

Um desafio à escola brasileira: relações sociais inclusivas entre alunos bolivianos e brasileiros

Fabio Martinez Serrano Pucci
Maura Pardini Bicudo Vêras

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo* objetiva apresentar um dos relevantes aspectos da inserção de contingentes estrangeiros na sociedade receptora, no caso, a presença de bolivianos no que tange à educação formal de seus filhos em escolas da cidade de São Paulo. Embora o Brasil tenha se constituído com formação multiétnica e multicultural, os processos educacionais, também carregados pelas questões étnico-culturais, as relações escolares são complexas e nem sempre obedecem a perspectivas inclusivas: a escola e as relações que nela se desenvolvem trazem diferentes significados atribuídos tanto pelos grupos participantes, pelo corpo docente e diretivo, imbuídos de diretrizes do Estado, portadores da cultura oficial e nacional, e igualmente por segmentos diversos, constitutivos da população, em geral, imigrantes e também aqueles antes excluídos como negros, escravos, moradores de áreas rurais, e estrangeiros em situação irregular.

Um campo de pesquisa profícuo se desenha, pois, quanto a tais tensões no caso dos imigrantes em São Paulo, cidade caracterizada por grande fluxo migratório, especialmente nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. A imigração boliviana para a capital paulistana tem início na década de 1950 (SILVA, 1997), principalmente jovens que vinham estudar ou trabalhar. Na década de 1970, a demanda por mão de obra, por conta das “obras desenvolvimentistas” do regime militar, atraiu mais imigrantes. Entretanto, somente a partir da década de 1980 esse fluxo ganha maior volume, com a vinda de bolivianos em busca de melhores condições de vida, e que irão compor a mão de obra não qualificada nas confecções de bairros como Brás, Pari e Bom Retiro.

A Constituição Federal de 1988 garante o acesso à educação de qualquer imigrante que esteja em território nacional, ainda que esteja indocumentado¹. Entretanto, há alguma controvérsia na garantia desse direito ainda do ponto de

* Este artigo resulta, em parte, de pesquisa de iniciação científica financiada pelo CNPq e complementada por pesquisa de mestrado financiada pela FAPESP, ambas desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Fabio Martinez Serrano Pucci sob a orientação de Maura Pardini Bicudo Vêras.

vista jurídico, e também há barreiras que, embora não legais, impedem o pleno acesso dos imigrantes às escolas. Esse assunto é estudado também por diversos pesquisadores. Entre eles, Magalhães e Schilling (2012), com base teórica em Touraine (1999), propõem analisar a inserção escolar dos bolivianos de forma mais ampla, incluindo sua relação com a comunidade escolar local (alunos e professores), as características dessa trajetória de estudos e o sentido da passagem pela escola brasileira para os(as) bolivianos(as).

Assim, esse é o principal problema apresentado pelas autoras em seu artigo: de que forma podem os imigrantes bolivianos viver junto aos brasileiros nas escolas? E como os brasileiros aceitam essa convivência? Os resultados aqui apresentados derivam-se de pesquisa exploratória e qualitativa realizada como iniciação científica, complementada pela investigação de mestrado de Fabio M S Pucci, ambas orientadas por Maura P. B. Veras, como será explicitado nos aspectos metodológicos apresentados oportunamente neste artigo.

Dada sua relevância, a abordagem da educação em seu cruzamento com o tema da imigração já recebeu a atenção de diversos autores e cenários. Na época em que a imigração esteve fortemente presente no estado de São Paulo, como dito anteriormente, no período da transição para as primeiras décadas do século XX, a preocupação com as vivências e as representações das famílias no novo contexto oportunizou diversas análises, em especial sobre portugueses, italianos, japoneses e alemães (Demartini, 2004).

É importante lembrar que a cidade de São Paulo tem sua história marcada pela presença de imigrantes, não apenas no período colonial com portugueses, mas depois italianos e demais europeus, também com levas maciças de escravos africanos, acentuadamente no ciclo do café, e que moldaram a cidade em seu ambiente construído, hábitos, cultura e sociabilidades (VÉRAS, 2003a). Essas vivências e heterogeneidade exigem uma indispensável atenção para análises do processo educacional. A palavra de Sayad é sempre emblemática:

Não se pode ignorar a particularidade dos países do Novo Mundo que, em razão de sua história singular, são por definição, países de imigração (...) e tem uma relação diferente com os imigrantes [diferente da Europa](...). E ainda: “não se habita impunemente um outro país, não se vive no seio de uma outra sociedade, de uma outra economia, em um outro mundo, em suma, sem que algo permaneça dessa presença, sem que se sofra, intensa e profundamente, conforme as modalidades de contato, os domínios, as experiências (...) (SAYAD, 2000, pp. 10 e 14).

