p. 32-34). O fato das Regiões Norte e Centro-Oeste serem as menos povoadas está relacionado ao processo histórico de ocupação do Brasil, que, desde a colonização portuguesa, foram ocupados e colonizados a partir do litoral; portanto, as regiões Nordeste, Sudeste e Sul são mais povoadas, e essa característica é facilmente percebida ainda hoje, quando observamos o mapa da densidade demográfica do Brasil, conforme ilustra a figura 9:

Figura 7 - Densidade Demográfica do Brasil (2010)



Fonte: Facebook do IBGE - Mapa interativo da densidade demográfica brasileira de 2010. (IBGE, 2019)⁵⁰.

⁵⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/watch/?v=2053378248298270>. Acessado em 06 maio 2021.

Uma característica importante que podemos observar no mapa (Figura 9) é que, mesmo que o povoamento historicamente tenha acontecido de Leste para Oeste, próximo à capital de cada Estado, que evidenciam uma maior concentração de pessoas, e Goiás não foge a essa regra com relação à sua capital, Goiânia. Dessa forma, podemos associar o crescimento populacional da cidade de Hidrolândia, nos últimos anos, a respingos da atração populacional que Goiânia recebe, já que faz parte da Região Metropolitana e está muito próxima do entorno da capital, mesmo não lhe fazendo fronteira; o que discutiremos mais à frente.

Como vimos, o Centro-Oeste vem crescendo economicamente e atraindo mais e mais migrantes. Alguns podem até dizer que isso atrapalha a formação de uma identidade regional; mas, em consonância com Marília Steinberger (2000), acreditamos que está aí nossa identidade; ou seja, a diversidade cultural, a mistura de/com todas as regiões brasileiras. Com isso, poderíamos dizer que nossas características extrínsecas derivam da manifestação das diversas culturas advindas da migração que, misturadas às nativas, somam e transformam valores, hábitos e costumes (STEINBERGER, 2000, p. 35); e que, se forem olhadas com desprezo, gerarão a Xenofobia, entretanto, se enxergarmos como interação e integração, serão sempre positivas em nossa sociedade.

Steinberger (2000) acredita que essa centralidade geográfica e toda a história de ocupação e antropização dessa região fez com que o Centro-Oeste se tornasse uma “região síntese” para o território nacional:

... geopoliticamente, o Centro-Oeste possa, de fato, a ser visto como uma região-síntese. Embora qualificado como de transição nacional e em transição regional, uma vez que encontra-se em consolidação, paradoxalmente, é o fato de sua economia e de sua sociedade estarem sendo construídas com fortes vínculos extra-regionais é que permite falar em síntese. Portanto, sua identidade não está em ter características típicas que a diferenciem das outras macrorregiões, mas sim em abranger boa parte das características das demais. (STEINBERGER, 2000, p. 36)

Essa região, desde a descoberta do ouro no século XVII, passou a receber pessoas de todos os lugares e, a partir dos anos 1930, com a intervenção estatal⁵¹ e a integração ao sistema econômico do Brasil, cresceu muito economicamente; atraindo, assim, mais migrantes de todas as partes do território nacional, principalmente do Nordeste. Esses migrantes, misturados aos nativos, ajudam a “interculturalizar” valores, hábitos e costumes, como dissemos acima; e, assim, fazem com que o Centro-Oeste seja essa “região síntese”, como

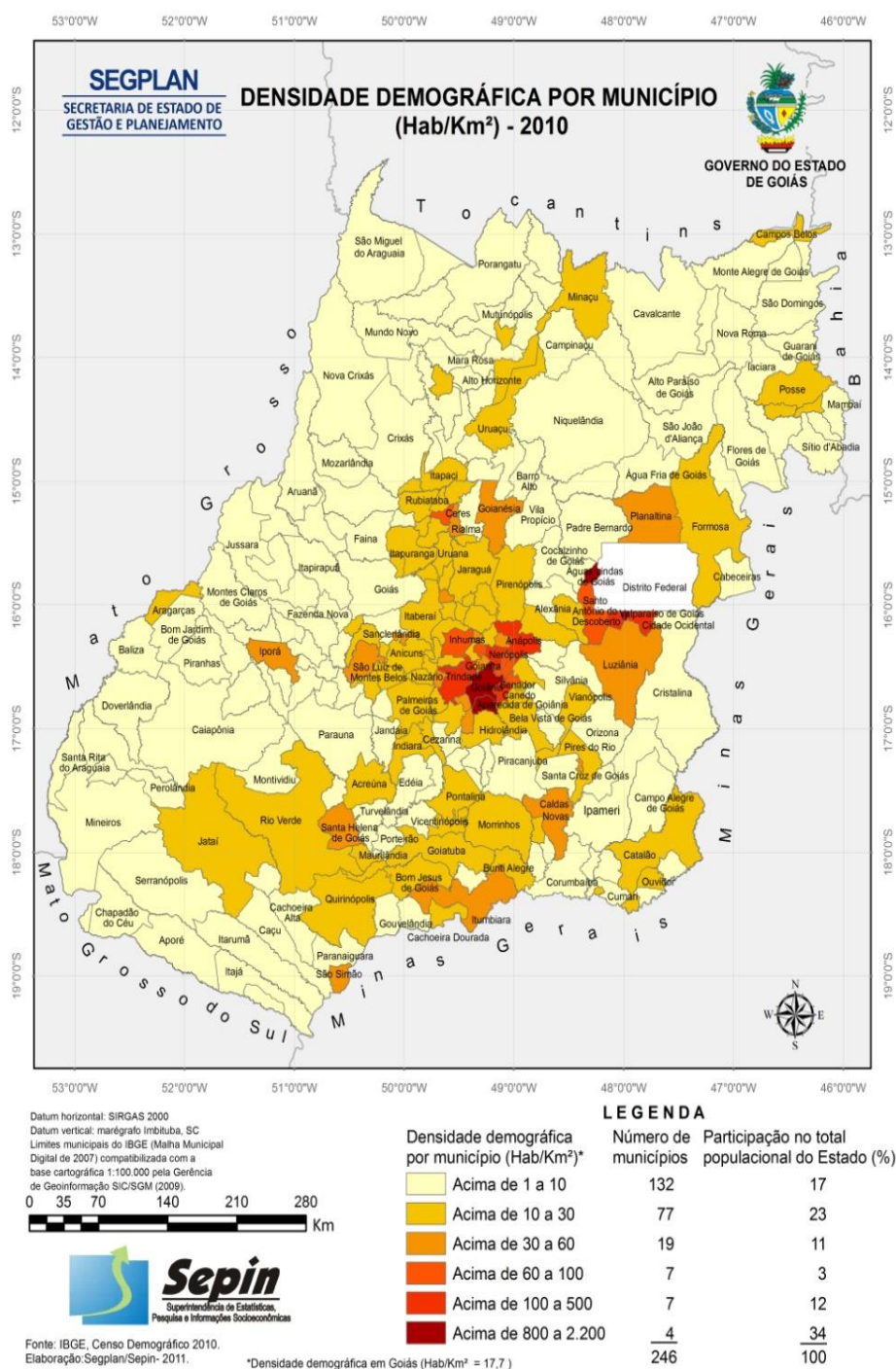
⁵¹ A partir da Revolução de 1930, Getúlio Vargas chega ao poder com o intuito implantar uma política mais intervencionista na economia do país e é nesse processo que o Centro - Oeste se integra aos interesses econômicos nacionais.

define Marília Steinberger (2000, p. 36). O Centro-Oeste está em franca expansão econômica e populacional, mas, no caso dessa dissertação, vamos agora nos debruçar um pouco sobre a ocupação de Goiás, o estado que mais cresce na região.

2.2.1. Goiás no cenário da migração

Vimos, então, que o Centro-Oeste vem recebendo um contingente maior de migrantes nos últimos anos e Goiás é o estado que mais os atrai. Esse aumento do fluxo migratório para o estado propicia o aparecimento de questões sobre as identidades regionais; nas rodas de conversa, é comum discutir sobre a invasão do ‘outro’, do ‘estrangeiro’, do ‘nordestino’ à nossa região. Mas, quem vem a ser o nativo de Goiás? Quem teria o direito de dizer que é daqui e os outros são os estrangeiros? A resposta é ninguém. Somos seres essencialmente migrantes e é difícil estabelecer o termo ‘nativo’ a algum grupo de pessoas que ocuparam uma determinada região; pois, se remontarmos ao início da história da ocupação de Goiás, temos a entrada dos portugueses no século XVI e, antes deles, por aqui já se encontravam os indígenas. Então, eram eles os seres autóctones da terra? Se voltarmos mais ainda no tempo, veremos que pelas teorias mais aceitas todos viemos da África; logo, para ocuparmos a América, o Brasil e Goiás, todos viemos como migrantes. E é nesse fato que queremos focar: goianos também são migrantes, todos viemos de algum lugar, mesmo que as últimas gerações tenham nascido aqui. Segundo o censo de 2010 (IBGE), Goiás tem 340.106,492 km², possui 246 municípios, faz limite com Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Bahia, Minas Gerais e o Distrito Federal. Tem uma população de 6.003.788 pessoas e uma estimativa para 2020 de 7.113.540 pessoas, tendo uma densidade demográfica de 17,65 hab/km² (IBGE, 2021).

Figura 8 - Densidade Demográfica de Goiás 2010



Fonte: IMB - Instituto Mauro Borges, 2010.

A migração está presente na região desde o início da colonização da Capitania de Goiás, afinal, se desconsiderarmos os povos indígenas que já habitavam a localidade, todos os outros que aqui chegaram migraram em busca de riquezas e melhores condições de vida. A partir da descoberta do ouro, no século XVIII, pelos bandeirantes paulistas, o que se seguiu

foi uma intensa migração para as minas dos Guayazes⁵². Segundo Laurent Vidal (2015, p. 72):

A notícia do descobrimento do ouro espalha-se rapidamente e logo uma multidão heterogênea dirige-se para estas terras ainda inexploradas, alguns atraídos pelas promessas de enriquecimento fácil; outros, pela esperança de escapar da justiça ou de devedores.

Para Javã Ivis Pinheiro Marcondes (2015, p. 49):

A notícia da descoberta de ouro nos sertões ao norte das Minas Gerais fez soar ao longe relatos de abundância, que rapidamente se espalhavam por diversas localidades da Colônia e chegavam a Metrópole, levando por diversas um grande contingente de pessoas a enfrentar os perigos de uma campanha arriscada para tentar o enriquecimento com o ouro das terras dos Goyazes. Com as descobertas, Goiás, extensão ao norte da capitania de São Paulo, passava a fazer parte do mapa administrativo da Coroa portuguesa e dos sonhos de milhares de pessoas da Colônia e metrópole. Estima-se que na primeira década de atividade mineradora vinte mil pessoas, incluindo aí escravos, tenham se estabelecido em Goiás.

Portanto, foi no século XVIII, através da migração por causa do ouro, que obtivemos os segundos, terceiros, quartos (...) grupos de habitantes/migrantes de Goiás. No século XIX, a crise do ouro faz com que a capitania entre em declínio econômico e muitos migrem para fora de Goiás, ficando a região relegada a um processo de ruralização, com o predomínio da criação de gado e agricultura para o consumo interno (POLONIAL, 2001, p. 25). Mesmo que tenhamos, nesse período, uma redução na vinda de migrantes para a Capitania, é no final do século, antes mesmo da Proclamação da República no Brasil, em 1889, que temos a formação do povoado de Santo Antônio das Grimpas, futura Hidrolândia, a partir da migração e povoamento de tropeiros paulistas e mineiros.

No século XX houve novamente um afluxo de migração para Goiás, após investimentos estatais na integração do Centro-Oeste ao mercado nacional, afinal, era preciso fazer o Cerrado dar lucro com a “Marcha para o Oeste”, empreendida a partir do governo de Getúlio Vargas. De acordo com Bezerra e Cleps Jr. (2004, p. 30-31), o investimento feito na industrialização do Brasil após a crise de 1929 priorizou a Região Sudeste, ficando o meio rural para a Região Centro-Oeste, que assume a função agrícola de suporte ao setor industrial; com isso, a agricultura seria vista como a alavanca do desenvolvimento econômico do Brasil, sendo responsável pelo fornecimento de matéria-prima, mão-de-obra e o abastecimento de alimentos para o mercado interno. A década de 1930 é muito importante para esse trabalho,

⁵² Etnia indígena que vivia na região e que, supostamente, menos resistiu aos invasores; e foi totalmente extinta pelas doenças e exploração dos colonizadores, mas, em sua homenagem foi dado o nome da capitania – Goiás. (POLONIAL, 2001, p. 18).

pois é aqui que teremos a construção de Goiânia, iniciada em 1933, e muitas mudanças na cidade de Hidrolândia, por causa da nova capital.

De acordo com o Censo Demográfico de 1940 (IBGE), Goiás contava com 52 municípios, e de 1960 a 1970 foram criadas 102 novas cidades; reflexo, principalmente, do grande afluxo de migrantes que vieram e ficaram após a construção de Brasília, inaugurada em 1960. Para Arrais, Oliveira e Arrais (2016, p. 35), as obras da capital federal promoveram a tradicional demanda comercial por materiais e equipamentos de construção e, também, atraíram para Goiás um expressivo contingente migratório. Portanto, a década de 1960 é um divisor de águas em Goiás em relação à migração, já que, nesse período, além da construção de Brasília, teremos a construção da Rodovia Belém-Brasília, BR-153 (PACHECO, SOUSA, 2013, p. 246-262), que cumpriu importante papel de integrar a Região Centro-Oeste ao resto do país. Para esse trabalho, esta Rodovia também é significativa por que corta a cidade de Hidrolândia, deixando-a no caminho entre Goiânia e São Paulo, por exemplo.

Em Goiás, historicamente, a migração foi motivada pelo trabalho, condicionado, perifericamente, pela oferta de terras em diversos programas de colonização, exemplo que também se encaixa em relação aos programas de colonização oficial, como a edificação de duas capitais (Goiânia e Brasília) e a abertura do leito principal da rodovia Belém-Brasília” (ARRAIS, C. A.; OLIVEIRA, E.; ARRAIS, T.; 2016, p. 35).

Ao final dos anos 1980, Goiás foi dividido territorialmente, para a criação do estado do Tocantins em 1988, mas também foi a década em que o estado avançou sobremaneira no cenário econômico e político do país e do exterior. Os anos seguintes serão de expansão econômica e demográfica, como podemos perceber nos estudos de Márcia Cristina Hizim Pelá (2014, p. 32):

... o Cerrado foi modernizado. As ‘miseras terras’ de outrora transformaram-se em um território fértil e apropriado para a edificação de uma nova capital federal e duas capitais estaduais, para a indústria da construção civil, para o turismo de negócios e cultural, para a arquitetura moderna e contemporânea, para a mecanização do campo, para o agronegócio, para as firmas e grandes corporações; enfim, passou a ser objeto de desejo de milhares de brasileiros que buscavam, e ainda buscam, trabalho, moradia e melhores condições de vida.

Concluindo, vimos que Goiás vivenciou momentos históricos, que marcaram seu processo de atração de migrantes, e um dos pontos áureos foi a *Marcha para o Oeste*, empreendida a partir da década 1930, que possibilitou a construção e a mudança da capital da Cidade de Goiás para Goiânia e que, de lá para cá, só vem aumentando a concentração urbana na capital regional do Centro-Oeste, que, para Arrais, Oliveira e Arrais (2016, p. 85), foi uma “cidade formada por imigrantes”.

2.2.2. Goiânia: uma “cidade formada por imigrantes”

Conforme abordado anteriormente, a entrada do Cerrado no cenário econômico nacional se deu a partir de uma intervenção política de Getúlio Vargas, na década de 1930, com a *Marcha para o Oeste*, que incentivou/projetou a “colonização do cerrado”, com o objetivo de colocar essa região no cenário capitalista em que o Brasil se inseria. Com isso, foi investido capital para a ampliação de malha viária; criação de novas fronteiras econômicas e agrícolas; novo fluxo migratório e a construção de novas cidades (PELÁ, 2014, p. 42). É justamente a partir do advento da construção da nova capital de Goiás que devemos concentrar nossas buscas, no sentido de compreender os processos históricos de migração a partir da primeira metade do século XX até os dias atuais, tanto para o Centro-Oeste quanto para a cidade de Hidrolândia, principalmente.

Inserir o Brasil numa era moderna de industrialização significava tirá-lo do atraso do domínio das fazendas e a construção de Goiânia, além dos objetivos acima descritos, ainda tinha a função de colocar no poder um novo mando político. Pedro Ludovico Teixeira, apoiador da Revolução de 30 e de Vargas, foi o encarregado de criar a nova capital longe do mando das antigas oligarquias goianas, muito fortes na antiga capital “Goiás Velho”.

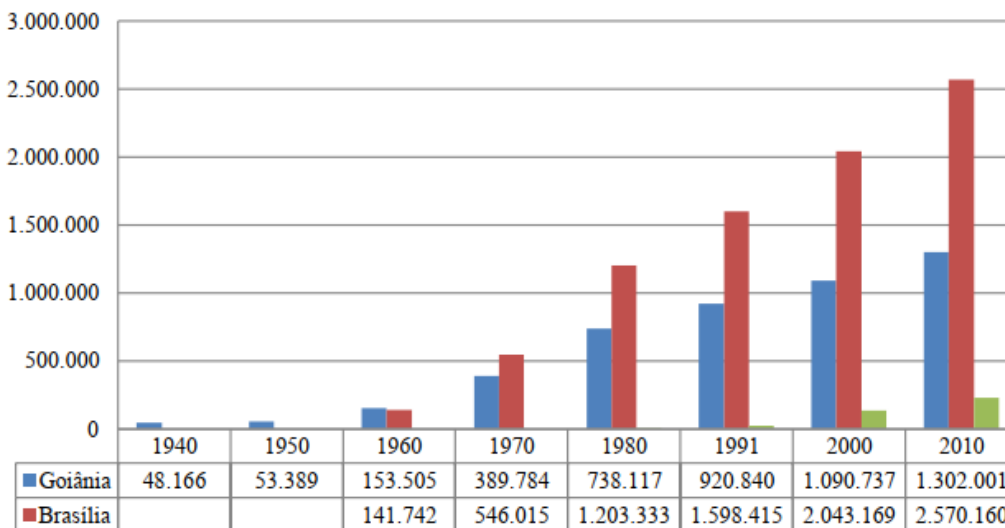
O advento de Goiânia em 1933 intervém de forma definitiva na história de Hidrolândia, pois, para uma existir a outra teve que desaparecer, ou melhor, ser anexada. Hidrolândia já era uma cidade emancipada (desde 1930) quando Pedro Ludovico Teixeira escolheu Campinas como *locus* da construção da capital do estado de Goiás; mas, por causa da proximidade, Hidrolândia acabou perdendo sua condição de município e voltando à condição de distrito, agora de Goiânia.

Quando os autores Arrais, Oliveira e Arrais (2016, p. 85) dizem que Goiânia foi uma “cidade formada por imigrantes”, podemos comprovar esta assertiva ao analisar os seus gráficos de crescimento. É importante ressaltar que a nova capital nasceu no meio do Cerrado goiano, ancorada em uma fazenda localizada na pequena cidade Campinas, no interior do estado, que perdeu seu título de cidade permanentemente, se tornando apenas um bairro de Goiânia.

Vejamos os dados do gráfico da Figura 11, através do qual podemos perceber um pequeno aumento populacional da cidade de Goiânia entre 1940 a 1950, o que se deve ao desmembramento de alguns distritos que viraram municípios, como é o caso de Hidrolândia, que voltou a se emancipar em 1948. Entre 1950 a 1970 o aumento populacional, em 20 anos, foi de mais de 630%, e alguns desmembramentos também ocorreram, a exemplo de Aparecia

de Goiânia, em 1963; por fim, de um território de 4.412 km², Goiânia tem, atualmente, apenas 733,11km². Contudo, mesmo perdendo territórios e, conseqüentemente, população, a capital continuou a crescer vertiginosamente. De onde vieram? Não poderiam ser autóctones, já que a cidade era inteiramente nova. Então se perguntem de novo, de onde vieram?

Figura 9 - Gráfico de crescimento da população de Goiânia e Brasília nos anos de 1940 a 2010.



Fonte: Censos demográficos 1940-2010 (PELÁ, 2014, p. 115)

Segundo Arrais, Oliveira e Arrais (2016, p. 127), “esta Goiânia era habitada por pessoas de origens diferentes e oriundas, principalmente, do interior do estado da Bahia e de Minas Gerais”; já de acordo com Pelá (2014, p. 205), “Carros de bois se misturaram aos traçados de Versalhes e à arquitetura *Art déco*; à fala mansa do camponês goiano se misturava o sotaque nordestino e entre uma martelada e outra a cidade foi sendo erguida”. Portanto, percebemos que a nova capital estava cumprindo seu papel no novo cenário migratório nacional; estava atraindo a migração não só do nordestino, mas de todo o brasileiro que buscava as melhores condições de vida tão difundidas nas propagandas do governo.

O gráfico da Figura 11 também mostra o crescimento da capital do Brasil, pois, a construção de Brasília teve muitas semelhanças com a de Goiânia, em termos de motivações, por exemplo, a necessidade de ocupar o Brasil central; a política de modernização do país; industrializar a agricultura; e mudar o centro de comando do Rio de Janeiro para o centro do país:

... a construção da nova capital nacional não é apenas um mero projeto arquitetônico e urbanístico, mas, sobretudo, um projeto político e econômico de uma nova nação que terá no uso da ideologia, como a remodelação do mito fundador da nação, a sua grande estratégia. Os discursos e os espetáculos em torno do novo, do moderno, da integração e do desenvolvimento são as insígnias para se chegar ao desígnio: que é o capital. E colonizar a porção Centro-Oeste do Cerrado até chegar às terras amazônicas faz parte deste processo (PELÁ, 2014, p. 93)

Então, como vimos, a construção de Brasília se insere no mesmo processo que se deu a construção de Goiânia; o seu crescimento, mesmo muito maior e mais rápido que o de Goiânia, se deve ao fato de ser a capital do país. No entanto, o que faz as duas capitais crescerem é o processo migratório em busca de trabalho e melhores condições de vida; a própria construção de Brasília nos anos finais de 1950 é um dos motivos da maior migração para Goiânia, que acaba atraindo parte da mão de obra migrante que vem para a construção da nova capital, sendo assim, “um dos efeitos sensíveis da construção de Brasília sobre Goiânia foi o forte crescimento demográfico” (ARRAIS, OLIVEIRA, ARRAIS, 2016, p.128).

As duas capitais foram planejadas, porém, planejadas para os ricos e muito se trabalhou para excluir as periferias e favelas via o elevado preço de seus lotes (SOUZA, 2016, p. 34). Em suma, para serem construídas, o governo chamou os trabalhadores de todo o Brasil, mas não os queria morando em seus planos pilotos e, mesmo assim, eles ficaram. Onde morar se não são bem quistos no centro? Na periferia!

O governo, através de decretos e leis, controlou o uso e a ocupação do espaço da capital, restringindo o lançamento de novos loteamentos, contrariando interesses dos donos de terras que inicialmente doaram as terras para a sua construção. No plano nacional, esse processo teve “ajuda” do Estado Novo de Getúlio Vargas. O “sucesso” desses atores foi conseguido graças às pressões por moradia popular, que levaram o Estado a realizar mudanças na legislação urbana, principalmente a de nº 176 de 16/05/1950, que retirou dos proprietários fundiários a obrigação da infraestrutura urbana. As pressões certamente foram causadas devidas aos constantes fluxos migratórios que chegavam à cidade, que não tendo onde morar foram se fixando em áreas públicas ou as margens do Córrego Botafogo. Isso levou a um crescimento desordenado de loteamentos, aumentando assim, o tamanho do espaço urbano goianiense (SOUZA, 2016, p. 34).

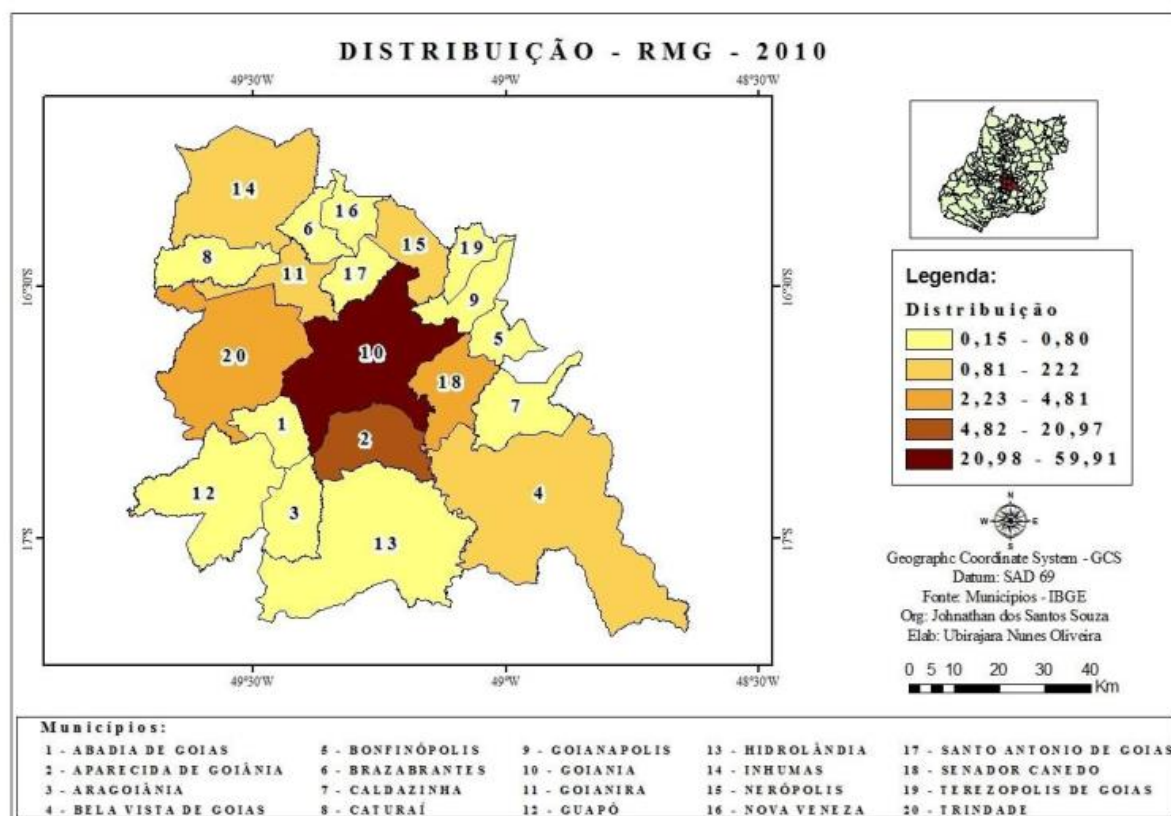
Com a chegada contínua de migrantes para Goiânia e os altos preços dos terrenos, distritos circunvizinhos, como Aparecida de Goiânia (que desde 1958 era distrito de Hidrolândia – chegando a se chamar, por pouco tempo, Goialândia, por estar entre Goiânia e Hidrolândia) e Senador Canedo (distrito de Goiânia), tornaram-se uma alternativa de moradia para tais trabalhadores migrantes. Devido a isso, esses distritos experimentaram profundas mudanças em suas estruturas político-administrativas conseguindo, assim, suas emancipações em 1963 e 1989, respectivamente, e cresceram de forma substancial nos últimos anos.

O crescimento do entorno de Goiânia pode ser bem observado nas pesquisas de Johnathan dos Santos de Souza (2016) sobre a “Dinâmica populacional da Região Metropolitana de Goiânia⁵³ – fluxos e mobilidades” que percebeu o crescimento pelas vias

⁵³ De acordo com Arrais o conceito de metropolização, qualifica espaços de desencaixe entre quatro fenômenos: a) vivência comunitária na escala das cidades ou dos bairros, característica de espaços urbanos cada vez mais fragmentados; b) ocorrência de fenômenos econômicos e demográficos, como ação firmas e mobilidade populacional; c) demandas coletivas setoriais nas áreas de transporte e meio ambiente, como o gerenciamento da

oeste-noroeste pelas rodovias GO-060 e 070, Trindade e Goianira; e a Sul - Leste pelas rodovias GO-020 e BR-153, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo. No mapa da Figura 12 podemos verificar esses crescimentos:

Figura 10 - Distribuição demográfica na Região Metropolitana de Goiânia



Fonte: Dinâmica populacional da Região Metropolitana de Goiânia - fluxos e mobilidades (SOUZA, 2016, p.54).

No mapa podemos ver os 20 municípios que hoje fazem parte da Região Metropolitana de Goiânia: o número 10 tem a maior concentração de pessoas e é a capital; o 2 tem a segunda maior concentração populacional e é Aparecida de Goiânia; Hidrolândia é o número 13 e faz parte das 12 cidades com menor taxa de ocupação em relação a Goiânia, no entanto, se encontra no Eixo Sul-Leste e, de acordo com Souza (2016, p. 54), está localizada na direção que poderá passar pelo mesmo processo de ocupação que Aparecida, pois possui grande estoque de áreas rurais. Os dados do Censo de 2020, que não temos ideia de quando será feito, poderiam mostrar, através de estudos empíricos, o que percebemos através da observação heurística: que Hidrolândia vem crescendo cada vez mais através da migração e a área de fazendas que a espaçava de Aparecida vem diminuindo gradativamente, chegando ao ponto de termos alunos de Aparecida estudando em Hidrolândia e vice-versa.

rede de transporte coletivo por meio de concessão pública e a gestão de bacias hidrográficas; d) espaço que demanda ações governamentais compartilhadas, tanto na esfera do executivo quanto do legislativo. (2012, p. 06-07).

O projeto inicial de ocupação de Goiânia não se concretizou apenas por uma vontade política ou vaidade dos seus idealizadores e construtores; ela tinha um significado político, econômico e, principalmente, ideológico, pois precisava se levantar como uma cidade com preceitos de autoconstrução, sustentabilidade e local de melhores condições de vida. E assim aconteceu, mas não como diziam os discursos ufanistas de políticos e jornalistas – uma cidade sem periferias, planejada para os ricos –, Goiânia recebeu e recebe a cada dia mais pessoas, mais migrantes, porque a cidade é viva, é um espaço histórico e geográfico que se transforma com a chegada e a partida de suas pessoas (PELÁ, 2014, p. 35). Goiânia é a capital do estado, um chamariz de migrantes que proporciona o crescimento também do seu entorno; renovando a população tanto com nativos quanto com migrantes, gerando, assim, outros espaços de memórias, transformando a cidade, criando e recriando as identidades e culturas de seus habitantes.

2.2.3. Hidrolândia, uma cidade de migrantes, antigos e novos.

A escolha da temática da presente pesquisa assume um caráter indutivo, afinal, partiu de experiências vividas em minha cidade, as quais me motivaram a refletir sobre a importância de se pesquisar o comportamento xenofóbico. Ouvi em rodas de conversa, em áudios de *WhatsApp* e, pior, no ambiente escolar, que o problema de Hidrolândia é a migração nordestina; que absurdo é esse? De onde vem isso? Mas, o mais importante, como combater isso? Foi dessas indagações que surgiu, no mestrado profissional em História, o interesse pelo tema da Xenofobia e da migração e, sobretudo, como esses temas poderiam ser inseridos na disciplina de história como forma de combatermos o preconceito contra o estrangeiro na sala de aula? Como ajudar o professor de História a combater esse comportamento, tão amalgamado em nossa sociedade?

Como pudemos observar *in loco*, existe uma ideia equivocada e generalizada sobre os danos que os migrantes podem causar a uma identidade cultural; na verdade, são os migrantes que nos fazem perceber nossa cultura, porque estamos tão envolvidos com ela que não a enxergamos; mas, quando somos “ameaçados” pelo “outro”, nos deparamos com nós mesmos; na crítica ao outro nos vemos a nós mesmos, “na busca pelo outro encontra-se a si mesmo” (GROSSI, 1992 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 23). Por essa razão, optamos por descrever um pouco da história de Hidrolândia no sentido de mostrar que essa história é também uma história de constantes frentes migratórias; e que a vinda de pessoas de outros lugares não nos faz perder nossa história, pelo contrário, só nos faz buscar por ela ainda mais

e tentar, de todas as formas, mantê-la viva, não a partir da eliminação do outro e, sim, a partir das relações com o outro, através da interculturalidade.⁵⁴

O município de Hidrolândia-GO está distante 235 km do Distrito Federal/Brasília e 33 km da cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás; faz divisa com Aparecida de Goiânia e Bela Vista de Goiás, cidades da RMG, e ainda com Piracanjuba, Cromínia, Professor Jamil, Varjão e Mairipotaba. Conta com uma população de 17.398 habitantes, de acordo com o Censo de 2010, e uma população estimada de 22.124 pessoas para 2020. Faz parte da Região Metropolitana de Goiânia desde 1999, mas não faz divisa territorialmente com a capital, mesmo sendo o segundo maior município da RMG, com 953,729 m², Bela Vista é o maior município da RMG; contudo, sua proximidade histórica com Goiânia vem desde o início de sua construção.

Não temos, até hoje, uma bibliografia que nos possibilite uma consulta satisfatória da história da cidade de Hidrolândia, há apenas um livro escrito por Josefina de Oliveira sobre a História do Município de Hidrolândia (2002), que descreve atas de instalação do município; e a dissertação de mestrado de Clêidna Aparecida de Lima – “Objetos biográficos e narradores de Hidrolândia-GO: Ressonâncias patrimoniais” – de 2009, que discorre sobre o mutirão das fiandeiras, uma antiga tradição cultural que foi resgatada em gestões anteriores, depois deixada de lado, e agora está em suspenso por causa da pandemia.

Lima (2009, p. 27) corrobora estudos recentes de que a cidade de Hidrolândia se insere no processo de ocupação do Cerrado quando diz que Goiás foi povoado a partir de “frentes migratórias de ocupação e expansão”, e que Hidrolândia surgiu dentro do processo de ocupação agrícola entre 1890-1930. Observe o mapa da Figura 13, nele vemos o nome Hidrolândia, porém, esse nome só surge em 1930, data da sua primeira emancipação. Sua fundação, enquanto distrito, se dá em 1896, com a denominação de Santo Antônio das Grimpas.

Figura 11 - Mapa das localidades surgidas durante a ocupação agrícola em Goiás entre 1890-1930

⁵⁴ Não temos muita coisa escrita sobre a história de Hidrolândia e, infelizmente, muito de seus antigos moradores já estão perecendo. Não era o objetivo dessa pesquisa um aprofundamento na história da cidade, por isso a pesquisa foi mais bibliográfica do que oral, mas espero que isso possa acontecer o quanto antes. A antiga Santo Antônio das Grimpas precisa ter sua história contada e ensinada nas escolas, para que possamos ter como interculturalizar nossa história com a dos migrantes.

Como visto até aqui, historicamente falando, Hidrolândia é bem mais antiga que Goiânia, o povoamento da região começou no final do século XIX, com pessoas vindas principalmente de Minas Gerais, em busca das terras férteis da região do Vale dos rios Piracanjuba, Dourados e Meia Ponte. No dia 07 de abril de 1896 o povoado se tornou distrito, com o nome de Santo Antônio das Grimpas, ligado à cidade de Pouso Alto, atual Piracanjuba, após grandes doações de terra de fazendeiros da região e esforços dos cidadãos Joaquim Pereira Cardoso, Major Pimenta, Padre Marinho e José Avelino de Castro (OLIVEIRA, 2002, p. 43). Aqui me insiro nessa história, José Avelino de Castro é o meu trisavô e um dos fundadores da cidade; e o que isso quer dizer? Nada além do fato de que somos os migrantes mais antigos e, como todos os outros, com sonhos de melhorar de vida em um lugar novo, que com o tempo vai se tornando nosso.

Ainda segundo Oliveira (2002, p. 45), o povoamento de Santo Antônio das Grimpas cresceu e, aproveitando-se das agitações nacionais advindas da Revolução de 1930, o distrito conseguiu se transformar em Município em 24 de novembro de 1930, com o nome de Hidrolândia. A escolha do nome foi feita por um dos representantes da Junta Governativa do Estado de Goiás, Mario de Alencastro Caiado, juiz de Pouso Alto (atual Piracanjuba), e conhecedor das demandas dos habitantes do distrito; os outros dois integrantes da Junta Governativa eram: Francisco Emílio Póvoa e Pedro Ludovico Teixeira.

Em cinco anos, a partir de então, a história de Hidrolândia começaria a se entrecruzar com a de Goiânia, pois, Pedro Ludovico Teixeira, um dos componentes da Junta Governativa do Estado de Goiás quando da criação do município de Hidrolândia, em 1930, ao criar Goiânia, anexou os territórios de Hidrolândia à nova capital, fazendo com que a cidade perdesse o título de município e voltasse a ser distrito, agora de Goiânia.

Com a Lei nº 223, de 05 de novembro de 1948, e devido a uma fase de novas emancipações de municípios no Estado, os hidrolandenses conseguiram sua definitiva emancipação. Mas, se Hidrolândia fazia parte de Goiânia, porque não faz mais limite territorial com a mesma? Por causa da grande migração que Goiânia recebeu após sua construção e também após a construção de Brasília; povoados próximos à capital foram sendo ocupados por migrantes vindos de várias partes do país, principalmente do Nordeste, que, entusiasmados com os valores dos lotes, mais baratos, foram se fixando no entorno da capital (ALVES, CHAVEIRO, 2007, p. 102). Neste contexto, surge entre Goiânia e Hidrolândia, em 1963, ao redor da Igreja de Nossa Senhora Aparecida, a cidade de Aparecida de Goiânia, que, desde então, vem apresentando um crescimento demográfico muito intenso; crescimento esse

que despeja em Hidrolândia seu excesso. Aparecida de Goiânia já conurbou⁵⁵ com Goiânia e Hidrolândia, demonstrando espacialmente como funciona o processo de metropolização:

... a proporção que Goiânia se expande horizontal e verticalmente e o valor do solo aumenta, a população migrante se desloca para os municípios periféricos. Podemos dizer que está aí a origem do processo de metropolização de Goiânia. As pessoas passam a residir nos municípios periféricos, em razão do menor valor dos imóveis habitacionais, mas continuam a manter relações com a metrópole, que concentra oportunidade de trabalho e serviços (ARRAIS, OLIVEIRA, ARRAIS, 2016, p. 135).

Outro fator que demonstra a metropolização⁵⁶ na Região de Goiânia é que a capital, além de ser o centro político administrativo, é também o centro econômico do Estado. Segundo Souza (2016, p. 39), Goiânia concentra “quase todas as empresas do estado, possui a maior arrecadação de impostos, a maior rede de bancos, comércios, escolas, universidades, hospitais, postos de saúde e transportes públicos, o que faz com que os empregos e serviços sejam concentrados na região”. Isso faz com que Goiânia atraia migrantes e os disperse nos municípios periféricos da RMG; mas também possibilita que esses migrantes não percam o contato com a capital porque, apesar de procurarem locais mais baratos para morar, eles necessitam do emprego que, geralmente, está na capital. Esse deslocamento é chamado de migração pendular, ou seja, o deslocamento de trabalhadores e estudantes em busca das benfeitorias das grandes cidades.

Durante muito tempo Hidrolândia foi chamada de “cidade dormitório”, pois, muitas famílias, às vezes inteiras, se deslocam para Goiânia ou Aparecida de Goiânia para trabalhar e/ou estudar, retornando apenas para dormir. Se essa situação se mantém, só saberemos no próximo Censo. Um exemplo da proximidade econômica e também territorial está na “Revisão do Plano Diretor de Hidrolândia”, feito em 2018, onde 81,6% das pessoas questionadas disseram se reportar a outras cidades para aquisição de produtos diversos, ratificando que se é comprado muito pouco na cidade.

Outra característica da influência da migração para Goiânia e para Hidrolândia é a formação de condomínios fechados, quanto mais cresce a migração, ou como disse Márcia

⁵⁵“A palavra Conurbação designa uma extensa área urbana decorrente do encontro ou junção da área urbana de duas ou mais cidades. Ao longo do tempo os seus limites geográficos perdem-se em virtude do seu crescimento horizontal. Em geral, esse processo dá origem à formação de regiões metropolitanas. Essa zona de aglomeração pode ser formada também por áreas urbanizadas intercaladas com áreas rurais” (ALVES, CHAVEIRO, 2007, p. 98).

⁵⁶ Segundo Romanelli e Abiko (2011), Metropolização é o território composto de várias urbanizações com qualidades distintas de tempo, espaço e processos culturais, formando então, um território com uma única urbanização em termos físicos, mas contendo inúmeras formas de ocupação urbana. Um conjunto de conurbações cria a metropolização, pois a urbanização contínua ultrapassa os limites territoriais do município e as cidades do entorno passam a depender economicamente da metrópole. Segundo o IBGE, Goiânia é uma metrópole regional.

Cristina Hizim Pelá (2014), quanto mais os “sujeitos não desejados” ocupam a cidade, mais os ricos querem se distanciar deles, e aí entra a ocupação de territórios fora do centro. Em Goiânia teremos, a partir de 1990, os condomínios fechados com baixa densidade populacional e alta renda, se concentrando nas saídas da cidade como, por exemplo, o Alphaville Flamboyant, na Região Sudeste; o Residencial Aldeia do Vale, na Região Norte; e o Residencial Granville e os Jardins Madri e Florença, na Região Sudoeste. Contudo, essa espacialização não parou por aí e acabou seguindo até Hidrolândia, que aumentou substancialmente, nos últimos anos, o número de habitantes em novos bairros e em condomínios de chácaras.

Barreira e Nucada (2005, p. 3), em um artigo sobre os “Dilemas da expansão urbana de Hidrolândia”, descreveram que a demanda existente na migração cria oportunidades para aqueles que precisam de lotes populares de 360,00m² e para aqueles que querem chácaras em condomínios fechados de 2.500m². Atualmente, a cidade de Hidrolândia conta com 11 condomínios horizontais fechados ou condomínios de chácaras, que têm diversos tipos de habitantes, como os moradores antigos da cidade que se mudaram para o condomínio; os aposentados, principalmente de Goiânia, que fixaram moradia na cidade; e os moradores ocasionais que usam as casas para férias, descanso de fim de semana etc. Segundo Arrais (2012, p. 12), os maiores números de condomínios de chácaras da RMG ficam em Bela Vista de Goiás, Hidrolândia e Aragoiânia.

Até aqui, vimos como a cidade de Hidrolândia surgiu e vem crescendo através da migração, visivelmente, o morador antigo da cidade pode notar isso em um passeio pelas suas ruas e observar, pelas elevações naturais no terreno, alguns bairros novos em áreas que antes eram apenas pasto. Neste sentido, observe as Figuras 14 e 15, em apenas treze anos o pasto se transformou no bairro Morada do Sol, criado e comercializado em 2008; e, a exemplo dos outros bairros e condomínios de chácaras surgidos nos últimos 25 anos, foi tomado por casas, ruas, pessoas de todos os lugares, tanto naturais como migrantes. A migração e a ocupação dos espaços resultam em processos normais, que continuarão acontecendo enquanto a cidade também cresce em oportunidades de emprego e renda.

Achar que existe perda da identidade dos “nativos” com a vinda dos “migrantes” é um discurso das pessoas que criticam a migração e que o fazem a partir da ideia de que “eles” mudarão ou substituirão a identidade cultural do município; mas, devemos entender que é o contrário, o encontro com o outro possibilita melhor entendimento de nós mesmos como produtores de cultura, e não apenas reprodutores do passado.

Figura 12 - Rua Vereador Vicente Francisco em 2004



Fonte: Acervo pessoal da professora de Geografia Luzimere José Santana Pereira⁵⁷.

Figura 13 - Rua Vereador Vicente Francisco em 2021



Fonte: Acervo pessoal

⁵⁷ Essa é uma fotografia de mais de 20 anos tirada de uma máquina fotográfica analógica, por isso a má qualidade, mas mesmo assim achei importante a sua utilização para mostrar a evolução urbana da cidade de Hidrolândia nos últimos 20 anos.

Como Almeida e Silva (2010, p. 5), acredito que os espaços serão ocupados, e, como serão ocupados depende da interação entre os seus habitantes. Não é a xenofobia que vai fazer com que ele fique vazio ou se preserve a identidade dos nativos; a identidade é criada a partir de similaridades e diferenças, e a identificação fica a cargo de trazer a todos o sentimento de pertencimento e coesão social:

... o uso desses espaços é, sobretudo, social e simbólico. Não obstante, o homem só percebe o espaço em que vive quando participa ativamente da sua concepção. Por isso, o papel do lugar em que se vive é determinante no estudo da identidade social, além de um quadro da vida, ele é um espaço de experiências acumuladas que permitem reavaliar o passado e indagar o presente e o futuro. (ALMEIDA E SILVA, 2010, p. 5)

Deste modo, criar as identidades está ligado a todos os habitantes do espaço. No Brasil, condicionou-se a discriminar e a estereotipar alguns, mas não todos os migrantes, pois, não se discrimina o “gringo” (estrangeiro) a não ser que ele seja da África, não se discrimina o brasileiro desde que ele não seja o nordestino. É disso que se trata essa dissertação, de desmascarar os estereótipos criados ao longo dos anos sobre o habitante do Nordeste brasileiro por que, como vimos até agora, migrante não é apenas o nascido no Nordeste e fome e seca ocorre em todos os estados brasileiros; então, porque discriminar (apenas) o nordestino?

2.3. A consolidação de narrativas xenofóbicas nos espaços de Hidrolândia.

Com o processo de migração inter-regional brasileira se intensificando nos últimos anos no Centro-Oeste, muita gente vem para nossa região buscando melhores oportunidades de emprego e, destes, os nortistas e nordestinos estão superando o número de migrantes em relação aos advindos do Sudeste, que já chegaram a ser maioria, conforme vimos anteriormente:

Goiás já passa a ser reconhecido nacionalmente como Estado de oportunidade econômica haja vista a taxa de crescimento do PIB goiano em níveis sempre superiores à taxa nacional. Os migrantes que chegam a Goiás são, de acordo com o IBGE, oriundos, principalmente, dos estados de Tocantins, Maranhão, Pará, Piauí, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal e até mesmo São Paulo. (IBGE, 2011, p. 27)

Nas matrículas dos alunos do CEDMM pudemos constatar que o Nordeste é maioria na migração para Hidrolândia e, como observado nos questionários dos alunos e dos professores, é comum a Xenofobia na escola. Por que isso acontece? De acordo com o exposto no início dessa dissertação, nós aprendemos a discriminar e, com o tempo, esse ato se

torna tão natural que às vezes nem percebemos o que estamos fazendo; ele é internalizado no nosso jeito de ser, agir e falar. Se não aprendermos sobre o outro, continuaremos reproduzindo esse pré-conceito, e é por isso que agora vamos entender como aprendemos a ser xenofóbicos, principalmente em relação ao nortista e ao nordestino.