Ao conceituarmos a educação de forma ampla, incluindo tanto processos informais quanto a escolaridade, identificamos intensas e duradouras formas de contato entre nacionais e estrangeiros. As experiências, expectativas e projetos individuais e familiares convivem cotidianamente nos espaços escolares, a cultura de origem interagindo em cada processo, inclusive de aprendizagem, pois alguns grupos

têm origem rural e baixa escolaridade, outros apresentam repertórios eruditos e assim por diante. Mesmo para grupos da mesma origem, variam os significados da vida escolar e também suas expectativas. Enfim, são aspectos fundamentais para uma análise da educação brasileira. De acordo com Hortas (2013):

As escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas. O seu papel é fundamental para a criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante (HORTAS, 2013, p. 41).

Ainda segundo Hortas (2013), não basta que a escola adote políticas educativas. Ela necessita atuar também nos bairros e núcleos de vizinhança, pois serve a uma comunidade e a um território. Nesse sentido, escolas que atuam em bairros com maior diversidade precisam “promover espaços de convivência intercultural e valorização da diversidade” (HORTAS, 2013, p. 44).

A adoção do “multiculturalismo” enquanto política educativa é uma das soluções adotadas por algumas escolas e diz respeito a “um conjunto de medidas legislativas e ações pragmáticas que têm por fim (alegado ou real) a integração dos diferentes grupos étnicos na sociedade em que estão radicados.” (ROCHA-TRINDADE, 1995, p. 249). Entretanto, Skliar & Duschatzky (2001) alertam criticamente para essa vertente, pois tende a favorecer uma ótica folclórica, na medida em que as práticas “multiculturais” promovidas pelas escolas muitas vezes se traduzem em festejos escolares nos quais se promove o “espetáculo do exotismo”.

Ainda que o “multiculturalismo” seja uma política controvertida, Wieviorka (2006) atenta para esse debate entre “políticas assimilacionistas” e “políticas multiculturais”, colocando em pauta o dilema da educação dos filhos de imigrantes. Ele define o “multiculturalismo” como: “uma política pública inscrita nas instituições, no direito, na ação governamental (ou local) para dar às diferenças culturais ou, ao menos a algumas dentre elas, um reconhecimento no espaço público.” (WIEVIORKA, 2006, p. 152).

Assim, estão implicados na presente discussão, os temas do território de inserção na escola e o debate sobre a educação intercultural, ou, minimamente multicultural. No que se refere ao território, entende-se como crucial a relação da escola no contexto espacial, pois carrega a presença dos imigrantes ali localizados e a cultura do entorno. Do ponto de vista geográfico e culturalista, o território e a territorialidade superam a noção de jurisdição política (poder do Estado); significam abrangência da presença humana e dos lugares como parte de uma totalidade de sujeitos em suas múltiplas relações (SAQUET, 2007). O lugar é, carregado também de identificação do morador (VÉRAS, 2003), mesmo que o imigrante represente algo de (des)territorialização e nova (re)territorialização, quase híbrido, permeado de tensões entre o novo e o antigo sentidos ao longo de processo temporal mais dilatado (HAESBAERT, 2004).

É preciso, pois, ajustar o olhar do pesquisador para captar os diversos sentidos do território dentro de uma cidade capitalista e desigual. Neste sentido, é importante ter presente a questão da alteridade para que se consiga perceber e captar as verdadeiras dimensões da vivência na metrópole. Assim, o observador precisa reunir pedaços, reconstruir espaços fragmentados para compor uma linha interpretativa, que supere a visão cotidiana que pode estar limitada e não crítica (VÉRAS, 2002). A cidade pode ser um “... caleidoscópio de padrões e valores culturais, línguas e dialetos, religiões e seitas, modos de vestir e alimentar, etnias e raças (...)” (IANNI, 1994, s.p). As conceituações específicas, embora circunscritas no limite de um artigo, trazem a reflexão para a reprodução das desigualdades planetárias no espaço urbano e a importância da localização dos sujeitos da pesquisa analisados, como no caso do presente trabalho.