Antes, porém, recordaremos o conceito de Xenofobia, ponto central deste trabalho. A *IOM un Migration* - Organização Internacional para Migração, instituição cujo foco é dar assistência ao migrante, criou um glossário de palavras para ajudar migrantes, principalmente os internacionais, no Brasil, que define a Xenofobia como uma atitude de desrespeito ao estrangeiro:

No plano internacional não existe uma definição universalmente aceita de xenofobia, muito embora possa ser descrita como atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional. Existe uma relação estreita entre racismo e xenofobia, termos que são difíceis de distinguir. (OIM, 2009, p. 80)

O migrante, ao ficar ciente dessa definição, logo saberá que pode ser excluído simplesmente por ser de fora da comunidade na qual está se inserindo; contudo, alguns podem ser mais discriminados que outros porque o preconceito não está restrito somente ao local de nascimento da pessoa, mas, também se aplica à sua cor, religião ou posição econômica. De acordo com a pesquisadora Bridget Anderson, diretora de pesquisa do Centro para Migração e Sociedade da Universidade de Oxford, falando em entrevista à Folha de São Paulo em 2016, o preconceito com o migrante é mais relacionado à desigualdade social, ou seja, à pobreza; e cita que “na Europa e nos Estados Unidos e em muitos países asiáticos o termo “migrante” não é aplicado para pessoas do norte global, ou para banqueiros e outras pessoas ricas. Trata-se de um termo que denota os pobres” (ANDERSON, 2016, p. 9).

Entretanto, mesmo que a pesquisa tenha sido destinada à imigração mundial e associada à discriminação do migrante e às questões sociais, ela não explica o porquê do preconceito ser muito maior em relação ao migrante pobre nortista ou nordestino frente aos migrantes das outras regiões do Brasil. Com isso, poderíamos concluir que muito dessa discriminação vem de uma identidade histórica nacional condicionada a estereótipos, que a liga a um passado de escravidão, pobreza, seca, fome, analfabetismo, crise; ou seja, tudo o que a comunidade local não quer para si.

Gostaríamos que essa pesquisa nos ajudasse a pensar, também, na discriminação dos nortistas, pouco estudada até o momento, já que o foco sempre foi a migração nordestina e a discriminação das pessoas dessa região. Como vimos, quando se fala em migrante no Brasil, imediatamente se associa ao Nordeste; mas, e o Norte? Conforme procuramos mostrar até

agora, qualquer pessoa migra e, nos últimos anos, vem crescendo a entrada de pessoas advindas do Norte do país no estado de Goiás. No Censo do IBGE de 2010, sobre a população residente em Goiás por estado de nascimento, o migrante nordestino era o primeiro e o sudestino o segundo em número de origem de migrantes; contudo, nas matrículas dos alunos da Primeira Série do Ensino Médio do CEDMM, em 2021, vimos que o nordeste é o primeiro, seguido do norte em segundo e o Sudeste vem em terceiro em número de nascimento dos alunos migrantes fora do Centro-Oeste. Observe as tabelas e o quadro das Figuras 16, 17 e 18:

Figura 14 - Tabela População residente de Goiás por Estado de nascimento - 2010

Estado	Total	%
Goiás	4.349.089	72,9
Minas Gerais	302.813	5,1
Distrito Federal	234.718	3,9
Bahia	218.329	3,7
Maranhão	161.712	2,7
Tocantins	107.842	1,8
São Paulo	92.336	1,5
Piauí	89.628	1,5
Ceará	69.124	1,2
Outros	342.607	5,7

Fonte: Censo Demográfico do IBGE 2010 (IMB, 2011). Elaborado pela autora.

Figura 15 - Tabela População residente em Hidrolândia por região de nascimento- 2010

POPULAÇÃO RESIDENTE		17.398
Lugar de nascimento		
BRASIL		
Região Norte		565
Região Nordeste		1.696
Região Sudeste		1.001
Região Sul		95
Região Centro-Oeste		13.934
Sem especificação		102

Fonte: Censo Demográfico do IBGE 2010 (IMB, 2011). Elaborado pela autora.

Figura 16 - Quadro Alunos do 1º ano do Ensino Médio do CEDMM por região/estado de nascimento - 2021

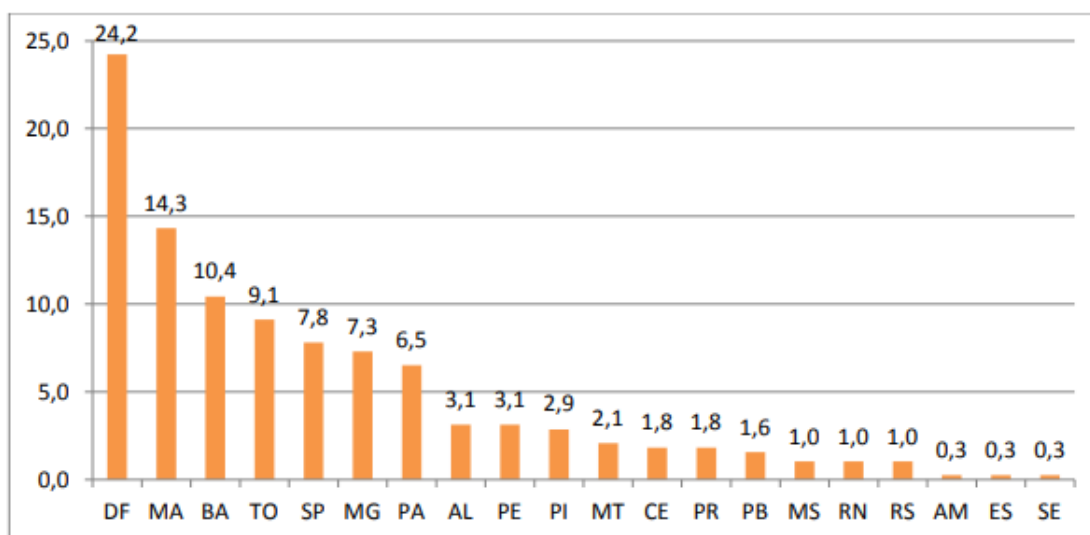
Número total de alunos nos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021- 218 alunos	Nordeste-53 BA-17 MA-25 PE-3 PI-8	Norte-21 PA-10 RO-1 TO-10	Centro-oeste- 139 MT-1 GO-13 DF-2 *RMG-123	Sudeste-5 RJ-1 MG-3 SP-1	Sul-0
---	---	------------------------------------	--	-----------------------------------	-------

Fonte: Elaborado pela autora.

*RMG: Região Metropolitana de Goiânia

Pelas tabelas das Figuras 16 e 17, é possível perceber que Hidrolândia segue a mesma tendência de migração que Goiás, quando, em primeiro temos os migrantes nordestinos e em segundo os do Sudeste; no entanto, esses dados são de 2010 e, passados 11 anos, atualmente é visível uma maior migração de nortistas, principalmente do Tocantins e Pará, fato evidenciado no quadro da figura 18, que traz as matrículas dos alunos da Primeira Série do Ensino Médio do CEDMM em 2021. Minas Gerais que era, até 2010, o estado com mais migrantes em Goiás, na Primeira Série do Ensino Médio do CEDMM conta apenas com 3 alunos mineiros; enquanto os nortistas, são 21 alunos. Essa tendência de mudança migratória foi constatada nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2015, quando Minas Gerais deixou de ser o estado com mais migrantes em Goiás, sendo substituído pelo Distrito Federal, Maranhão, Bahia e Tocantins; Pará e Minas Gerais estão em 7º lugar. Observe o gráfico da Figura19:

Figura 17 - População imigrante (data fixa) em Goiás por estado de nascimento em 2015. (%)



Fonte: IMB - Instituto Mauro Borges (2011).

Barbosa Júnior (2015, p.10) procura diferir a discriminação contra o nortista com a do nordestino a partir do argumento do meio ambiente; para ele, o Nordeste é mais discriminado que o Norte por ser visto como inóspito e atrasado pelos padrões europeus, enquanto o Norte tem uma riqueza natural de abundante beleza deixando-o mais aceitável ao *habitat* humano. Acredito que a discriminação contra o Norte esteja mais ligada ao “bolo” da discriminação dos migrantes que vem do Nordeste, pelo fato de não se conhecer a divisão regional do Brasil; ou seja, não saber quais estados pertencem a qual região e, assim, a discriminação histórica do nordestino recai sobre o nortista. Outra coisa que poderia explicar esse preconceito contra o nortista é a questão econômica; já que se é pobre e migrou do Norte ou do Nordeste, então

não será aceito. Neste caso, aquela pesquisa que diz que se discrimina quem é pobre, faria bastante sentido. Um aluno migrante nortista descreveu no questionário *online* (aluno 35) uma situação de Xenofobia, quando lembrou que ouvira piadas a respeito da região de seu nascimento fora da escola; um exemplo de que a sua região natural e bela não lhe garantiu aceitação.

Agora vamos falar um pouco dessa discriminação nacional e histórica contra o nordestino no Brasil. Esse tema, ao contrário da migração de todas as outras regiões, já foi bastante pesquisado e por isso temos bastante bibliografia; mas, aqui vamos focar nos estudos de Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2001, 2012), Francisco de Assis Barbosa Júnior (2015) e Mara Chaves de Macedo Rego (2018); todos pesquisaram sobre a migração nordestina e os estereótipos criados em cima do gentílico “nordestino”.

O principal estudo sobre a origem da discriminação contra o Nordeste é o livro de Albuquerque JR. sobre a “Invenção do Nordeste e outras artes”, onde o autor descreve como os estereótipos do “tipo” nordestino foram criados ao longo dos anos. Para ele, estereótipo é a “caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo” (ABUQUERQUE JR., 2001, p. 20); dessa forma, cria-se imagens ou, como bem disse o autor, “inventa-se” características que serão reproduzidas por todos, até mesmo pelos estereotipados, criando assim identidades regionais.

Historicamente, a identidade nordestina vem sendo criada ao longo do tempo em diversos aspectos; um deles seria o espacial, onde, através da regionalização, a identidade nacional ou regional é construída mentalmente, criando conceitos sintéticos e abstratos que procuram dar conta de uma generalização intelectual de uma enorme variedade de experiências efetivas (ALBUQUERQUE JR. 2001, p. 27). Ao se construir essa identidade, a região passa a ser ensinada dentro dessa ideia e, a partir daí sua reprodução acontece de forma deliberada, sendo cada vez mais difícil romper com essa estrutura criada e arraigada no imaginário social.

A imagem mais marcante do nordestino está ligada à seca, que está presente no clima dessa região, assim como no de outras localidades do país também; mas ficou marcada no imaginário nacional como uma característica única do Nordeste, chegando ao ponto de se ignorar até mesmo as áreas úmidas que existem na região. Estamos ao longo do tempo aprendendo que a maior desolação do nordestino é a seca e esse é o único motivo de sua migração; essa informação foi introjetada em nós pelas inúmeras reportagens, filmes, livros, livros didáticos e até pinturas feitas com esse tema. Na escola, quem nunca viu nos livros de

Geografia, ou de Português ou de História o quadro “Retirantes”, de Cândido Portinari, usado costumeiramente para explicar a fuga dos nordestinos da seca castigante em direção a São Paulo?

Figura 18 - Quadro Retirantes



Fonte: Autor - Cândido Portinari, acervo do museu do MASP⁵⁸, fotografia: João Musa

Esse e mais uma série de quadros, com o mesmo tema, que alavancou a carreira do artista Portinari, mas também ajudou a inventar a imagem do Nordeste da seca, da fome, da morte e da pobreza sem fim. Ao ser reproduzido na escola por pessoas que não conhecem a Região Nordeste e apenas ouviram falar, o tema do quadro vira conteúdo verdadeiro e apreendido pelos estudantes, que o reproduzirão ao longo dos anos.

Para Francisco de Assis Barbosa Júnior (2015), em seu artigo sobre “As origens da discriminação da mão de obra nordestina”, o maior problema da discriminação contra nordestinos no Brasil foram as teorias racistas⁵⁹ desenvolvidas na Europa do final do século

⁵⁸ Ver mais obras do MASP pelo site <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>

⁵⁹ Segundo Júnior, as teorias que colocavam a raça como elemento determinante da evolução dos povos são: o positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer. No Brasil foram defendidas por três dos precursores das ciências sociais: Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues (2015, p. 4).

XIX e acatadas aqui tardiamente no início do século XX; elas foram plantadas no inconsciente nacional fazendo com que o resto do Brasil visse o Nordeste como a representação da mestiçagem e do atraso do país. Barbosa Júnior (2015) assim relata:

As teorias racistas, muito embora hoje oficialmente desacreditadas, ainda são plantadas no inconsciente popular, refletindo-se, especialmente, com relação aos brasileiros nascidos na Região Nordeste do país. De fato, esta região, apesar de possuir grandes diferenças, é vislumbrada majoritariamente por quem dela não é oriundo como uma só coisa, um só Estado, cujos nativos encontram-se num patamar de desenvolvimento menor que o do resto do país, oferecendo, por conseguinte, uma mão de obra menos qualificada (BARBOSA JR, 2015, p. 3)

Os estereótipos criados pelos escritores, pintores, músicos e “cientistas” foram difundidos pela imprensa em jornais, filmes e novelas; o sotaque, as roupas, as comidas de cada estado do Nordeste acabaram virando uma só para toda a região. Coronelismo, Lampião, Maria Bonita, Messianismo e Migrante viraram características únicas de todo o Nordeste por causa da grande mídia, quase sempre situada na Região Sudeste; a mesma mídia que evidenciava o Sudeste personalizado na figura do moderno Estado de São Paulo.

Mara Chaves Macedo Rego (2018, p. 27) descreve que São Paulo passaria para o imaginário nacional como a locomotiva, enquanto que o Norte seria o passado; nesse sentido, o Norte devia ser esquecido e superado por que possuía o estigma da pobreza, negritude, indianidade e ruralidade; em contraposição ao progresso, à civilização, à branquitude e ao sucesso econômico de São Paulo. Nesse excerto podemos ver que o Norte e o Nordeste estão juntos no “bolo” da discriminação em comparação a São Paulo.

Assim sendo, ao longo dos anos essa construção história no Brasil e no Nordeste criou e propagou uma identidade nordestina homogênea para o resto do país:

- A regionalização geográfica, ou seja, a divisão territorial do IBGE, criou a divisão física nominal para o lugar.
- A migração fez com que se conhecesse o outro habitante do Brasil e daí o nativo se posicionou como superior frente ao outro diferente.
- As teorias racistas dos séculos XIX e XX que buscaram a comprovação da diferença de raça pela ciência, como forma de sustentar a superioridade do branco sobre o negro; e, no Brasil, adaptado ao sentimento de superioridade do Sul sobre o Norte, do branco sobre o negro, o indígena e o mestiço.
- Os escritores, pintores, músicos, nordestinos ou não, descreveram o Nordeste criando, assim, uma imagem estereotipada para aqueles que não o conheciam.

- A imprensa, na maioria das vezes controlada pela ideologia do sul do Brasil, através de jornais, novelas e filmes descreveu o Norte e o Nordeste a partir do que vinha historicamente sendo construído; a partir de folclores propagou essa identidade “inventada” por todos os cantos.
- A escola, os livros didáticos e os professores que se basearam nessas identidades “inventadas” difundiram-nas para os estudantes.

Diante de tantas invenções, podemos dizer que o resto do Brasil consumiu o que foi vendido, mostrado e cantado sobre a identidade nordestina e, mesmo que tenha sido uma invenção recente como nos disse Albuquerque Jr. (2001, p. 27), ela foi comprada e assimilada pela população brasileira; por isso esse trabalho se fez necessário para procurar desmistificar geográfica, social e historicamente os estereótipos que causam tanta discriminação ao migrante do Norte e Nordeste do Brasil.

Como comprovação de que essa discriminação contra nordestinos foi comprada/assimilada pelos goianos, vou expor aqui alguns comentários feitos em uma reportagem do jornal “O Popular”, intitulada: “Goiás é o que mais atrai imigrante”, reproduzida no blog “Goiânia no coração do Brasil”; até o momento, a postagem tem 56 comentários. A reportagem descreve, a partir de dados do censo de 2010 do IBGE, o que aqui já relatamos: que Goiás está na rota de atração de migrantes no Brasil, sendo mais procurado por migrantes do Distrito Federal, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Tocantins e Maranhão. Ainda na reportagem, para elencar os motivos dos migrantes de saírem de sua terra natal, foi entrevistado o pesquisador do IBGE, Daniel Ribeiro de Oliveira, que destacou:

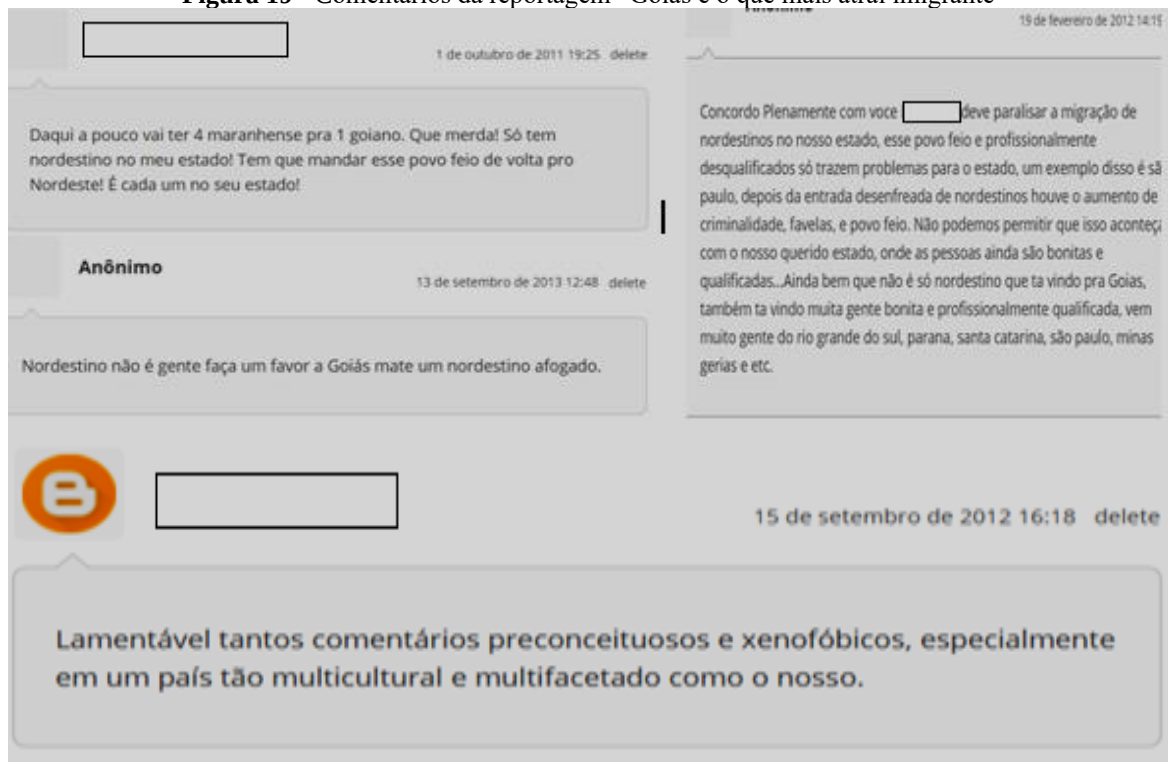
"Gaúchos e paranaenses vêm em busca da fronteira agrícola; paulistas estão de olho nas atividades comerciais e industriais, além de serviços; e nordestinos querem emprego e benefícios sociais, como saúde e educação". Esses últimos, segundo ele, costumam chegar e atrair os demais familiares que também enfrentam dificuldades na Região Nordeste, onde políticas públicas são mais incipientes. (O POPULAR, 2011).

A reportagem foi postada no *blog*, em julho de 2011, e teve o primeiro comentário em outubro de 2011 e o último em junho de 2019. De 56 comentários, 11 são de goianos ou nordestinos indignados com os outros 45 comentários xenofóbicos passíveis até de punições judiciais; 6 pessoas se identificaram; 5 nos comentários xenofóbicos e 1 não xenofóbico, conforme destacado na Figura 21.

Nos comentários xenofóbicos, foi comum a discriminação contra os nordestinos em relação a aspectos físicos, psicológicos, econômicos, xingamentos gratuitos, desqualificação profissional etc. Um dos comentários reproduziu o mesmo *post* da Mayara Petruso em 2010 e,

por isso, deveria ter sido punido tanto quanto o anterior; esse autor e todos os outros “anônimos” ou não. Uma pessoa se posicionou com um comentário contra os ataques aos nordestinos usando algo que defendemos nesse trabalho: a multiculturalidade do povo brasileiro.

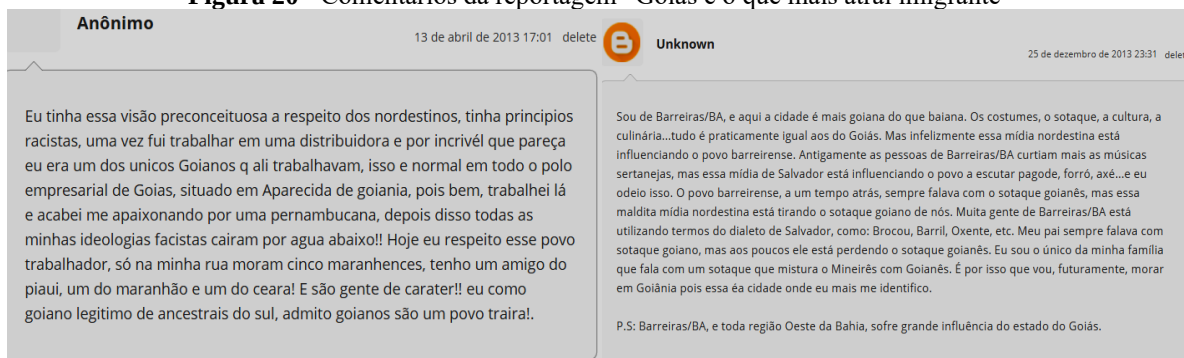
Figura 19 - Comentários da reportagem “Goiás é o que mais atrai imigrante”



Fonte: Blog - Goiânia no coração do Brasil, 2011.

Dois outros comentários me chamaram atenção, veja na Figura 22:

Figura 20 - Comentários da reportagem “Goiás é o que mais atrai imigrante”



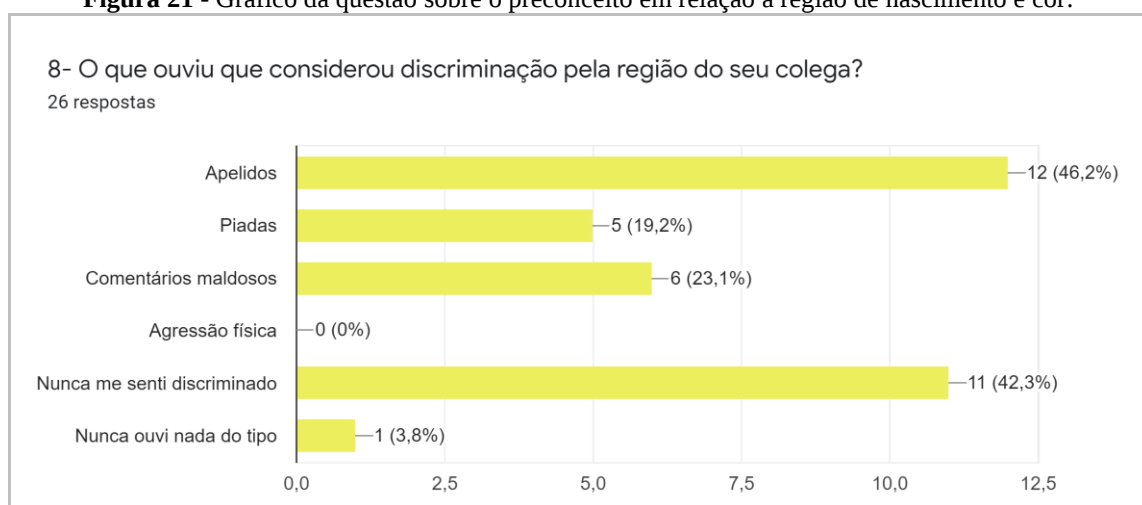
Fonte: Blog - Goiânia no coração do Brasil, 2011.

Nos dois comentários acima temos duas curiosidades: um goiano que era xenofóbico até conhecer o migrante; e uma baiana que discrimina sua própria cultura, chegando ao ponto de querer migrar para Goiás para não se misturar à cultura nordestina. O que assimilar daí? A

partir do contato mais próximo com o outro, o preconceito cai por terra, por que agora a opinião será baseada em fatos e não mais em achismos preconceituosos arraigados; contudo, também vemos que esses mesmos preconceitos arraigados estão no próprio povo nordestino que é capaz até de preterir a sua cultura pela do goiano.

O preconceito construído ao longo dos anos ainda está presente e isso pôde ser observado nas repostas dos alunos migrantes do primeiro ano do Ensino Médio do CEDMM-2021 em relação à pergunta sobre o preconceito quanto à região de nascimento e cor; observe o gráfico da Figura 23:

Figura 21 - Gráfico da questão sobre o preconceito em relação à região de nascimento e cor.



Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

Dos 16 alunos migrantes que responderam o questionário, 5 disseram nunca terem se sentido discriminados, já os outros 11, sim; com piadas, apelidos e comentários maldosos. Na mesma pergunta feita aos alunos nativos, as mesmas respostas foram dadas por aqueles que entenderam a pergunta; onde, apenas 1 aluno citou nunca ter ouvido nada de discriminação em relação a colegas de outras regiões e 11 alunos responderam nunca terem se sentido discriminados; esses alunos não entenderam que a pergunta era direcionada à discriminação contra o colega migrante e não a ele mesmo, mas falaremos mais disso no Capítulo 3.

Em síntese, podemos perceber que a “invenção do Nordeste” foi assimilada com sucesso; a hegemonia cultural superou a heterogeneidade do povo nordestino, que foi exposto para o Brasil como uma identidade única, repleta de estereótipos e preconceitos, que fizeram com que suas presença em outras regiões fossem vistas como uma ameaça à ordem estabelecida. E, mesmo que os estereótipos tenham sido “inventados”, ao longo dos anos eles foram assimilados pelo goiano, que os reproduzem em forma de preconceito nas redes sociais e na escola; sem uma intervenção eficiente, eles certamente continuarão existindo.

O objetivo desse trabalho é mostrar que a migração é algo natural ao ser humano e o preconceito não pois, assim como Albuquerque Jr. (2001), acredito que as diferenças devem ser ressaltadas e valorizadas e nunca usadas como condicionantes homogeneizantes de discriminação. Precisamos entender e ensinar que as diferenças existem e devem ser valorizadas como forma de garantir a equidade; ou seja, ensinar que as pessoas são diferentes umas das outras e que, mesmo com essas diferenças, elas precisam ser tratadas conforme suas necessidades, e não a partir de uma igualdade condicionada a uma homogeneidade que não existe. Contudo, esse é um assunto que trabalharemos mais à frente, agora vamos ver como os professores e alunos do primeiro ano do Ensino Médio do CEDMM-2021 se vêem em relação à xenofobia na sala de aula em Hidrolândia-Goiás.

CAPÍTULO 3: A XENOFOBIA CONTRA NORDESTINOS E NORTISTAS NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO MANOEL MENDONÇA

Essa pesquisa começou a partir de um interesse empírico, da prática em sala de aula e, daí, de uma angústia em relação ao comportamento xenofóbico de alunos e conterrâneos contra nortistas e nordestinos. O mestrado profissional, exige no final do curso, uma proposta de ação que ajude a educação a mitigar problemas graves de nossa sociedade; assim sendo, a partir dessa máxima, pude transformar essa angústia em pesquisa científica. Da observação heurística fomos aos dados, que evidenciaram a discriminação de origem geográfica e da necessidade da feitura de propostas didático-pedagógicas interculturais; para tanto, nos colocamos como artífices na construção de um caderno didático que pudesse ajudar os professores a pensar soluções que minimizem os efeitos tão danosos da Xenofobia na escola. Para tanto, foi escolhido como método o estudo de caso; pois, com ele podemos estudar o objeto no seu contexto real, usando fontes variadas de evidências qualitativas e quantitativas, bem como uma lógica de construção do conhecimento que incorpora a subjetividade do pesquisador (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010, p. 16).

Por ser professora do ensino público de Goiás, o estudo de caso como metodologia e a abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa nos ajudaram a entender *in loco* como o fenômeno da Xenofobia acontece na sociedade; vez que, nesse tipo de pesquisa, o estudo de caso funciona como instrumento ou suporte para a compreensão de algo que vai além do caso e, ao invés de usar apenas estatísticas, regras e generalizações da pesquisa quantitativa, também podemos usar as descrições, comparações e interpretações do fenômeno da pesquisa qualitativa. (FREGONEZA; BOTELHO; RICIERI; 2014, p. 24)

O espaço onde se desenvolveu a pesquisa foi o Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, uma escola de Ensino Fundamental (anos finais), Médio e Educação de Jovens e Adultos, que funciona em três turnos na cidade de Hidrolândia. O colégio é remanescente da Escola Normal Regional de Hidrolândia, criada em 1950; ele se tornou o Ginásio Normal Municipal em 1963 e só em 1973 se transforma em Colégio Estadual de Hidrolândia para, um ano após, ter o seu nome alterado para Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, em homenagem ao deputado hidrolandense que contribuiu para a construção da atual sede. A escola conta hoje com 1.071 alunos, e esse número cresce a cada dia, em função de ser a única escola urbana totalmente gratuita de Ensino Médio do município (a primeira e segunda série do Ensino Médio no Colégio militar foi implantado recentemente), e ser obrigada a

receber os alunos que chegam com seus familiares na cidade, em busca de melhores condições de vida.

Mesmo sendo exigência a lotação máxima de 30 alunos por sala de aula, hoje esse número excede em muito, e uma sala de segunda série do Ensino Médio chega a ter 51 alunos. Essa situação se deve à Pandemia de Covid-19, que realocou muitas famílias e fez com que o trânsito de alunos fosse maior desde 2020. Por causa das aulas *online*, a escola foi “autorizada” a alocar todos os alunos que quisessem fazer matrícula; contudo, com a movimentação para a volta às aulas presenciais em agosto de 2021, esse retorno se transformou em um grande problema.

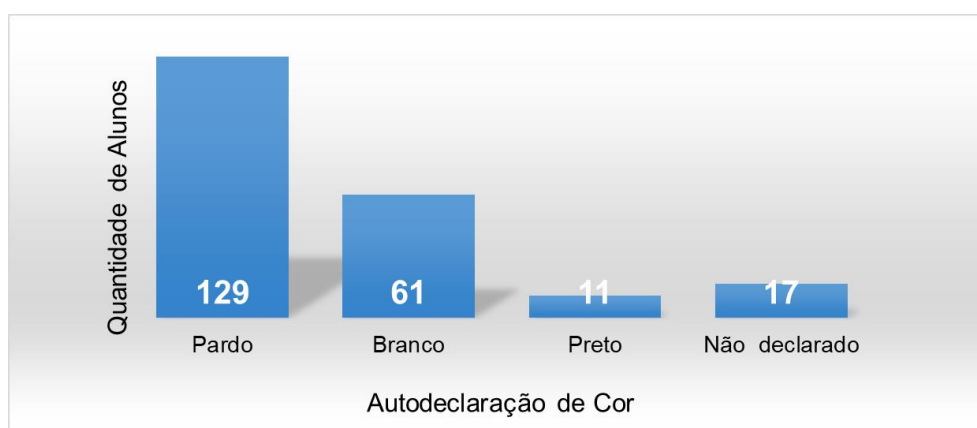
Excetuando alguns poucos moradores de Hidrolândia que tinham condições de estudar em Goiânia, todos os demais passaram pelo Colégio, inclusive seus próprios professores; dos 38 professores que temos atualmente, 84% estudaram e se formaram na escola. O CEDMM conta com quatro pavilhões, totalizando 13 salas de aula, e já está autorizada pelo Estado e prefeitura a construção de mais um pavilhão com 5 salas. Além dessa evidência, constatamos, com a pesquisa feita nas matrículas efetivadas, que o CEDMM vem aumentando o número de alunos a cada ano, assim como o município de Hidrolândia vem crescendo em número de habitantes.

Sendo uma pesquisa do tipo exploratória, procuramos saber o porquê do problema da Xenofobia contra nordestinos nas escolas e, para isso, devido às circunstâncias de estarmos vivendo uma Pandemia, e sermos obrigados a ficar o ano de 2020 e 2021 em aulas *online*, optamos por usar como técnica de pesquisa a coleta de dados a partir da revisão bibliográfica, da análise documental e dos questionários *online*, com alunos migrantes e nativos de Goiás, bem como com os professores da unidade escolar.

Nas matrículas dos alunos do CEDMM em 2021, identificamos que a escola conta com um total de 1071 alunos matriculados; destes, 218 apenas nas primeiras séries do Ensino Médio, sendo 121 do sexo feminino e 97 do sexo masculino, 129 se autodeclararam pardos, 61 brancos, 11 pretos e 17 não declararam. Vamos aos gráficos:

Figura 22 - Gráfico dos alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 classificados por gênero

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 23 - Gráfico dos alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 por autodeclaração de cor

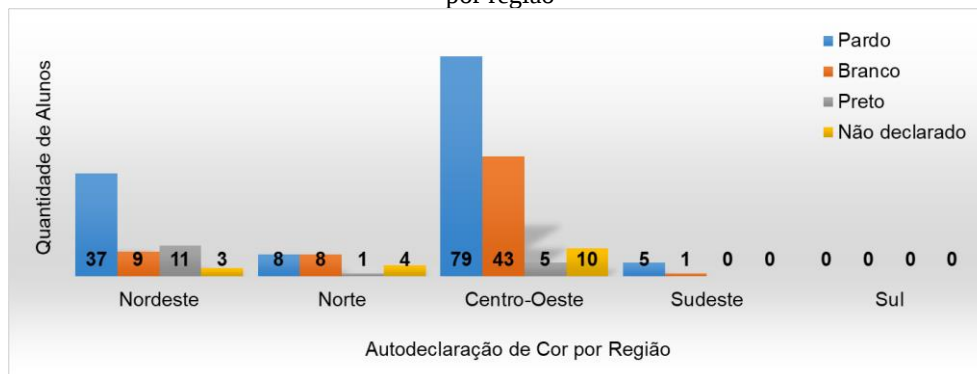
Fonte: Elaborado pela autora.

A não declaração de cor no CEDMM pode não ser resultado consciente do aluno ou do responsável, por que era um requisito informativo na matrícula, só recentemente passou a ser obrigatório; portanto, alguns alunos não foram perguntados, e por isso, não foi anotada na ficha do estudante essa informação. Contudo, quando perguntados da cor, é comum que não saibam responder sobre a cor amarela, e ainda acontece de muitos se autodeclararem “moreno” ao invés de preto ou pardo.

Por essa razão, coloquei no Caderno Didático uma aula de História interdisciplinar com a disciplina Biologia, para, além de ensinar os alunos a identificar sua cor, ajudá-los a entender sobre o processo de miscigenação brasileira, a partir da migração dos diversos povos que ocuparam nosso país e, com isso, conscientizá-los da valorização das diferenças biológicas e culturais, em contraposição aos efeitos danosos do racismo e da Xenofobia na sociedade. Na Figura 26, podemos perceber a autodeclaração de cor por região; verificamos que existem mais alunos que se autodeclararam pardos do que brancos ou pretos nas Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste; só na Região Norte tem um número igual de

autodeclaração de alunos pardos e brancos; e da Região Sul não tem nenhum aluno matriculado nas primeiras séries do Ensino Médio do CEDMM.

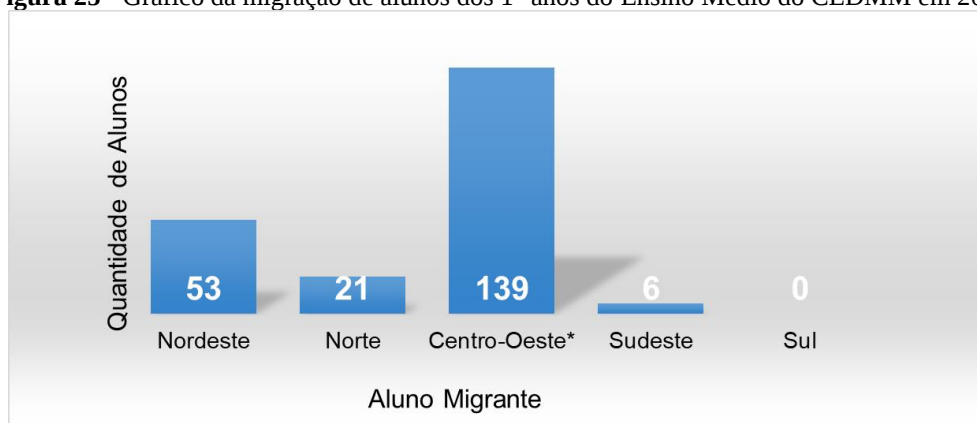
Figura 24 - Gráfico dos alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 por autodeclaração de cor por região



Fonte: Elaborado pela autora.

Os próximos gráficos mostram a migração para a Região Centro-Oeste, bem como as migrações em relação aos estados de migração por cada região.

Figura 25 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

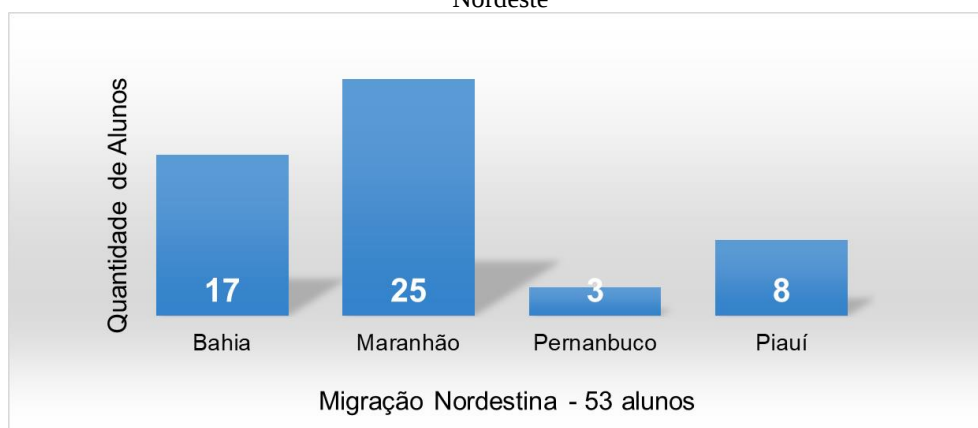
* Migrantes nascidos no Centro-Oeste, mas fora de Hidrolândia: 105 alunos;
Migrantes nascidos no Centro-Oeste, mas fora de Hidrolândia e Goiânia: 38 alunos (devido à proximidade com a capital, muitas moradoras de Hidrolândia vão para Goiânia ter seus filhos);
Migrantes de fora de Goiás, mas do Centro-Oeste: 3 alunos, 1 do Mato Grosso e 2 do Distrito Federal

Na Figura 27 vemos que a maior migração para Hidrolândia observada a partir das matrículas nas primeiras séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, em 2021, vem da própria região; ou seja, intrarregional, onde 139 alunos são do Centro-Oeste, 53 do Nordeste, 21 do Norte, 5 do Sudeste e nenhum do Sul. No entanto, nativos de Hidrolândia temos apenas 34 alunos; assim, se considerarmos migrantes todos os alunos nascidos fora do município, podemos dizer que a 1ª série é composta por 84% de migrantes. Mas, se considerarmos migrante aquele de fora da Região Centro-Oeste, temos, então, 36% de migrantes nas séries iniciais do Ensino Médio do CEDMM em 2021. Percebe-

se também que, em comparação com a migração do município de Hidrolândia no último Censo (2010), o número de migrantes do Sudeste diminuiu e foi superado em relação aos do Norte; mas ainda manteve a maior migração intrarregional do Centro-Oeste, seguido da migração inter-regional do Nordeste. A migração do Sudeste, principalmente de Minas Gerais, foi superada pelo Estado do Maranhão, da Região Nordeste.

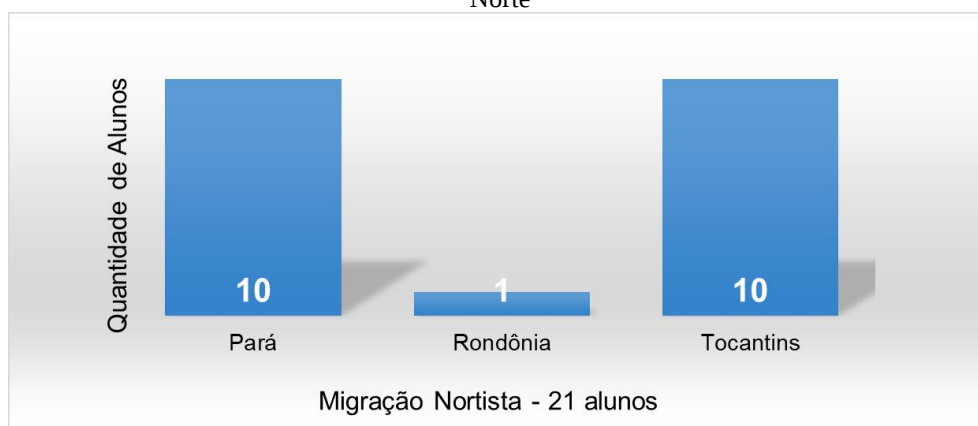
Nos seguintes gráficos podemos observar a migração por estado nas 4 regiões que foram identificadas matrículas; já em relação à Região Sul, comprovamos a redução dessa migração para a cidade, assim como para o Estado de Goiás, pois, não tivemos nenhum aluno nascido nesta região.

Figura 26 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 por Estados do Nordeste



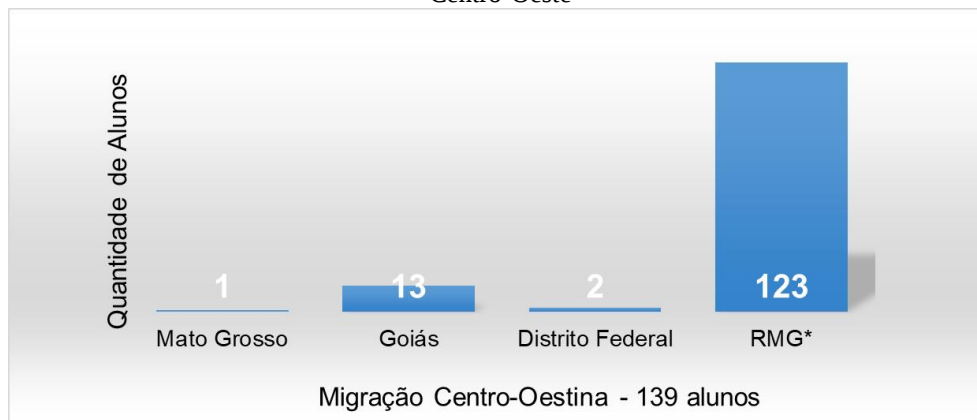
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 27 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 por Estados do Norte



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 28 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 por Estados do Centro-Oeste



Fonte: Elaborado pela autora.

*RMG- Região Metropolitana de Goiânia - Hidrolândia-34 Goiânia-67 Aparecida de Goiânia-19 Trindade-1 Senador Canedo-2.

Figura 29 - Gráfico da migração de alunos dos 1º anos do Ensino Médio do CEDMM em 2021 por Estados do Sudeste



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas matrículas, identificamos os locais de nascimento de todos os alunos; infelizmente, não é uma praxe da escola coletar informações de nascimento dos responsáveis desses alunos, pois, com certeza, obteríamos a migração da família, ao invés de apenas a dos alunos; mas, analisando os dados somente dos alunos, já conseguimos perceber que o deslocamento de brasileiros é constante no território, independente se para dentro ou não de sua própria região.

Além dos dados quantitativos, a pesquisa também buscou os dados qualitativos a partir de questionários *online*, com alunos nativos, migrantes e professores do CEDMM. Nesses questionários pudemos obter respostas quanto às perguntas mais específicas em relação à Xenofobia. Os questionários eram parecidos para os três grupos, mudando apenas em casos específicos e, após a autorização do Comitê de Ética, começamos a coleta das informações;

contudo, por causa da pandemia, não conseguimos que todos respondessem, tendo retorno de 42 alunos: 26 nativos (da Região Centro-Oeste), 16 migrantes e de 25 professores.

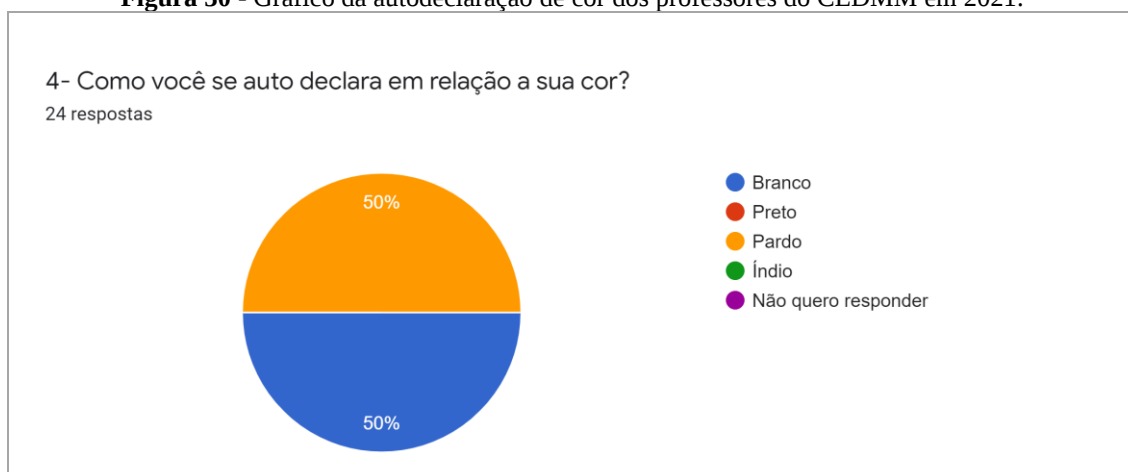
3.1. Questionários dos professores

Porque fazer o questionário com os professores do CEDMM? Por que são eles os encarregados do ensino e aprendizagem, são eles que estarão diretamente em contato com os alunos e acompanham tudo o que fazem dentro da sala de aula. São os professores, junto dos alunos, que vão presenciar as práticas de Xenofobia e que, a partir de seu conhecimento e posicionamento sobre assunto, serão capazes de intervir de forma positiva ou não nesse assunto dentro da sala de aula.

Esse trabalho está sendo feito para professores; então, nada mais justo e necessário que eles sejam ouvidos. Saber deles o que pensam da migração e da Xenofobia contra migrantes nordestinos e nortistas na escola é essencial para entendermos se e como essa prática acontece na sala de aula, bem como conhecer a maneira com que os professores lidam com esse tipo de situação em seu cotidiano escolar. A partir dos questionários podemos fazer uma abordagem analítica que explore as relações entre as variáveis professor-aluno e constatar fatos, sentimentos e inseguranças em relação ao tema da migração e da Xenofobia; pois, o questionário *online* era composto de questões fechadas e abertas, possibilitando ao colega professor expor seus sentimentos e experiências em relação à discriminação regional dos migrantes nortistas e nordestinos.

Vamos à análise dos questionários *online* dos professores. O CEDMM tem ao todo 38 professores; 25 aceitaram participar da pesquisa e, destes, 5 nasceram em Hidrolândia, 12 em Goiânia, outros 5 são de Goiás (fora da Região Metropolitana de Goiânia), 1 de Manaus-AM, 1 de Araguari-MG e 1 de Campina da Lagoa-PR. Do total, 20 professores são de fora de Hidrolândia, mas não podemos nos esquecer que muitas mães vão a Goiânia apenas para ter seus filhos, mesmo nunca tendo morado na capital); ou seja, 80% dos professores são migrantes se considerarmos esse cenário, porém, quando tomamos a Região Centro-Oeste como base para contar a migração, temos apenas 12% dos professores migrantes. Diferente dos alunos da primeira série do Ensino Médio, que não tem nenhum nascido na Região Sul, temos, na escola, um professor migrante dessa Região.

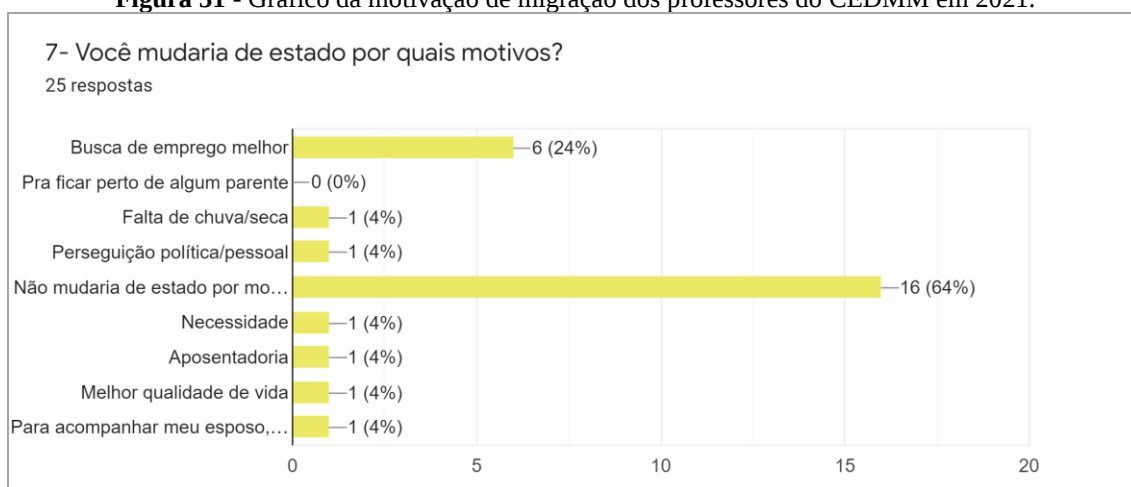
Em relação à autodeclaração de cor, 24 professores responderam, com resultado igualado entre pardo e branco, 1 não respondeu à pergunta.

Figura 30 - Gráfico da autodeclaração de cor dos professores do CEDMM em 2021.

Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

Todos os professores têm curso superior, 4 com pós-graduação, 2 com mestrado e 1 cursando o mestrado. Todas as áreas do conhecimento foram contempladas e tivemos professores de todas as disciplinas da escola respondendo o questionário; o CEDMM tem 5 professores de História, 1 não respondeu à pesquisa e a outra sou eu.

Na pergunta 7, os professores deveriam destacar por quais motivos mudariam de Estado; ou seja, migrariam. Do total, 16 professores não migrariam por motivo nenhum, enquanto os outros migrariam em busca de emprego melhor, falta de chuva, perseguição política, melhor qualidade de vida, aposentadoria e necessidade de acompanhar o cônjuge; nenhum mudaria para ficar perto de algum parente; essa motivação é frequente em pesquisas desse tipo e, aqui, nenhum professor a marcou, mas, descrever que mudaria para acompanhar um cônjuge, poderia ser visto como uma motivação de migração por rede.

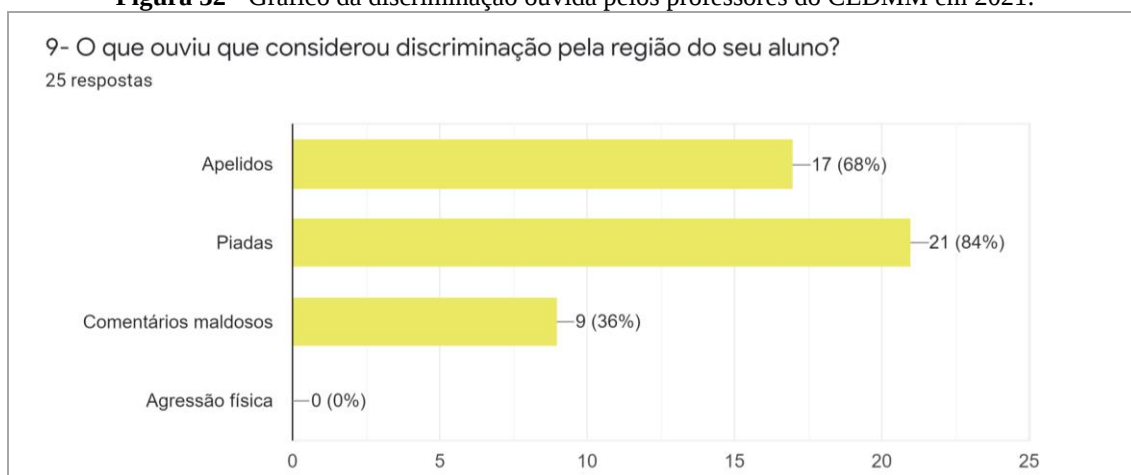
Figura 31 - Gráfico da motivação de migração dos professores do CEDMM em 2021.

Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

O mais interessante nesses dados é que, dos 16 professores que disseram não mudar de Estado por motivo algum, 3 são os que vieram de fora de Goiás; ou seja, interpretaram a pergunta como sendo uma motivação de agora, não levando em conta que eles são migrantes inter-regionais e que vieram para cá por algum motivo. Outros 4 empreenderam uma migração menor (em distância), mas não deixaram de ser migrantes intrarregionais; desconsidere nesse dado os nascidos em Goiânia e foi apenas uma informação para melhor esclarecimento da migração, pois a pergunta era em relação ao Estado e não às cidades.

As questões 8 a 17 estão relacionadas à Xenofobia na sala de aula. Sobre a pergunta se já presenciaram algum tipo de discriminação por causa da região de nascimento de algum aluno, todos os professores responderam que sim. Nenhum professor presenciou agressão física por conta da discriminação em sala de aula; mas, apelidos, piadas e comentários maldosos foram muito citados. Daqui percebemos o quanto a palavra pode ser usada para fazer o mal, e esse trabalho poderá informar a todos que elas também são puníveis pela Lei 7716/89, que trata de crime de ódio no Brasil.

Figura 32 - Gráfico da discriminação ouvida pelos professores do CEDMM em 2021.



Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

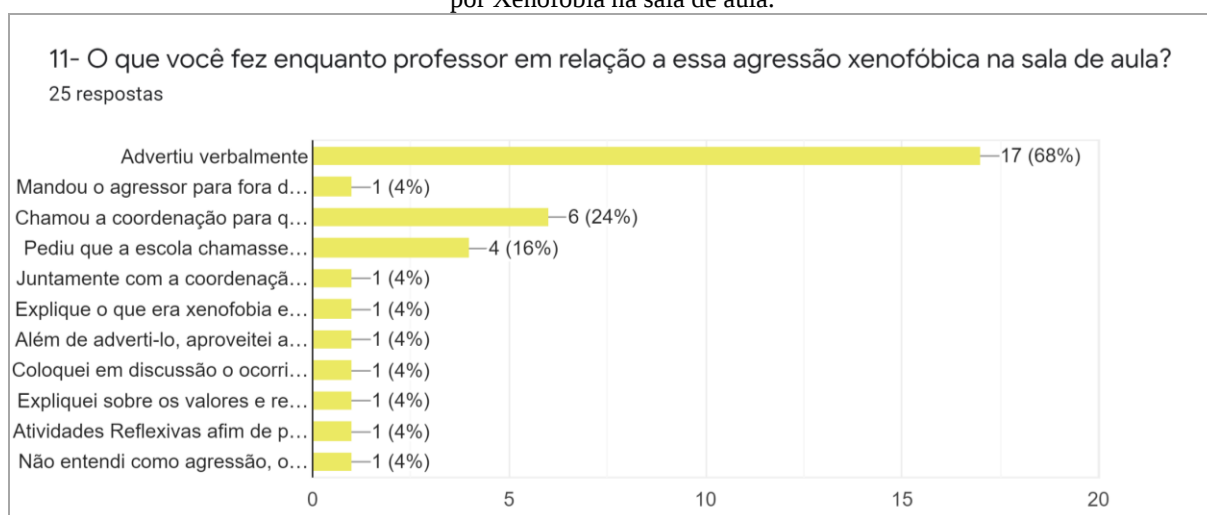
Quase todos os professores se sentiram incomodados com o que ouviram, exceto 3. E apenas 1 explicou sua postura em relação a não tomar alguma atitude diante do ocorrido; o professor achou que, pelo aluno já ter o apelido, não era passível de se posicionar a respeito. Essa é uma característica comum que eu mesma já presenciei em sala de aula; o aluno já tem um apelido “consolidado” na escola e, às vezes, nem sabemos o nome dele. Um dia estava procurando lembrar o nome do aluno e os colegas só falavam o apelido que, aliás, achei de muito mau gosto; então, perguntei para o aluno se ele gostava de ser chamado assim e ele respondeu que não, mas que não brigava para não chamar mais a atenção. Os colegas se sentiram mal por nunca terem perguntado e nunca terem parado para pensar que aquilo era

errado; dali em diante percebi que os colegas se policiavam para não falar o apelido, e sim o nome. Essa atitude durou no máximo 10 minutos de aula e mudou a vida de muita gente, inclusive a minha.

Não falar, não chamar a atenção da classe quando algo de preconceituoso é dito, mesmo que nos pareça normal, é errado; pois, como nos disse Oliveira “músicas, piadas, brincadeiras e ditados populares não são algo inocente ou divertido, são elementos culturais reprodutores de preconceito e assim instrumentos de naturalização do discurso preconceituoso” (2011, p. 5). “Deixar pra lá” é compactuar com a discriminação e fazer com que nossos alunos achem que não precisa reclamar porque ninguém vai lhes dar importância. Posicionar-se contra é combater a naturalização do preconceito de toda espécie e, para isso, nós professores precisamos ficar atentos a todas as falas e até as não falas de nossos alunos; um aluno migrante respondeu como sugestão de combate à xenofobia na escola, o professor prestar atenção aos alunos mais calados e quietos, pois esses são os que mais sofrem.

Alguns professores, além de marcarem as respostas do questionário, também fizeram questão de explicar o que fizeram; uns aproveitaram a oportunidade para falar sobre a Xenofobia e uma resolveu usar até a coordenação da escola para intervir: “Juntamente com a coordenação, interferimos explicando sobre os perigos e prejuízos da discriminação, relatamos experiências pessoais e os alunos se emocionaram e mudaram de atitude” (Professora 11). Observe a tabela da questão 11:

Figura 33 - Gráfico das respostas dos professores do CEDMM à pergunta do que fizeram em relação à agressão por Xenofobia na sala de aula.



Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

Na questão 12, perguntamos se surtiu resultado na turma após a intervenção contra o preconceito, e 80% dos professores disseram que sim, outros 20% que não. Na questão 13, foi perguntado o porquê de não terem feito algo a respeito: um professor disse não ter entendido

como agressão o ocorrido (o aluno já tinha o apelido); dois professores acharam que nada deveria ser feito a respeito, talvez por entenderem que esse não era seu trabalho e acharem que era função da coordenação e nada seria feito ou que o aluno agressor não mudaria o comportamento; um professor se sentiu intimidado pelo agressor e ficou com medo de represália; e uma percebeu que “a direção fez vista grossa ao ocorrido” (professora 2) após pedir que os pais fossem chamados na escola para debater sobre o assunto, a mesma professora achava que o trabalho deveria ser feito em equipe, mas não recebeu respaldo para isso. Fica claro que ainda é comum nos eximirmos da responsabilidade de debater alguns temas na sala de aula quando 16 professores advertiram verbalmente o aluno; 10 só fizeram isso e 4, além da advertência verbal, também pediram a advertência no sistema, e somente 2 aproveitaram a oportunidade para trabalhar o assunto em sala de aula.

Nas questões 14 e 15 o professor deveria considerar se ele já fez algum projeto de aula contra a Xenofobia em sala de aula e se considera importante esse tipo de aula; 42% disseram nunca terem feito, mas 100% consideram a escola um bom lugar para o combate ao preconceito regional e vêem a disciplina de História como importante nesse processo.

A questão 17 pedia alguma sugestão de como a disciplina de História poderia agir na sala de aula para combater a Xenofobia na escola. As repostas foram de grande ajuda para essa pesquisa, já que nos fizeram entender o que o professor sente que falta na escola e, com o auxílio dos próprios colegas, pudemos nos debruçar sobre temáticas mais plausíveis para o Caderno Didático, em formato de um *e-book* interativo, para o final desse mestrado.

Um professor citou a importância de discutir, na disciplina de História, a migração como forma de combater a Xenofobia: “a História dá um suporte para esclarecer o motivo das migrações internas, trazendo conscientização e possível mudança no trato com os migrantes. Migrar é nato na História humana” (Professor 2). Outros professores destacaram a importância da interdisciplinaridade e da não obrigatoriedade de se ter somente a disciplina de História envolvida nesse trabalho de conscientização dos alunos quanto aos danos da discriminação:

Toda discriminação é ruim e deve ser trabalhada nas diferentes aulas. Nem sempre se trata de algum conteúdo/matéria específica. Comportamentos e respeito ao semelhante deve sempre ser trabalhado por todos, seja no ambiente familiar, escolar ou de trabalho. Na escola temos sempre a oportunidade de trabalhar às diferenças. Conhecendo as origens dos povos, poderia ajudar (Professor 4).

Outras sugestões foram:

- Fazer teatro, palestras, filmes, depoimentos, apresentações na sala de aula ou em mostras culturais sobre as diferentes regiões do Brasil.

- Propor rodas de conversa sobre o tema.
- Mostrar a culinária, a arte, a linguagem, a luta e a história dos povos do nordeste e norte do Brasil.
- Trabalhar a própria comunidade de Hidrolândia em relação às características da cultura étnico-racial de cada região do Brasil.

Com esse questionário, constatamos as percepções dos professores em relação à falta de conhecimento e empatia sobre a Xenofobia na escola, por isso a importância desse trabalho para ajudar os professores a identificar os ataques preconceituosos e intervir para buscar combatê-lo na sala de aula. Sabemos que o mais interessante seria que toda a comunidade escolar se envolvesse. Esse trabalho parte do primeiro contato com a discriminação – na sala de aula – e objetiva ajudar o professor no combate ao comportamento agressivo, através da conscientização contra todas as formas de preconceito. Assim, os dois lados saberão que foram atendidos, o aluno agredido verá uma resposta imediata do professor/escola e o agressor será instruído/educado a não mais o fazer. Vamos agora nos ater às respostas dos alunos ao questionário de alunos, migrantes e nativos.

3.2. Análises dos questionários de alunos nativos e migrantes.

Durante muito tempo os alunos não foram ouvidos em suas necessidades, as teorias e regras eram apenas impostas de cima para baixo e, para entender como eles pensam, sabemos que é preciso ouvi-los, daí a importância do questionário direcionado a eles. Saber como pensam e como se sentem nos dá base para trabalhar melhor o caderno didático, planejar melhor nossas aulas e, conforme pontuou Oliveira (2017, p. 13), “a história de cada aluno, faz muita diferença no entendimento significativo sobre o ensino de história na escola e na sociedade”.

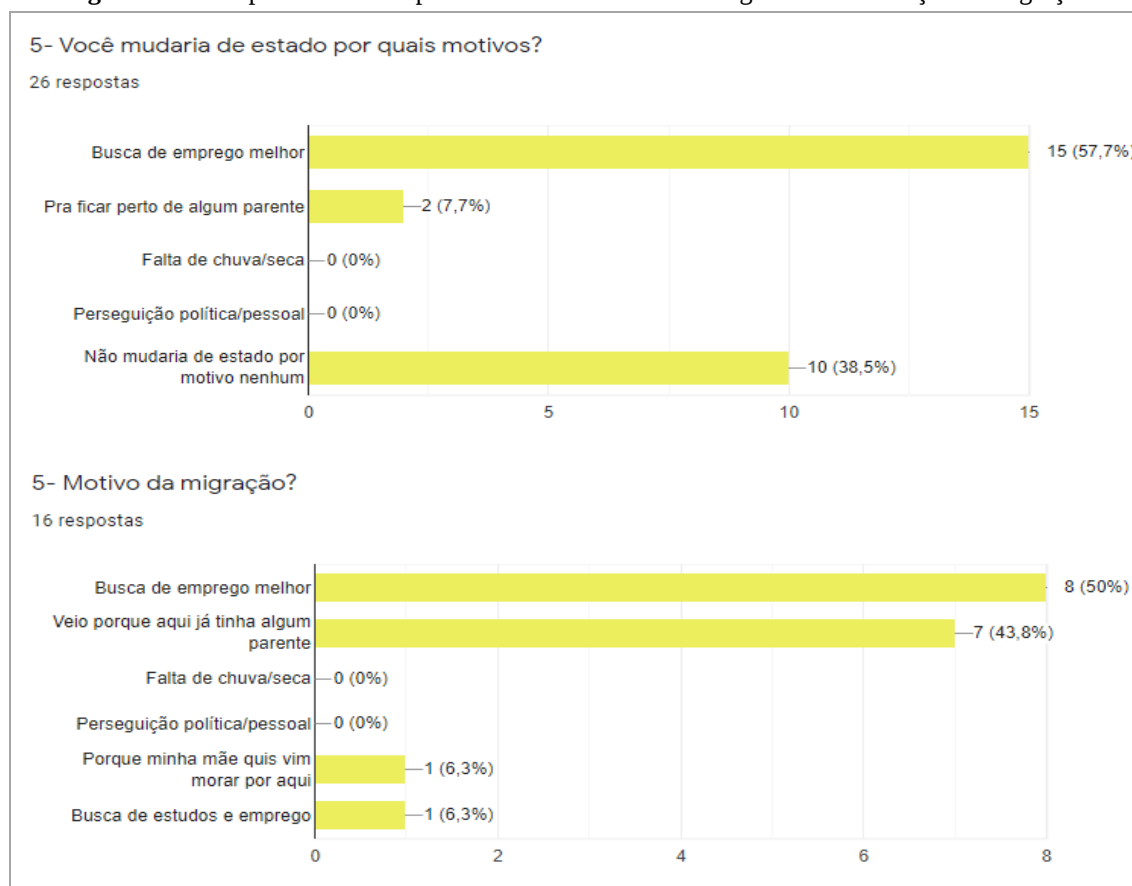
Após aprovação da pesquisa no Conselho de Ética, no segundo bimestre de 2021 aplicamos um questionário *online* aos alunos da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça; por estarmos ainda em aulas *online*, não pudemos realizar entrevistas ou questionários presenciais. Ao todo, 42 alunos responderam o questionário e, destes, 26 eram naturais do estado de Goiás (61,9%) e 16 eram migrantes (38,1%). O questionário continha 17 questões com perguntas abertas e fechadas, para que, se o aluno desejasse, pudesse acrescentar alguma informação diferente das alternativas já dadas. As perguntas fechadas facilitam a tabulação dos dados, mas as abertas possibilitam uma análise mais precisa quanto ao que o aluno realmente sente em relação à pergunta. Para que a

identidade dos alunos fosse preservada, todos foram tratados aqui a partir dos números correspondentes à ordem que responderam o questionário.

Os alunos nativos não viram como motivação de mudança de Estado a falta de chuva ou a perseguição política, mas 57% mudariam em busca de emprego melhor; 7,7% mudaria para ficar perto de algum parente; e 38,5% não mudaria de Estado por nenhum motivo. Já para os 50% migrantes, aqueles que já precisaram empreender a saída de seus Estados, é muito importante a busca de emprego melhor; para 43,8%, ter um parente no destino da migração também é imprescindível (para um aluno, a motivação foi à mãe querer vir, não explicando o motivo e, para outro, além do emprego, buscaram também melhor educação).

Um dado é bem interessante no caso dos alunos migrantes, eles não citaram como motivação a falta de chuva no Nordeste, como era tão comum no passado; notamos que, ao se falar em migração de nordestinos no Brasil, a seca sempre era vista como a responsável pelo êxodo dessas pessoas, mas nessa pesquisa sequer foi citada, predominando a busca de uma melhor condição de vida através do emprego e a associação por redes sociais como as maiores motivações. A Figura 36, abaixo, compara as respostas dos alunos nativos e migrantes obtidas nessa questão, respectivamente:

Figura 34 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes à motivação da migração



Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa (2021)

Alunos migrantes e nativos consideram migrar em busca de emprego melhor um bom motivo para sair do seu estado natal; mas, para 10 alunos nativos nada os faria mudar. Muitos alunos nativos e muitos professores, nativos ou não, disseram não migrar de jeito nenhum; o que os faria pensar assim? Essa resposta não pudemos obter a partir dos questionários *online*, agora só nos resta conjecturar a respeito. Independentemente dessa resposta, de não migração por motivo nenhum, acreditamos que migrar é algo natural do ser humano em busca de uma melhor qualidade de vida e, em alguns casos, até de sobrevivência; por isso, faz-se necessário, no Caderno Didático produzido de forma interdisciplinar com a Geografia, explicar melhor as motivações das migrações pelo mundo.

Viver bem em sua cidade, estado ou país nos deixa em um *status quo* que consideramos inalterável, o que não é bem assim. Infelizmente, de uma hora para outra, a nossa vida pode mudar por vários motivos, e nos fazer mudar uma ideia do que achamos estar certo em nós mesmos. Mudar de estado pode não ser um sonho da maioria dos migrantes inter-regionais, mas as necessidades acabam motivando-os a deixar seu lar; com certeza ninguém muda para um lugar querendo ser discriminado, mesmo sabendo que isso pode acontecer; a esperança de melhorar de vida é sempre maior.

Em relação à discriminação por região de nascimento, 65,4% dos nativos e 62,5% dos migrantes disseram nunca terem ouvido isso na escola, enquanto 34,6% dos nativos e 37,5% dos migrantes já presenciaram a Xenofobia na escola. A Figura 37 compara as respostas dos alunos nativos e migrantes, respectivamente, a essa questão.

Figura 35 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes sobre terem presenciado casos de Xenofobia

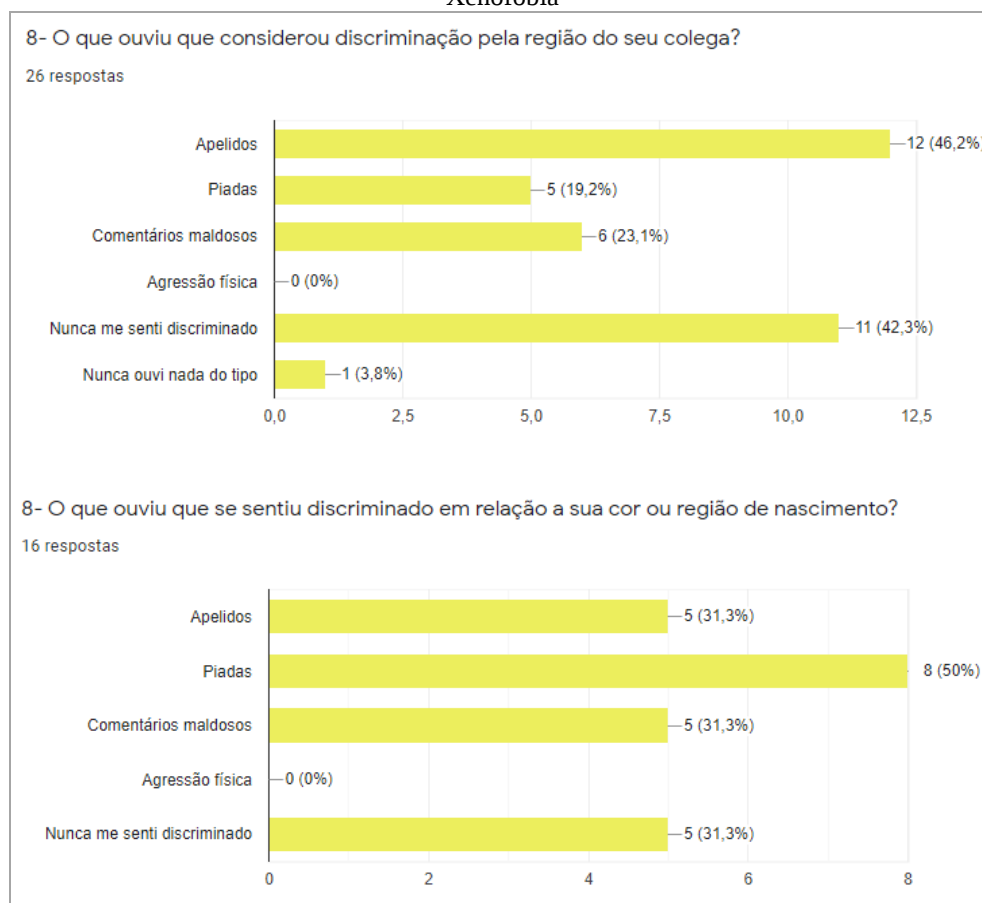


Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa (2021).

No entanto, na questão 8, que questiona sobre o que ouviram na escola que consideraram ‘discriminação’, apenas 1 aluno nativo respondeu nunca ter ouvido nada e 42,3% nunca se sentiram discriminados, considerando que eles estão em seu próprio Estado; mas, 88,5% de nativos já ouviram apelidos, piadas e comentários maldosos sobre a região de nascimento de algum colega.

No caso dos alunos migrantes, 31,3% nunca se sentiram discriminados; porém, um desses alunos disse já ter ouvido discurso de Xenofobia em relação ao colega; 5 alunos responderam ter ouvido mais de um tipo de discriminação; e dos 16 alunos participantes, 11 já perceberam/viveram na escola situações de discriminação. A Figura 38 compara as respostas dos alunos nativos e migrantes dessa questão.

Figura 36 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes sobre o que ouviram em relação à Xenofobia

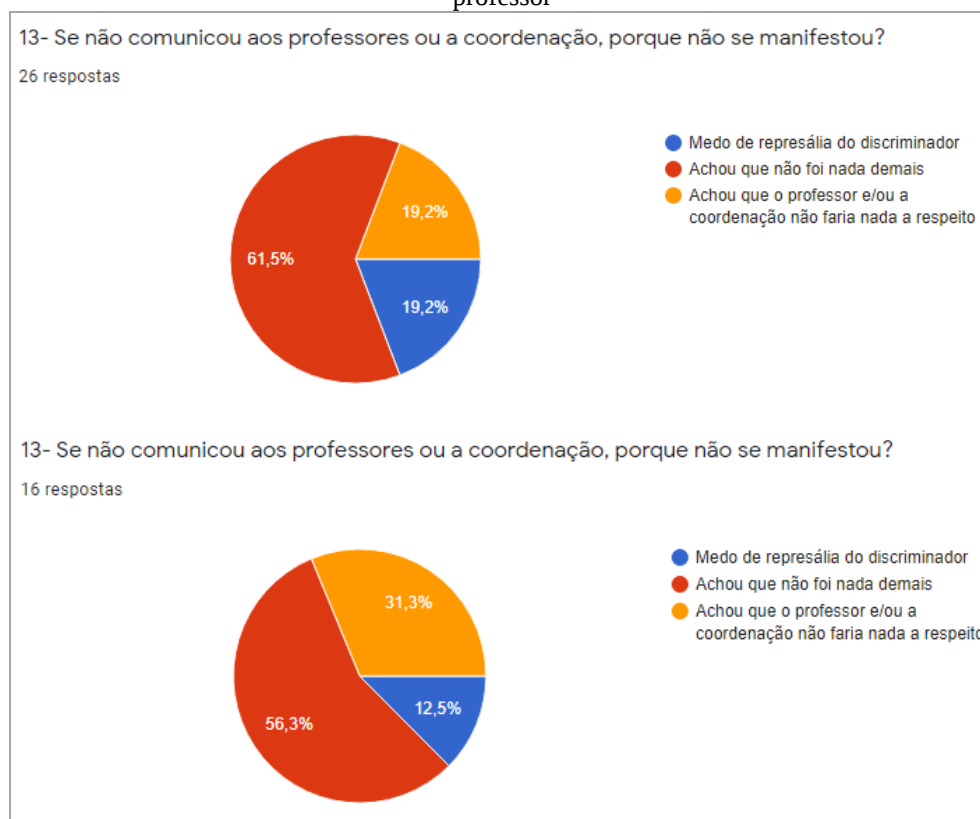


Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa (2021)

Na questão 9, sobre se sentiram mal com o que ouviram, 46,2% dos nativos e 43,8% dos migrantes não se sentiram mal, já 53,8% dos nativos e 56,3% dos migrantes sim; e, destes que se sentiram incomodados com o que ouviram, e que consideraram Xenofobia, apenas 38,5% dos nativos e 18,8% dos migrantes disseram ter avisado o professor. Essa mesma pergunta foi feita aos professores e 88% deles disseram se sentirem mal com o ocorrido.

Na questão 13 temos uma possível resposta a essas situações. Dos alunos que disseram não ter comunicado ao professor ou à coordenação, 61,5% dos nativos e 56,3% dos migrantes não acharam que a agressão foi importante ao ponto de chamar o professor; 19,2% dos nativos e 12,5% dos migrantes tiveram medo que o agressor lhes fizesse algum mal após a denúncia; e 19,2% dos nativos e 31,3% dos migrantes acharam que a escola não faria nada a respeito. A seguir temos a comparação das respostas a essa questão, dos alunos nativos e migrantes, respectivamente, na Figura 39.

Figura 37 - Comparativo das respostas dos alunos nativos e migrantes sobre a comunicação da Xenofobia ao professor



Fonte: Google formulário do questionário feito para essa pesquisa

Estes dados são preocupantes, pois 38,4% dos nativos e 43,8 % dos migrantes não se sentiram seguros o suficiente na escola para denunciar a discriminação sofrida ou vista; mas, pior que isso é que mais da metade dos alunos nativos e migrantes não considerou sequer que a agressão fosse denunciada ou comentada com o professor. Nesta situação, e na do apelido que não foi considerado Xenofobia, mas que foi lembrado como um ato de Xenofobia evidencia-se a naturalização do preconceito e nos faz pensar que talvez estejamos banalizando o mal, como descreveu Hannah Arendt (1906-1975), um mal que vem permeado de racismo e exclusão social há tanto tempo que foi amalgamado em nossos pensamentos e atitudes.

Sobre a escola ser um bom lugar para se combater a Xenofobia, 53,8% dos nativos disseram sim, enquanto 56,3% dos migrantes disseram não. Em relação à disciplina de História ser importante no combate à discriminação, 80,8% nativos e 68, 8% dos migrantes disseram ser importante sim. Portando para 46,2% de alunos nativos e 43,7% de alunos migrantes a escola não serve para se combater a xenofobia na sala de aula; esse número é menor em relação à disciplina de história, pois 19,2% de alunos nativos e 31,2% de alunos migrantes consideraram que a disciplina de história não é importante para o combate desse preconceito. Infelizmente, pela inviabilidade momentânea para se fazer uma entrevista física,

não saberemos o real motivo desse desânimo por parte dos alunos em relação à atuação da escola e da disciplina de história no combate à Xenofobia na sala de aula.

Assim como perguntado aos professores, sugestões eram bem-vindas para o combate à Xenofobia a partir da disciplina de História; assim, 2 alunos nativos sugeriram aumentar o rigor contra aqueles que cometem Xenofobia como, por exemplo, expulsar da escola. Consideramos que fazer isso é apenas retirar da escola a responsabilidade da educação desse aluno, ele deve aprender ali que o que ele fez é errado e não deve reproduzir de novo, nem na escola e nem na rua; 4 alunos sugeriram palestras e rodas de conversa para falar sobre o assunto na sala de aula; 1 aluno procurou na *Internet* a resposta à pergunta e encontrou no *site* BIBLIASPA - Biblioteca e Centro de Pesquisa América do Sul - Países Árabes - África, uma reportagem sobre combate a Xenofobia, intolerância e racismo e deu como resposta:

Promovendo conscientização sobre a Xenofobia por meio das aulas, debates, rodas de conversas, seminários, publicações, exposições e ações culturais. Mostrando o patrimônio intelectual e cultural dos refugiados e como esse arcabouço beneficia o Brasil, renovando as artes brasileiras e tornando o País mais multilíngue e diverso (aluno17, nativo).

Já os alunos migrantes sugeriram falar mais sobre os Estados, suas gírias, sotaques, comportamentos, através de cartazes e palestras. O aluno 18 comentou sobre a importância de se ensinar a igualdade desde cedo: “Sim, eu acho que isso tem que ser implantado nas escolas desde cedo; assim as crianças crescerão sabendo que isso é errado e que elas têm que tratar todas as pessoas igual, não importa de onde elas vieram ou nasceram” (aluno 18, migrante). O aluno migrante 37 escreveu algo bem importante para que o professor observe na sala de aula: “Dê mais atenção aos alunos quietos, eles são os que mais sofrem”, afinal, muitas vezes o aluno não fala o que está acontecendo com ele por vergonha, timidez ou medo e por isso se isola.

O olhar do professor na sala de aula deve ser mais abrangente, sabemos que isso é mais difícil controlar na escola, por conta do tempo de aula (apenas 45 minutos e a disciplina de História só tem 2 aulas por semana nas turmas de Ensino Médio) e das cobranças em cima de conteúdo, currículo, diários, planos etc.; mas, nosso aluno, para aprender, precisa ser visto em sua complexidade, um aluno acuado por causa de preconceito não vai aprender nem História nem nenhum outro “conteúdo” de qualquer disciplina.

É por isso que essa pesquisa se fez tão necessária, e teve como propósito achar os problemas ligados à Xenofobia na sala de aula e, mais do que isso, procura ajudar os professores de História e de outras disciplinas a combater esse preconceito regional, que pode atrapalhar o próprio aprendizado dos estudantes. O modo como faremos isso será descrita no

4º capítulo, a fim de iluminar a ação do professor, mas com a clareza de que cabe a cada um agir de acordo com sua realidade. O que não podemos mais permitir é que a Xenofobia continue sendo naturalizada nos ouvidos dos nativos e migrantes, pois ela deve ser combatida na escola, o lugar, por excelência, dessa batalha contra o preconceito de todas as espécies.

CAPÍTULO 4: ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA O COMBATE A XENOFOBIA NAS ESCOLAS

4.1. O papel do Professor de História na Educação Básica

Esse capítulo que se inicia tem uma grande correspondência com o capítulo anterior, porém enquanto no capítulo 3 focamos mais na análise dos dados dos questionários online e nas matrículas dos alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, no capítulo 4 temos por objetivo especificar as estratégias e propostas interculturais no combate a Xenofobia na sala de aula a partir da disciplina de História.

Contudo antes de falarmos sobre nossa proposta de Caderno Didático, gostaria de comentar um pouco sobre o perfil e a função do professor de História da escola pública, sem intenção de generalizações, mas apenas como uma forma de pensarmos o porquê desse trabalho ser dedicado a eles.

Quem é o professor de História da escola pública? Um professor formado pela academia que, na maioria das vezes, vai aprender a lecionar dando aulas e isso foi exatamente o que aconteceu comigo. É o produtor de história pública⁶⁰ que está no mesmo “bolo” dos produtores de “conteúdo” da *Internet* ou dos historiadores contratados para a produção de filmes e que foi durante muito tempo recriminado pela História Acadêmica. No entanto, o mestrado profissional em História veio justamente para auxiliar na redução desse abismo entre a História Acadêmica e a História Pública. Mas o que tem isso a ver com nossa pesquisa?

Assim como a autora Ana Maria Monteiro (2013), acreditamos que os professores de História da educação básica não estão em disputa com a Academia, eles têm outra função:

Os professores que atuam na educação básica não estão ali produzindo conhecimento novo a ser validado pelos seus pares com base na utilização correta e adequada de referenciais teórico-metodológicos. No contexto escolar, realizam um trabalho de articulação entre saberes oriundos da produção científica e saberes dos alunos, seus próprios saberes e aqueles que circulam na sociedade, de modo a tornar possível sua compreensão, ou seja, uma reelaboração de forma que os sentidos atribuídos pelos alunos – e que dependem dos sentidos atribuídos pelos professores ao saber ensinado – se aproximem dos significados validados (MONTEIRO, 2013, p. 52)

⁶⁰ História pública m seu sentido mais simples, está ligado à atuação dos historiadores e do método histórico fora da academia (universidade), ou seja, em ambientes como nas escolas, no governo, em corporações privadas, nos meios de comunicação, em museus, em filmes etc. Para mais informações leia: LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

Ou seja, a disputa entre escritores de História advindos da Academia de História ou do jornalismo, por exemplo, e o professor de História da educação básica não é plausível e menos ainda necessária, por que ambos são importantes e deveriam se complementar, afinal, lá na sala de aula, o que importa mesmo é o que o aluno ávido por História viu em sua vida dentro e fora da escola até ali, e suas próprias conclusões com relação ao que foi visto e vivenciado. O livro didático talvez seja a forma mais concreta que a Academia tem de chegar, com seu conhecimento mais “abrangente” ou o dito “mais correto”, nos ouvidos dos nossos alunos. Contudo, eles vivem mais tempo fora da escola do que dentro, e entram em contato com muitas histórias através de filmes, séries, desenhos, jornais (em menor quantidade, claro), videogame, *Youtube* etc. Tudo isso carrega uma gama de informações da História não originárias da Academia, mas da História Pública, e o mais interessante é que eles amam, “O entusiasmo pela história viva contagia as nações” (MALERBA, 2014, p. 29). Mas, então, qual o problema? O problema é que muitas dessas “narrativas históricas” são pobres e carregadas de anacronismos, erros históricos e, o mais preocupante, preconceitos e discriminações, que fazem com que o aluno nos chegue pior do que se não soubesse de nada; é aí que o professor de História precisa atuar inicialmente: desconstruir preconceitos arraigados na sociedade e, conseqüentemente, nos discentes para, depois, começar construir os conceitos adequados a um melhor convívio social.

O primeiro conteúdo do Documento Curricular - Goiás Ensino Médio (DC-GOEM) da disciplina de História é justamente sobre o ofício do historiador, e lá vemos que todos fazemos história, porém, nem todos são bons ao escrevê-la; comungo da ideia de Malerba de que nem toda História tem seu valor e qualidade, que há bons e maus historiadores mesmo dentro da Academia, mas, deve-se levar em conta que o ofício de todo historiador é “o processo permanente da metodização racional dos procedimentos e exposição dos argumentos à crítica” (MALERBA, 2014, p. 44). Com isso, é função do professor de história da Educação Básica se manter permanentemente vigilante quanto a essas narrativas naturalizantes em nossa sociedade e a todo o momento expor tudo à crítica racional.

Eis onde eu queria chegar. A Xenofobia, como vimos, é algo que está enraizado em nossa sociedade e vem sendo replicada a todo momento em incansáveis narrativas, gerando estereótipos e preconceitos contra lugares e pessoas. É função não só do professor de História, mas de todo professor, ser baluarte da democracia, da cidadania e, acima de tudo, da valorização das diferenças. Esse trabalho vem para contribuir com a conscientização da

população em geral quanto à importância do professor de História como um agente desnaturalizador de preconceitos na sociedade.

Em consonância com Monteiro (2013), não estamos propondo aos professores de História a fuga do rigor da pesquisa bibliográfica, ou da importância da correção das informações, ou da precisão conceitual; o que queremos é ajudar o professor da educação básica a produzir o conhecimento histórico escolar e possibilitar que ele transponha os muros da escola. Monteiro (2013) descreve muito bem a importância desse novo olhar do professor para com seus alunos:

Que sirva para um agir no mundo sob perspectiva esclarecida, crítica, responsável, capaz de subverter ordens opressoras, resistir e questionar discriminações, enfim, enfrentar o grande desafio de desnaturalizar o social e historicizar processos e acontecimentos. Para isso, o professor precisa conhecer e desenvolver um repertório de atividades que possam ser realizadas com estudantes de diferenciadas origens sociais e experiências. É importante os docentes compreenderem que estão lidando com pessoas que irão se relacionar com o saber e que, para isso, muitas vezes, precisam vencer resistências, preconceitos e verdades estabelecidas. (MONTEIRO, 2013, p. 31)

O professor de História tem a possibilidade, e digo por mim mesma, a obrigação de ensinar História a partir do autoconhecimento de que todos somos agentes históricos, com identidades construídas ao longo do tempo e, por isso, pertencentes a um grupo com histórias e lutas coletivas. Pertencer a um grupo não nos exclui de participar de outros e, no pior dos casos, se isso não for internalizado, que pelo menos aprendamos a respeitar o outro em sua integridade como ser humano diferente e único.

Ser professor é uma profissão temida e muitas vezes desrespeitada, até com a intenção de diminuir seu poder ou seu valor diante da sociedade; ser professor de História em nosso país, mais ainda. Somos vistos, muitas vezes, como subversores de mentes, talvez isso até aconteça, pois estamos na escola para abrir mentes para o fato histórico, para tornar o aluno consciente de seu papel de agente histórico e que ele, querendo ou não, consciente ou não, está inserido em todas as lutas da sociedade; ou seja, temos o papel fundamental na formação da consciência histórica de nossos alunos.

Questões como Xenofobia e migração não são de domínio exclusivo de uma ou outra disciplina em específico. Ao contrário, trata-se de uma temática que, devido ao seu caráter holístico, requer uma observação multidisciplinar. E a História é uma entre as várias disciplinas capazes de oferecer importantes perspectivas para compreensão de tais questões, pois são temas ligados à construção do ser histórico e estão na construção do brasileiro, sendo ele do Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste ou Sul; o nome do lugar de onde você veio não deve mudar como você deve ser tratado, respeito é bom e todo mundo gosta.

Não precisamos esperar que um conteúdo de História, de Matemática ou de Educação Física se encaixe com a temática da Xenofobia, pois, conforme vimos, nos questionários *online* e nas redes sociais, a discriminação pelo lugar de nascimento do indivíduo pode acontecer a todo o momento; e é o professor que está vendo/ouvindo esse ato na escola e que deve agir imediatamente contra qualquer forma de discriminação. Contudo, não é apenas colocando o aluno para fora da sala ou o repreendendo com uma advertência que se conseguirá algum resultado positivo; é preciso conscientizar a todos da importância da valorização das diferenças na construção de uma “sociedade livre, justa e solidária, bem como na promoção de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988); ou seja, trabalhar em sala com aquilo que a própria lei brasileira defende: combater as desigualdades sociais e regionais.

Nessa pesquisa, além de expor ao professor as muitas formas de como a Xenofobia acontece na escola e na sociedade, apresentamos as leis que protegem aqueles que se tornam vítimas desses preconceitos, descrevemos os significados dos conceitos de Xenofobia e migração e, principalmente, apresentamos nossa proposta de se combater esse preconceito na sala de aula, usando exatamente aquilo que temos à mão, sem divagações, planos mirabolantes e impraticáveis. Partimos da ideia de se produzir aulas interculturais e interdisciplinares, que possam ser realizadas tanto nas escolas públicas de Ensino Médio como em qualquer outra rede ou modalidade de ensino, com a facilidade de acesso a um *e-book* interativo para facilitar o uso do professor.

4.2. Uma proposta Intercultural para o combate à Xenofobia na escola

Mesmo que o conceito de interculturalidade não seja novo, pois, como disse Catherine Walsh (2004), desde os anos 1990 vem sendo usado nas reformas de política pública e educacional de vários países, no Brasil ele é relativamente recente e, por isso, ainda há muita confusão quanto aos conceitos de inter, multi e pluriculturalidade, os quais, às vezes, são vistos até como sinônimos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para Ciências Humanas e suas Tecnologias, elaborados há 20 anos, os três termos não foram usados nenhuma vez, mas a ideia do respeito às diferenças foi destacada.

Descreve-se que, ao nos percebermos enquanto “nós” e “outros”, identificamos as diferenças e também as semelhanças, e ainda que o “... reconhecimento das diferenças não deve fundamentar relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade” (MEC, 2000, p. 23). Portanto, os PCNs, mesmo não se utilizando de nenhuma das três terminologias citadas no parágrafo anterior, já estabeleciam o respeito às diferenças como uma das bases do

Ensino de História no Ensino Médio, e importante fundamento para a construção da identidade do jovem brasileiro.

Uma importante pesquisadora da Educação do Brasil, Ana Canen (2010), destacou a importância da multiculturalidade na educação a fim de preparar as gerações futuras para lidar com um mundo cada vez mais plural e desigual; mas, como vimos, ela ainda usava o termo multicultural ao invés do intercultural, apropriado com mais frequência atualmente e defendido nessa dissertação. A autora descreve o Multiculturalismo como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional” (CANEM, 2010, p. 175). O multiculturalismo deve criar maneiras de como fugir do radicalismo e do dogmatismo, que congelam as identidades e perpetuam as discriminações, deve procurar respostas para a incorporação da diversidade cultural como forma de se evitar o preconceito na sociedade e, também, na educação (CANEM, 2010, p. 176).

Para Canen (2010), Multicultural é a teoria que busca conciliar a Pluriculturalidade e, por isso, estão muito ligados; contudo, ao estudarmos o conceito/teoria em si, vemos como eles são interessantes e úteis para a educação brasileira; no entanto, assim como fizemos com o termo tolerância, achamos que o termo multicultural/pluricultural não abarca toda a complexidade do que é valorizar as diferenças, para colocá-las em foco no ensino aprendizagem, por isso optamos pelo conceito de interculturalidade.

Para falarmos sobre a convivência e o respeito à alteridade, ou seja, às diferenças, partiremos do conceito de interculturalidade, formulado por Catherine Walsh (2005), que pormenorizou e colocou a educação como importante local para que suas práticas interculturais fossem desenvolvidas. Em 2005, , em parceria com a *Unidad de Educación Intercultural Bilingüe* do ministério da educação do Peru, elaborou uma espécie de manual para a interculturalidade na educação e, a partir dele, temos algumas diferenças dos conceitos de multi, pluri e interculturalidade; além da conceituação, a autora descreve várias práticas dessa nova forma de ver as diferenças na escola e, consequentemente, na sociedade.

Walsh diferencia a multiculturalidade e a pluriculturalidade como não propositoras de mudanças significativas, pois não permitem a inter-relação equitativa do diferente, visto que:

... la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. (WALSH, 2005, p. 10)

Já a interculturalidade é distinta, pois:

... en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (WALSH, 2005, p. 10)

Assim, acreditamos que multiculturalidade e pluriculturalidade estão mais voltados a mostrar a cultura do outro, e isso já vem sendo feito há muito tempo nas escolas, principalmente através de práticas estereotipadas, como pintar o rosto no Dia do Índio, trançar o cabelo no Dia da Consciência Negra, e agora nem sei o que vão fazer no Dia do Nordeste, instituído em 2020 pelo governador de Goiás, Ronaldo Caiado, para que seja “comemorado” no dia 08 de Outubro⁶¹.

Para evitar esse tipo de atitude estereotipada na escola, Canen (2010) descreve três coisas que devem ser evitadas no currículo escolar; a primeira é o folclorismo, ou seja, reduzir o multiculturalismo a valorização dos costumes, festas, receitas e/ou aspectos exóticos de grupos culturais diversos; a segunda prática que deve ser observada e rechaçada é a do reducionismo identitário, quando, ao fugir do folclorismo, a escola ou o professor busca a exacerbação de uma única identidade ou de uma única diferença; e a terceira seria a guetização cultural, que isola os grupos dentro de suas culturas impedindo movimentos de troca e hibridizações.

Mesmo que Canen (2010) use o termo multiculturalismo, ela mesma coloca que devemos usar o multiculturalismo crítico, ou seja, uma “perspectiva intercultural crítica” que, em primeiro lugar, busca dinâmicas de sensibilização de identidades que trabalhem a construção contínua da identidade; em segundo, a ancoragem social de conteúdos que se interligam com diferentes discursos, na tentativa de suscitar o máximo de informações sobre a sociedade e, no nosso caso, sobre preconceitos regionais; e, em terceiro, a autora propõe uma

⁶¹ A questão aqui não é a crítica ao estabelecimento do “dia do nordestino” no Estado de Goiás, tenho certeza que teve boa intenção, mas de como esse dia será trabalhado na sala de aula, ele vai segregar ou reunir, ele propiciará o intercâmbio cultural ou apenas mostrará a cultura do outro?

avaliação dialógica multicultural na qual o professor seja capaz de conhecer o aluno e suas necessidades, ao ponto de estabelecer sempre o diálogo cultural e uma correção de rotas. Aqui podemos inserir a proposta de rodas de conversa, que foi citada pelos alunos migrantes como sugestão de combate à discriminação por região de nascimento. Dessa forma reconhece-se a diversidade cultural na sala de aula e se abandona a velha máxima da nota exclusivamente vinda de provas objetivas, sem contextualização, como estamos acostumados a ver em muitas avaliações por aí.

Nesse Caderno Didático partimos, então, da discussão procedimental da interculturalidade crítica na sala de aula, respaldada pelo próprio Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio (DC-GOEM). Nele, vemos a importância do conceito da interculturalidade na elaboração do currículo, dado que:

... a interculturalidade é um espaço de negociação que traduz as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Assim como no currículo revela as relações e os conflitos de poder da sociedade, reconhecendo e confrontando seus agentes, é uma tarefa social e política que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade com todos os grupos que coexistam na sociedade (SEE, 2020, p. 77).

No próprio DC-GOEM, as falas de interculturalidade vieram da autora estudada nessa dissertação, Catherine Walsh, que baseia suas pesquisas na área da interculturalidade na educação, a partir de uma “pedagogia decolonial”, a partir da qual a educação deve ser vista como uma instituição política, social e cultural dentro da sociedade; que tem no seu espaço a construção do saber, dos valores, das identidades e do próprio poder do Estado, por isso sua grande importância no entendimento e uso da interculturalidade crítica como eixo educativo.

Por que desse termo decolonial? Ele vem da desobediência ao colonialismo que nos foi imposto ao longo dos anos e, por isso, internalizado e naturalizado como correto, esse colonialismo está intimamente ligado ao eurocentrismo, tudo o que se imagina ser signatário de uma matriz eurocentrada é considerado superior, e tudo o que se afasta dela é lançado para uma dimensão inferior; daí a valorização do branco e o preconceito contra o preto, o indígena e tudo que descende deles.

Nessa perspectiva decolonial, a interculturalidade vem para questionar os padrões impostos na sociedade, pois:

Põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder tornam visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação

de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras (WALSH, 2010, p. 13) .

A interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos pedagógicos que visam mudanças estruturais que nos força a pensar e, mais do que isso, nos faz questionar, transformar, sacudir, rearmar e construir novos saberes sobre as relações com o diferente. O nordestino, o nortista, o sulista, o sudestino e o centro-oestino são pessoas, nascidas em regiões diferentes, com culturas diferentes e marcadas por todo esse discurso eurocêntrico de valorização do branco em detrimento do preto, do Sul em detrimento do Norte; mas, na perspectiva intercultural crítica, somos apenas diferentes e quem discorda disso é porque não abandonou seus preconceitos de criação colonial.

Com isso, essa pesquisa comunga com Walsh (2010, p. 13) quando acredita que a interculturalidade crítica vem para nos mostrar que não devemos apenas reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente no currículo escolar; nós queremos, junto com a disciplina de História, “implodir a partir das diferenças”, queremos “re-conceitualizar” e “re-fundar” as estruturas sociais que foram construídas e que criaram esse cenário de desrespeito, de discriminação e preconceito contra diferentes pessoas da nossa sociedade.

4.2.1. Caderno Didático – E-book Interativo

A interculturalidade visa construir sociedades que aceitem as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que significa empoderar aqueles que foram historicamente considerados inferiores. (CANDAU, 2013, p. 152)

Vamos começar por aqui. Maria Lúcia Candau (2013), uma grande pesquisadora da multi/interculturalidade no cotidiano escolar brasileiro, nos deu algumas bases teóricas para a construção desse Caderno Didático, pois acreditamos que os velhos *slogans* da igualdade e da tolerância já não servem mais à nossa educação para a alteridade; queremos que esse e-book interativo ajude os professores de História e de outras disciplinas a verem e a viverem a diferença de cada aluno, e que nunca permitam que isso incorra em discriminação de qualquer espécie. Vamos buscar relações igualitárias e não tentar igualar as pessoas.

Candau constatou em suas pesquisas com professores de diversas áreas que hoje em dia o multiculturalismo (lembrando que ainda temos muita confusão com o termo e no Brasil ainda é pouco usado o termo interculturalidade) está mais na Academia do que na escola e que, mesmo que não seja uma coisa nova na legislação brasileira, na escola, na prática da sala

de aula, ele é muito pontual (CANDAU, 2006, p. 485). Por isso, a ideia e a urgência desse Caderno Didático, pedagógico e intercultural, no formato de um e-book interativo, sob a regência da disciplina de História que, sem pretensões, busca apenas as bases da interculturalidade na educação, a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).

Para a construção do Caderno Didático, buscamos usar dos quatro propósitos descritos por Walsh para uma educação intercultural, dos caminhos propostos por Ana Canen para um currículo intercultural crítico, bem como dos princípios da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), da qual o Brasil é signatário.

Para Walsh (2005, 2009) existem quatro propósitos amplos e gerais que definem a educação intercultural:

- Fortalecer e legitimar as identidades culturais de todos os alunos na forma como eles e suas famílias o definem.
- Promover um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos possam expressar-se e comunicar-se a partir de sua própria identidade e prática cultural, enriquecendo um ao outro com as experiências de cada um.
- Desenvolver habilidades de comunicação, diálogo e inter-relação equitativa entre as pessoas (alunos, professores, pais, etc.), grupos, saberes e conhecimento culturais distintos.
- Contribuir para a busca por equidade social e melhores condições de vida.

Além dos quatro propósitos da educação intercultural, Walsh também elaborou, para aulas interculturais no Peru, uma metodologia baseada em 7 critérios pedagógicos para o desenvolvimento da interculturalidade que, aqui nesse caderno didático, foi adaptado às questões xenofóbicas regionais.

No Brasil nos embasamos na professora e pesquisadora da educação multicultural ou intercultural crítico, Ana Canen, que nos instruiu a percorrer três caminhos possíveis para o a construção desse currículo (CANEN, 2002, 2010):

- Dinâmicas de sensibilização de identidades onde o aluno compreenda que a identidade não é algo imutável, mas, pelo contrário, é provisório e nunca acabado porque depende da interação com o outro para modificar-se constantemente.
- Ancoragem social de conteúdo onde o professor não precisa de um conteúdo específico do currículo escolar para trabalhar o antirracismo ou a antidiscriminação,

- Avaliação diagnóstica multicultural a partir do acompanhamento contínuo do professor às atividades desenvolvidas durante a aplicação do currículo (ajuste de rota) que busca conhecer a diversidade ao invés de apenas classificar os alunos em bons ou ruins.

No documento elaborado pela Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (OEA, 2001), alguns artigos foram basilares para a elaboração das aulas interculturais desse Caderno Didático destinado aos jovens, pois:

- Artigo 74 - Insta os Estados e convida as organizações não-governamentais e o setor privado a: (b) trabalharem para reduzir a violência, incluindo a violência motivada pelo racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, através de/do: 1. Desenvolvimento de materiais didáticos que ensinem aos jovens a importância da tolerância e do respeito.
- Artigo 94 - Reconhece que as políticas e programas que visam o combate ao racismo, discriminação racial, Xenofobia e intolerância correlata devem estar baseados em pesquisas qualitativas e quantitativas, às quais se incorpore uma perspectiva de gênero. Tais políticas e programas devem levar em conta as prioridades definidas pelos indivíduos e grupos que são vítimas ou que estão sujeitos ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;
- Artigo 96. Convida os Estados a promoverem e realizarem estudos e a adotarem um objetivo integral e uma abordagem de longo prazo para todas as fases e aspectos da migração, os quais lidarão, efetivamente, com ambas as causas e manifestações. Estes estudos e abordagens devem prestar especial atenção às causas básicas dos fluxos migratórios, tais como falta de pleno gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, os efeitos da globalização econômica e as tendências migracionistas.
- Artigo 98. Enfatizamos a importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antiguidade até o passado recente; assim como, ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e consequências do racismo, discriminação racial, Xenofobia e intolerância correlata, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado;
- Artigo 129. Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de

história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos;

- Artigo 130. Exorta os Estados a realizarem e facilitarem atividades que visem à educação de jovens em direitos humanos, à cidadania democrática e à introdução de valores de solidariedade, respeito e apreço à diversidade, incluindo o respeito por diferentes grupos. Um esforço especial para informar e sensibilizar os jovens para respeitarem os valores democráticos e os direitos humanos deve ser realizado ou desenvolvido para lutar contra as ideologias baseadas na teoria falaciosa da superioridade racial;
- Artigo 141. Chama a atenção para o potencial de se aumentar o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, incluindo a *Internet*, para criar redes educacionais e de sensibilização contra o racismo, a discriminação racial, a Xenofobia e a intolerância correlata, tanto dentro quanto fora da escola, bem como o potencial da *Internet* em promover o respeito universal pelos direitos humanos e também o respeito pelo valor da diversidade cultural;

Portanto, as pesquisas de Canen (2002, 2010) e Walsh (2005, 2009), e as determinações da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), foram importantes fontes para a elaboração do caderno didático no formato de e-book interativo, que teve como objetivo combater a Xenofobia contra nordestinos nas escolas através das vivências interculturais na disciplina de história. Mas, assim como as teorias foram importantes para a construção desse trabalho, as respostas aos questionários dos alunos e professores do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça também o foram.

Um dos métodos mais usados na feitura do Caderno Didático foi a roda de conversa, pois percebemos, através dos questionários aplicados, a grande necessidade da velha e boa conversa para promover maior interação entre professor/aluno e aluno/aluno e, assim, promover a reciprocidade multicultural. Com a roda de conversa, podemos obter maior participação coletiva e interativa no debate acerca da Xenofobia na escola.

Outro método que pode ser associado às rodas de conversa é o conhecimento dos conceitos e leis dessa mesma dissertação para melhorar o diálogo, mas também embasá-lo de conteúdo científico, afastando, assim, dos achismos do senso comum. Não poderíamos deixar

de fora as metodologias ativas⁶², tão em voga na didática atual e que vêm para melhorar o ensino; e porque não, a ensinar a interculturalidade presente em todos os conteúdos de História. O próprio caderno didático no formato de um e-book interativo⁶³ é uma metodologia ativa quando propõe uma leitura mais participativa do professor, e, conseqüentemente, do aluno, na busca e construção do conhecimento acerca do combate à xenofobia na escola.

O Caderno Didático, feito em formato de *e-book* interativo, teve a intenção de facilitar sua leitura e deixá-lo mais comunicativo. Logo na apresentação das propostas interculturais o professor encontrará um organograma direcionável onde, ao passear pelos temas e aulas, poderá acessá-las rapidamente (observe a Figura 40). Além do organograma, no texto das aulas tem dicas, sugestões de leitura e vídeos que também poderão ser acessados de forma rápida pelo professor que não tem tempo a perder entre um plano e outro.

⁶² Metodologias ativas é uma nova forma de se pensar a didática no processo educacional, que visa estimular o aluno a ser mais proativo diante de sua aprendizagem. Ela vem como uma proposta de substituição do ensino tradicional que colocava o professor como detentor do conhecimento; que repassa o conteúdo na sala de aula através de aulas orais e livros didáticos. Ela prevê uma maior interação de conhecimentos entre o professor e o aluno e o aluno e seus colegas desenvolvendo assim a autonomia e o protagonismo juvenil. Para mais informações leiam a parte propositiva: Metodologias ativas de ensino-aprendizagem de Taciana da Silva Santos, Olinda, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/508698496/Cartilha-Metodologias-Ativas-de-Ensino-Aprendizagem>. Acessado em 14 de set. 2021.

⁶³ Um *E-book* ou *eletronic book* (livro eletrônico) é um termo cunhado por Michael Hart em 1971, que ao digitalizar um livro e distribuí-lo na forma de um arquivo eletrônico criou uma das formas de leitura que mais cresce hoje em dia. O livro eletrônico deixou de ser apenas uma cópia do livro impresso, ele agora pode ser enriquecido com novas tecnologias, tornando-o numa ferramenta de leitura mais dinâmica e interativa. Para saber mais leia o artigo de Sara Martinelli Benedetti sobre o E-book Interativo: Hipermídia no Livro Eletrônico. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1369/TCC%20Sarah%20Martinelli%20Benedetti.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acessado em 03 set. 2021.

Figura 38 - Imagem ilustrativa do organograma do e-book interativo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Caderno Didático foi feito exclusivamente para ajudar os professores a colocar em prática, nas aulas de História, propostas interculturais que possam combater a Xenofobia, mas toda a dissertação também foi feita com essa intenção. A dissertação poderá contribuir para aumentar o conhecimento sobre os conceitos ligados à Xenofobia, bem como ajudar a entender que a migração é um processo histórico natural do ser humano em busca de melhores condições de vida. Discriminar o outro pelo seu local de nascimento é uma falta de entendimento de como nossa sociedade opera e para que ela funcione melhor é necessário que combatamos os preconceitos de qualquer natureza em todos os ambientes, inclusive e principalmente na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação de mestrado teve como tema um problema vivido na sala de aula, a Xenofobia contra nordestinos e nortistas na escola. A partir dele, buscamos desenvolver propostas dentro da disciplina de história para que o mesmo fosse combatido e mitigado nesse ambiente que, por princípio, não deve permitir nenhum tipo de discriminação.

Nosso objetivo, ao longo de toda essa pesquisa, foi discutir os conceitos de migração, Xenofobia e interculturalidade no âmbito da disciplina da História, para propor atividades capazes de provocar nos alunos o interesse sobre as possibilidades de um convívio harmônico entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas. Assim, nos baseamos em autores das áreas da sociologia, geografia, história e pedagogia para que pudéssemos, ao final, fazer algo prático, fácil e interessante para professores e alunos.

Confirmamos, através da metodologia de análise dos índices de crescimento urbano e migratório do IBGE (2000 e 2010), e nas matrículas dos alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, no ano de 2021, que a cidade de Hidrolândia vem, nos últimos anos, recebendo muitos migrantes e essa migração é maior quando originada das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Evidenciamos, também, o problema da prática da Xenofobia na escola através de questionários *online* aplicados a professores e alunos da Primeira Série do Ensino Médio dessa mesma unidade escolar.

O texto dessa dissertação foi escrito em meio a uma crise de saúde mundial, a pandemia de COVID 19, que já matou milhões de pessoas em todo o mundo e mais de 600 mil só no Brasil; durante o ano de 2020 e grande parte de 2021 ficamos confinados em casa para tentar conter o avanço desse vírus, e tudo isso, de várias formas, afetou a realização dessa pesquisa. Os questionários *online* foram o método utilizado no lugar das entrevistas, já que não podíamos nos encontrar com os alunos e os professores da unidade escolar; isso foi dificultoso, pois, muitos alunos não responderam ao questionário e não tínhamos outra forma de contatá-los além do celular, portanto, tivemos mais participações dos professores do que dos alunos, considerada a proporção. Esperamos que essa pesquisa possa ser melhorada no futuro, no sentido de ter mais informações a respeito desse preconceito em nossa sociedade através, de entrevistas orais e o contato humano, tão necessários a uma pesquisa histórica.

Mesmo que limitados pela Pandemia, o problema da Xenofobia na escola foi confirmado pelos questionários *online*, bem como o despreparo histórico no âmbito do Ensino Fundamental em lidar com o problema da Xenofobia. A partir daí, fomos na direção do problema central de nossa pesquisa, mais especificamente, sobre como a prática do ensino de história seria, ou não, capaz de propor/promover alternativas para mitigação da prática da

Xenofobia no ambiente escolar. Aí, novamente o problema da COVID 19 nos afetou; achamos que essa pesquisa seria melhor aproveitada em relação a resultados se ela tivesse sido uma pesquisa ação, pois assim poderíamos colocar em prática na sala de aula, com os alunos e professores, cada uma das propostas interdisciplinares feitas no Caderno Didático; contudo, por não termos os alunos na escola durante a maior parte da pesquisa, ela teve que se ater à proposição das temáticas interculturais e não à prática.

Sabemos que esse nosso estudo representa apenas uma entre as muitas outras tentativas já trilhadas por outros colegas professores rumo à produção de alternativas didáticas para o enfrentamento do problema aqui tratado. Por essa razão, esperamos que essa nossa proposta alcance outros colegas de ofício, no sentido de continuarmos ampliando a discussão.

Nos questionários e no estudo da arte, pudemos perceber o quanto nossos alunos precisam e anseiam pelo seu “lugar de fala” na sala de aula; devemos, como professores, ser exemplos e, sobretudo, temos que dar espaço para que todos participem do processo de ensino aprendizagem, pois, como ressalta Chimamanda Adichie (2009)⁶⁴, a história única rouba a dignidade das pessoas e faz com que nosso reconhecimento enquanto humanidade se torne difícil. Esperamos que essa pesquisa deixe claro que falar sobre preconceito e discriminação não é pauta para uma ou outra disciplina ou determinada matéria do currículo escolar, eles devem ser observados e combatidos a todo momento na escola, no sentido de se criar as condições necessárias para a produção e troca de percepções sociais, cujos valores sejam ancorados nos princípios da valorização pela diversidade humana.

Recomendamos, então, que novas pesquisas relacionadas à Xenofobia sejam feitas, para que essa prática um dia possa ser eliminada de nossa sociedade e que novas práticas de interculturalidade sejam realizadas nas escolas, na disciplina de História e em tantas outras, para que possamos alcançar esse nosso objetivo em um futuro muito próximo.

⁶⁴ Chimamanda Ngozi Adichie é escritora feminista e nigeriana que profere palestras sobre o perigo da história única. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> Acessado em 14 de out. 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, M. G.; SILVA, C. A. **As representações da cidade de Goiânia e a construção de identidades sociais**. As reflexões aqui propostas fazem parte do Projeto de Doutorado, em curso no Instituto de Estudos Socioambientais/IESA da Universidade Federal de Goiás/UFG (Goiânia – GO-Brasil). 2010.

ALVES, T. M.; CHAVEIRO, E. F. **Metamorfose urbana: uma conurbação Goiânia - Goianira e suas implicações sócio-espaciais**. Revista Geográfica Acadêmica, Goiânia, v.1 n.1, p. 95- 107, 2007.

ANDERSON, B. **Rejeição a migrantes é preconceito contra pobres, diz pesquisadora**. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/08/1803994-rejeicao-a-migrantes-e-preconceito-contr-pobres-diz-pesquisadora.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ARRAIS, C. A.; OLIVEIRA, E.; ARRAIS, T. A. **O Século XX em Goiás: O advento da modernização**. Trilogia Goiana, vol. 1. Goiânia: Cãnone, 2016.

ARRAIS, T. A. **Acionando Territórios: A Mobilidade na Região Metropolitana de Goiânia e em Aparecida de Goiânia**. Boletim Goiano de Geografia. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127144007>. Acesso em: 19 mai. 2021.

ARRAIS, T. A. **A Escala de análise metropolitana em questão: Considerações sobre o processo de metropolização**. Revista do Departamento de Geografia - USP, São Paulo, v. 24, p. 4-23, 2012.

ARAÚJO, R. C. **Região e Regionalização**. Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio, São Paulo, 2011.

BENEDICTO, M.; MARLI, M. **Cinco faces do Brasil**. Retratos: a Revista do IBGE, n. 6, 2017.

BEZERRA, L. C.; CLEPS JR, J. **O desenvolvimento agrícola da região centro-oeste e as transformações no espaço agrário do Estado de Goiás**. In: Caminhos de Geografia, 29-49, jun./2004. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ceget/t17.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BICALHO, P. S. **O Reconhecimento indígena em perspectiva: os Akwê Xerente e os não indígenas de Tocantins - TO**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 10, n. 1, jan./jul. 2017.

BOBBIO, N. **Elogio da Serenidade e outros escritos morais**. São Paulo, Editora: UNESP, 2011.

BORGES, S. S. **O nordestino em São Paulo: Desconstrução e Reconstrução de uma identidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOSCARIOL, R. A. **Região e Regionalização no Brasil: uma análise segundo os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)**. Repositório IPEA, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8911> Acesso em: 13 abr. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CANDAU, V. F. **Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos**. In: WALSH, C. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. S. **Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANEM, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2010; p. 174-195.

CANEM, A.; OLIVEIRA, A. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, set./out./nov./dez. 2002

CASTRO, A. **Novas Divisões Regionais do Brasil: Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. 2017. Rede Urbana, Campina Grande, 2017. Disponível em: <https://aredeurbana.com/2017/10/02/novas-divisoes-regionais-do-brasil-regioes-geograficas-imediatas-e-regioes-geograficas-intermediarias/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CASTRO, I. E. **Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação, Explorações geográficas: percursos no fim do século**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 155-196.

CAZZOLATO, J. D. **Censo 2020 -Novas Macrorregiões, 50 anos depois**. Revista Confins Online, n. 46, 27 jun. 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/31037>. Acesso em: 15 abr. 2021.

COMPARATO, K. **Direitos humanos na Internet**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/coment/01.htm#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20com,a%20igualdade%20e%20a%20fraternidade.&text=Especial>

mente%20no%20tocante%20aos%20direitos,a%20base%20%C3%A9tica%20da%20sociedad e. Acesso em: 18 marc. 2021.

COSTA NETO, A. G; SANTOS JR, H. A. **Memorial de “Caçadas de Pedrinho” no Supremo Tribunal Federal**. Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-memorial-de-cacadas-de-pedrinho-no-supremo-tribunal-federal/>. Acessado em: 08 abr. 2021.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito Indivíduo e Sociedade**. São Paulo, 1996.

CRUZ NETO, R. V. **No Brasil, xenofobia tem cor e alvo: A realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010**. 2017. 136 P. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

DÁNCONA, M. C. **La Exteriorización de la Xenofobia**. Madri, 2005.

DIAS, T.; MONTESANTI, B. **Por que ‘opinião não é argumento’, segundo professor de lógica da Unicamp**. COCEN, Campinas, 2016. Disponível em <https://www.cocen.unicamp.br/noticias/id/107/por-que-opiniao-nao-e-argumento-segundo-professor-de-logica-da-unicamp>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FREGONEZA, G. B.; BOTELHO, J. M.; RICIERI, M. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência de Notícias. **Dividir para conhecer: as diversas divisões regionais do Brasil**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19383-dividir-para-conhecer-as-diversas-divisoes-regionais-do-brasil>. Acesso em 14 maio 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa interativo da densidade demográfica brasileira de 2010**. Rio de Janeiro, 11 jul. 2019. Facebook: IBGE. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=2053378248298270>. Acesso em: 06 mai. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Goiás**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>. Acesso em: 06 mai. 2021.

IMB - Instituto Mauro Borges. **Dinâmica Populacional de Goiás: Análise de Resultados do Censo Demográfico 2010, 2011**. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2011/dinamica-populacional-de-goias-uma-analise-do-censo-2010-do-ibge.pdf>. Acesso em 14 maio 2021.

IMB - Instituto Mauro Borges. **Mapa densidade demográfica por município**. 2010. Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/base-demografica-e-social/populacao_e_densidade_demografica.jpg. Acesso em: 06 mai. 2021.

JUNIOR, F. B. **As origens da discriminação da mão de obra nordestina.** Revista Dat@venia, Campina Grande, v.7, n. 1, p.142-157, jan./abr.2015.

LIMA, C. A. **Objetos biográficos e narradores de Hidrolândia - GO: Ressonâncias patrimoniais.** 2009. 239 p. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Patrimônio Cultural, Área de Concentração – Antropologia; Linha de Pesquisa: Saberes Tradicionais na Perspectiva Antropológica; da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009.

LIMA, M. P.; RODRIGUES, C. M.; SILVA, J. T.; MARTINS, P. C.; TERRON, S. L.; SILVA, R. S. **Divisão Territorial Brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE. 2002.

MARCONDES, J. P. **O território fechado e as zonas de segurança: uma análise sobre a defesa do território em Goiás na primeira metade do século XVIII.** In: Territórios da História, LEMES, F. L. (org.). Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015.

MEC - Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2021.

MEDEIROS L. G.; ROCHA, T. P. **Imigração e Eficácia dos Direitos Fundamentais quanto à Xenofobia: Análise do caso brasileiro.** 2018. 23 p. Dissertação para graduação em Relações Internacionais pelo Instituto de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.** EDUSER: Revista de Educação, v. 2, 2010.

MIGRAÇÃO. In: **DICIONÁRIO online de português.** Revisto em mai. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/migracao/>. Acesso em: 30 de mar. 2021.

MONTEIRO, A. M. **Formação de professores: entre demandas e projetos.** Revista História Hoje, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

MOTTA, A. R. **A dignidade da pessoa humana e sua definição.** Revista Jurídica, n. 119. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-dignidade-da-pessoa-humana-e-sua-definicao/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

NUCADA, M. K.; BARREIRA, C. A. **Dilemas da expansão urbana de Hidrolândia – GO.** In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG - CONPEEX, 2, 2005, Goiânia. Anais eletrônicos do II Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação [CD-ROM], Goiânia: UFG, 2005.

NUNES, E. S.; QUEIROZ, S. N.; SILVA, J. G. **Migração Inter-regional no Brasil: O que há de novo?.** Revista de Desenvolvimento Econômico - RDE, Salvador, Ano XIX, v. 2, n. 37, p. 388-407, ago. 2017.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana Contra Toda Forma De Discriminação e Intolerância.** Antígua, Guatemala, 05 jun. 2013.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação**

Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban – África do Sul, 31 de ago. a 8 set. 2001.

OIM - Organização Internacional para as Migrações. **Direito Internacional da Migração: Glossário sobre migração.** Genebra: OIM, n. 22, 2009.

OLIVEIRA, J. **História do Município de Hidrolândia.** Goiânia: Editora Asa, 2002.

OLIVEIRA, L. A. “**Mate um nordestino afogado**”- análise crítica de um artigo da revista **Época**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 361-376, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, R. M. **História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo, 5. ed., Ano 02, v. 1, p. 408-433, jul. 2017.

OLIVEIRA, L. P.; OLIVEIRA, A. R. **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

O POPULAR. **Goiás é o que mais atrai imigrantes.** In: Blog Goiânia no coração do Brasil. Goiânia, jul. 2011. Disponível em: <http://www.gynbr.com.br/2011/07/goias-e-o-que-mais-atrai-imigrante.html>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PACHECO, R. A.; SOUSA, M. L. **A influência da Rodovia Belém-Brasília no processo de desenvolvimento das cidades do Centro-Norte de Goiás.** Revista Eletrônica Geoaraguaia. Barra do Garças, v. 3, n. 2, p. 246 – 262, ago./dez. 2013.

PELÁ, M. H. **Uma nova (Des)ordem nas cidades: [manuscrito] o movimento dos sujeitos não desejados na ocupação dos espaços urbanos das capitais do cerrado – Goiânia, Brasília e Palmas.** 2014. 270 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

POLONIAL, J. M. **Terra do Anhanguera: História de Goiás.** Goiânia: Editora Kelps, 2001.

RAFAEL, G. H. **Xenofobia, um estúdio comparativo em barrios y municipios almerienses.** In: Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Almería, 2008.

REGO, M. M. **Paulistanidade e racialização, o caso nordestino.** 2018. 320 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROMANELLI, C.; ABIKO, A. K. **Processo de Metropolização no Brasil.** 2011. 34 p. Texto Técnico da Escola Politécnica da USP, Departamento de Engenharia de Construção Civil, TT/PCC/28. São Paulo: EPUSP, 2011.

SEE - Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio.** Goiânia, 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp->

content/uploads/2019/08/Documento-Curricular-para-Goi%C3%A1s.pdf. Acesso em: 05 de mai. 2021.

SECRETO, M. V. **A seca de 1877-1879 no Império do Brasil: dos ensinamentos do senador Pompeu aos de André Rebouças: trabalhadores e mercado.** História, Ciências, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p.33-51, jan./mar. 2020.

SENADO FEDERAL. **Xenofobia é a discriminação a diferentes culturas e nacionalidades.** Brasília, 8 fev. 2016. Facebook: senado federal. Disponível em: <https://www.facebook.com/SenadoFederal/photos/a.176982505650946/1267796066569579/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SCHÄFER,G; LEIVAS,P; SANTOS,R. **Discurso de ódio Da abordagem conceitual ao discurso parlamentar** , RIL Brasília a. 52 n. 207 jul./set. 2015 p. 143-158

SILVA, G. R; MORAES, J. R. **A Geografia em sala de aula: Reflexão e ação no estágio supervisionado na educação básica.** Revista Homem, Espaço e Tempo, Ceará, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/57>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Y. P. **“Esses Nordestinos...” Discurso de ódio em redes sociais da Internet na eleição presidencial de 2014.** 2016. 149 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SOUZA, J. S. **Dinâmica Populacional na Região Metropolitana de Goiânia: fluxos e mobilidades.** 2016. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia, 2016.

SOUZA, J. W. **Raça e Eugenia na obra geral de Monteiro Lobato.** 2017. 179 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

STEINBERGER, M. **Região Centro-Oeste: uma visão geopolítica.** Sociedade e Cultura, Online, v. 3, n. 1-2, p. 31-49, enero-dic. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70312129003>. Acesso em: 05 mai. 2021.

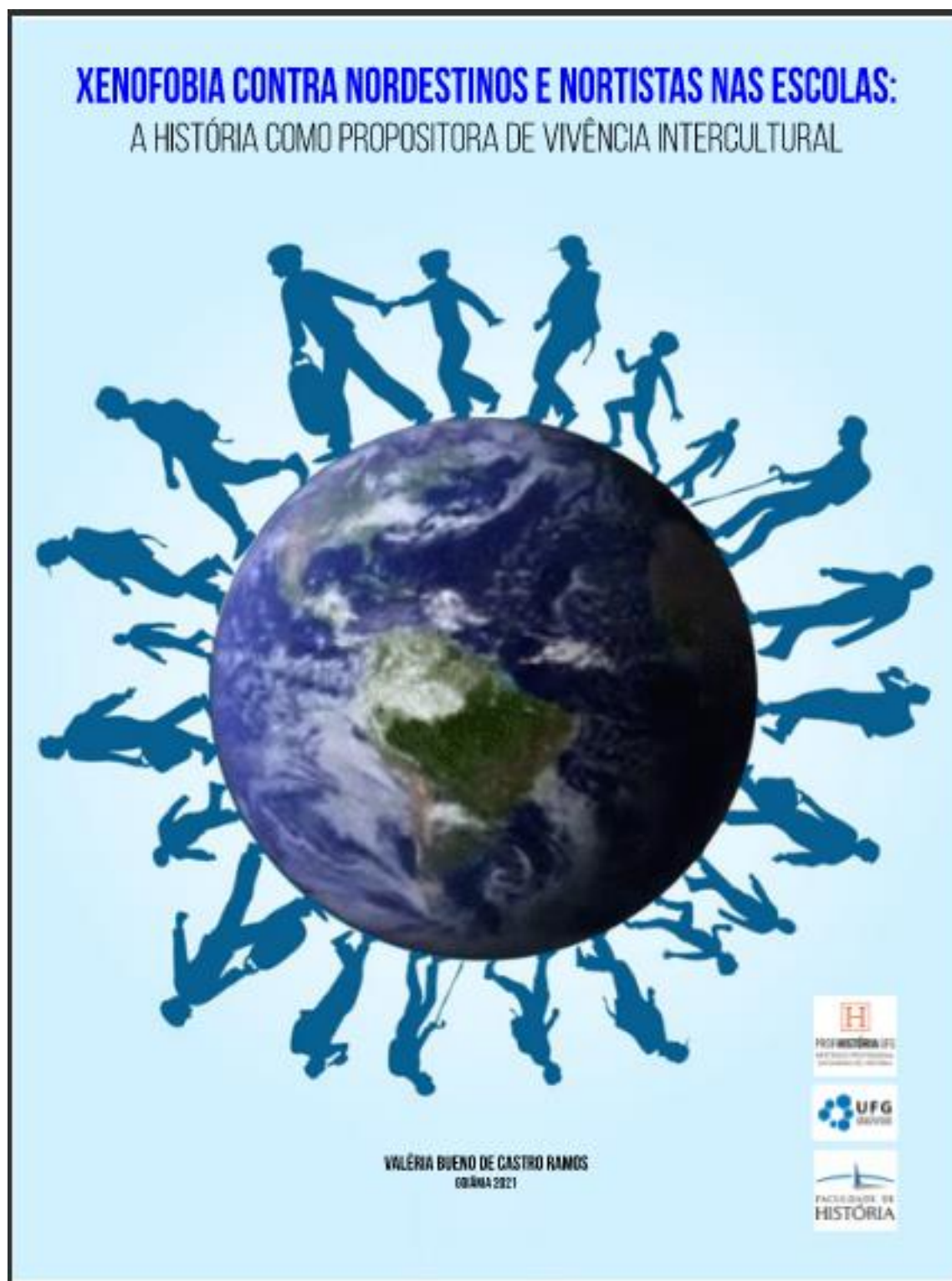
SUBDIVISÕES DO BRASIL. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es_do_Brasil. Acesso em: 10 abr. 2021.

VIDAL, L. **Sob a máscara do colonial nascimento e decadência de uma vila no Brasil colonial: Vila Boa de Goiás no século XVIII.** In: Para Além das Gerais: dinâmica dos povos e instituições na América portuguesa: Bahia, Goiás e Mato Grosso. LEMES. F.L. (org). Goiânia: Editora PUC Goiás, p. 67-110, 2015.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, C. **La interculturalidad en La Educación**”. Ministerio de Educación. Lima, 2005.

**APÊNDICE A – LINK DO E-BOOK INTERATIVO - XENOFOBIA CONTRA
NORDESTINOS E NORTISTAS NAS ESCOLAS: A HISTÓRIA COMO
PROPOSITORA DE VIVÊNCIA INTERCULTURAL**



Link do e-book interativo: <https://indd.adobe.com/view/44f899a0-ebcc-4740-a48e-0c3a13ea3b4a>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NO CEDMM

O questionário abaixo trata-se de uma pesquisa feita por mim Valéria Bueno de Castro Ramos para conclusão do Mestrado Profissional em História pela UFG com o tema “Xenofobia contra nordestinos nas escolas: a História como propositora de vivência intercultural” sob orientação do Professor Doutor: Alexandre Martins.

- *Olá, antes de começar, gostaria de agradecer por seu tempo e interesse em participar dessa pesquisa*
- *Destacamos que não existe resposta certa ou errada, apenas gostaríamos de saber sua opinião sobre as perguntas abaixo.*
- *Por favor, assine o termo de Assentimento Livre Esclarecido para começarmos nosso questionário.*

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Xenofobia contra nordestinos nas escolas: a História como propositora de vivência intercultural”. Meu nome é Valéria Bueno de Castro Ramos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é História. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, dê seu consentimento ao final deste documento clicando eu aceito, Você receberá uma via das respostas no seu email. Esclareço que em caso de recusa na **participação você não será penalizado (a) de forma alguma**. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail valeria7bcr@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 9 9993-77-93. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1.1 A pesquisa intitulada “Xenofobia contra nordestinos nas escolas: a História como propositora de vivência intercultural” justifica-se em pesquisar as situações de xenofobia nas escolas já que o Brasil tem um histórico de discriminação contra migrantes nordestinos e nortistas e tem por objetivo compreender os conceitos de migração, xenofobia e interculturalidade no contexto da disciplina de história para que a mesma de forma interdisciplinar proponha

atividades que visem à relação equitativa no convívio das diferenças culturais brasileiras principalmente em relação ao norte e nordeste.

- 1.2 Os procedimentos utilizados na pesquisa serão questionários online com professores e alunos
- 1.3 Essa pesquisa não oferece riscos físicos aos participantes, mas caso haja algum desconforto em relação a participação, o participante pode deixar de participar dela a qualquer momento. A participação na pesquisa será muito útil para que consigamos combater a discriminação contra migrantes do norte e nordeste brasileiro nas escolas;
- 1.4 A pesquisa será feita de forma online e não haverá ressarcimento de despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa já que a mesma não demandará custos.
- 1.5 A pesquisadora garante sigilo e assegura a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.
- 1.6 O participante tem a total garantia de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 1.7 É garantida a expressa liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento nos questionários;
- 1.8 A participação na pesquisa é voluntária e regida por essas informações, mas caso o participante sinta-se ofendido ele tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei;
- 1.9 A pesquisa não demandará armazenamento de dados

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, baixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Xenofobia contra nordestinos nas escolas: a História como propositora de vivência intercultural”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Valéria Bueno de Castro Ramos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Hidrolândia, de de 2021

Glossário de acordo com o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa- Michaelis para melhor entendimento de termos empregados nas perguntas.

Migração- Movimentação de um povo, ou de um grande número de pessoas, para um país diferente, ou a uma região diferente dentro desse mesmo país.

Preconceito- 1 Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto. 2 Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão.

Discriminação- Ato de segregar ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo pessoas por conta da cor da pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, convicção política, região etc.

Represália- Ação praticada por uma pessoa para se vingar de ofensa ou dano causado por outra; desforra, retaliação, vingança.

Xenofobia- 1- Aversão ou rejeição a pessoas ou coisas estrangeiras. 2- Temor ou antipatia pelo que é incomum ou estranho ao seu ambiente.

Questionário online para o aluno migrante

- 1- Qual sua data de nascimento?
- 2- Qual sua cidade e estado de nascimento?
- 3- Em qual bairro você mora em Hidrolândia?
- 4- Como você se auto declara em relação a sua cor?
 - ☐ Branco
 - ☐ Preto
 - ☐ Pardo
 - ☐ Índio
 - ☐ Não quero responder
- 5- Motivo da migração?
 - ☐ Busca de emprego melhor
 - ☐ Veio porque aqui já tinha algum parente
 - ☐ Falta de chuva/seca
 - ☐ Perseguição política/pessoal
- 6- Já ouviu na escola alguma discriminação por causa da região que você veio?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- 7- Alguma vez foi discriminado por causa da sua cor?
 - ☐ Sim

- ☐ Não

8- O que ouviu que se sentiu discriminado?

- ☐ Apelidos
- ☐ Piadas
- ☐ Comentários maldosos
- ☐ Agressão física
- ☐ Nunca me senti discriminado por causa da minha cor ou da minha região

9- Sentiu-se mal com o que ouviu?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10- Você comunicou aos professores ou a coordenação sobre o preconceito sofrido?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11- Se sim, foi feito algo a respeito?

- ☐ O agressor foi advertido verbalmente pelo professor e/ou coordenador
- ☐ O agressor foi mandado para fora da sala de aula
- ☐ O agressor foi advertido no sistema (assinou a advertência)
- ☐ Os responsáveis do agressor foram chamados na escola para conversar a respeito
- ☐ Outros _____

12- Surtiu resultado na turma ou em relação ao discriminador?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13- Se não comunicou aos professores ou a coordenação, porque não se manifestou?

- ☐ Medo de represália do discriminador
- ☐ Achou que não foi nada demais
- ☐ Achou que o professor e/ou a coordenação não faria nada a respeito

14- A escola já teve alguma iniciativa de aula ou projeto contra a discriminação pela região de nascimento do aluno (xenofobia) antes dessa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15- Você considera a escola um bom lugar para combatermos esse tipo de preconceito da sociedade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16- Você considera a disciplina de História importante para combater a xenofobia na escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17- Tem alguma sugestão de como a disciplina de história poderia agir na sala de aula para combater a xenofobia (discriminação por causa da região de nascimento) na escola?

Questionário online para o aluno nativo de Goiás

1- Qual sua data de nascimento?

2- Qual sua cidade e estado de nascimento?

3- Em qual bairro você mora em Hidrolândia?

4- Como você se auto declara em relação a sua cor?

- ☐ Branco
- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Índio
- ☐ Não quero responder

5- Você mudaria de estado por quais motivos?

- ☐ Busca de emprego melhor
- ☐ Pra ficar perto de algum parente
- ☐ Falta de chuva/seca
- ☐ Perseguição política/pessoal
- ☐ Não mudaria de estado por motivo nenhum

6- Já ouviu na escola alguma discriminação por causa da região de nascimento de algum colega?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7- Alguma vez foi discriminado por causa da sua cor?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8- O que ouviu que considerou discriminação pela região do seu colega?

- ☐ Apelidos
- ☐ Piadas
- ☐ Comentários maldosos
- ☐ Agressão física

- Nunca me senti discriminado por causa da minha cor ou da minha região
- 9- Sentiu-se mal com o que ouviu?
- Sim
 - Não
- 10- Você comunicou aos professores ou a coordenação sobre o preconceito sofrido pelo seu colega?
- Sim
 - Não
- 11- Se sim, foi feito algo a respeito?
- O agressor foi advertido verbalmente pelo professor e/ou coordenador
 - O agressor foi mandado para fora da sala de aula
 - O agressor foi advertido no sistema (assinou a advertência)
 - Os responsáveis do agressor foram chamados na escola para conversar a respeito
 - Outros _____
- 12- Se sim surtiu resultado na turma ou em relação ao discriminador?
- Sim
 - Não
- 13- Se não comunicou aos professores ou a coordenação, porque não se manifestou?
- Medo de represália do discriminador
 - Achou que não foi nada demais
 - Achou que o professor e/ou a coordenação não faria nada a respeito
- 14- A escola já teve alguma iniciativa de aula ou projeto contra a discriminação pela região de nascimento do aluno (xenofobia) antes dessa?
- Sim
 - Não
- 15- Você considera a escola um bom lugar para combatermos esse tipo de preconceito da sociedade?
- Sim
 - Não
- 16- Você considera a disciplina de História importante para combater a xenofobia na escola?
- Sim
 - Não
- 17- Tem alguma sugestão de como a disciplina de história poderia agir na sala de aula para combater a xenofobia (discriminação por causa da região de nascimento) na escola?

Questionário online para professores do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça

- 1- Qual sua data de nascimento?
- 2- Qual a cidade e o estado de seu nascimento?
- 3- Em qual bairro você mora em Hidrolândia?
- 4- Como você se auto declara em relação a sua cor?
 - ☐ Branco
 - ☐ Preto
 - ☐ Pardo
 - ☐ Índio
 - ☐ Não quero responder
- 5- Qual a sua formação?_____
- 6- Qual disciplina leciona?_____
- 7- Você mudaria de estado por quais motivos?
 - ☐ Busca de emprego melhor
 - ☐ Pra ficar perto de algum parente
 - ☐ Falta de chuva/seca
 - ☐ Perseguição política/pessoal
 - ☐ Não mudaria de estado por motivo nenhum
- 8- Já ouviu na escola e/ou na sala de aula alguma discriminação por causa da região de nascimento de algum aluno?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- 9- O que ouviu que considerou discriminação pela região do seu aluno?
 - ☐ Apelidos
 - ☐ Piadas
 - ☐ Comentários maldosos
 - ☐ Agressão física
- 10- Sentiu-se mal com o que ouviu?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- 11- O que você fez enquanto professor em relação a essa agressão xenofóbica na sala de aula?
 - ☐ Advertiu verbalmente

- Mandou o agressor para fora da sala de aula
- Chamou a coordenação para que o agressor fosse advertido no sistema (assinasse advertência)
- Pediu que a escola chamasse os pais do agressor para conversar na escola sobre o ocorrido
- Outros _____

12- Surtiu resultado na turma ou em relação ao discriminador?

- Sim
- Não

13- Se não, porque não fez nada a respeito?

- Medo de represália do discriminador
- Achou que não foi nada demais
- Achou que nada seria feito respeito

14- Você enquanto professor da unidade escolar já teve alguma iniciativa de aula ou projeto contra a discriminação pela região de nascimento do aluno (xenofobia)?

- Sim
- Não

Se sim, qual _____

15- Você considera a escola um bom lugar para combatermos esse tipo de preconceito da sociedade?

- Sim
- Não

16- Você considera a disciplina de História importante para combater a xenofobia na escola?

- Sim
- Não

17- Tem alguma sugestão de como a disciplina de história poderia agir na sala de aula para combater a xenofobia (discriminação por causa da região de nascimento) na escola?