O bairro do Brás, um dos territórios em que se desenvolveu a pesquisa, dentro do contexto da cidade de São Paulo, que sempre apresentou zonas segregadas, representou historicamente o lugar das classes subalternas, pois desde o processo da primeira industrialização em finais do século XIX, recebeu ex-escravos e imigrantes e constituiu-se como abrigo aos recém chegados que ocupavam habitações precárias. O cenário era o da convivência com pequenas fábricas e era berço operário, especialmente até os inícios do século XX. Em décadas seguintes, o bairro recebeu novas levas de imigrantes internacionais e nacionais, especialmente nordestinos. O século XXI veio a apresentar nesse espaço novos contingentes como coreanos, inicialmente nas confecções, no comércio popular e, sobretudo, bolivianos e outras etnias mais recentes como haitianos e africanos.

Como a cultura impregna todas as atividades urbanas e também a territorialidade, como formas de comunicação dos residentes com o entorno, é o seu grupo que dá a consciência da pertinência a um lugar. No caso de imigrantes, quando os deslocamentos lhes agridem, sua identificação e territorialidade lhes são “roubadas”, levam ao estranhamento simbólico. O território ganha sentido vital pela identidade com o lugar, por meio de seus pares, pela memória. Neste sentido, nesse pedaço da cidade convivem imigrantes, setores pauperizados, moradores da precariedade, enfim, segmentos subalternizados diante das desigualdades socioespaciais recorrentes na cidade capitalista.

O tema da alteridade se enlaça à subjetividade e ao território, como processos ligados à vida urbana tais como segregação, etnia, identidades, como já estudado por diversos autores, sempre a evidenciar a luta pelo espaço de diversos segmentos, em destaque pelas etnias (MARCUSE, 1997; WACQUANT, 1995).

Importante identificar, portanto, como os sentidos do território, hoje também como território-rede, além do território-zona, são vividos de formas diferentes por distintas classes sociais, atentando para as camadas subalternas que não possuem as mesmas facilidades para circular entre “mundos diferentes” como o fazem as elites. Pensar a escola em sua relação com o território é identificar a rede de relações dos lugares, da vida e da cultura. No caso de alunos estrangeiros é

significativo e desafiador encarar a situação de moradia, emprego, equipamentos do lugar, a desigualdade social ali expressa, a cultura e as dinâmicas que mobilizam a comunidade (HORTAS et al.2014).

Do ângulo da educação intercultural, desde 1978 a UNESCO tratava, entre outros aspectos do seguinte:

[...] todos os indivíduos e grupos têm o direito de ser diferentes, de se considerarem diferentes e de serem vistos como tal. Contudo, a diversidade de estilos de vida e o direito de ser diferente não podem, em quaisquer circunstâncias, servir de pretexto para o preconceito racial; não podem justificar, de direito ou de fato, qualquer prática discriminatória (UNESCO, 1978, artigo 1o.).

Essas diretrizes se completam com a valorização da educação e da cultura (como patrimônio comum da humanidade para o desenvolvimento dos povos, respeitando o direito de todos os grupos à sua própria identidade cultural – artigo 5º) e que se dê atenção particular especificamente aos grupos raciais ou étnico-sociais ou economicamente desfavorecidos, de forma a garantir-lhes em completa igualdade e sem discriminação “(...) em particular nos domínios da habitação, emprego e saúde, respeitar a autenticidade da sua cultura e valores, e facilitar o seu progresso social e ocupacional, especialmente através da educação” (UNESCO, 1978, artigo 9-o.). A educação intercultural, portanto, exige o reconhecimento de nossa diversidade étnica brasileira, reconhecendo os fatores constitutivos de nossas identidades, sem fixidez nem restrições, pois nossos pertencimentos (raciais, linguísticos, étnicos, culturais, religiosos e nacionais) estão em contínuos deslocamentos, mutações e descontinuidades. Nesse sentido, a cultura nas escolas deve respeitar a diferença pessoal, grupal e cultural.

Na perspectiva relacional, funcional e crítica, a educação intercultural avançou na América Latina, tanto do ponto de vista da produção acadêmica quanto das políticas públicas, embora admita múltiplas leituras (CANDAU, 2012). Importante considerar que vai além de reconhecer, tolerar ou incorporar aquilo que é diferente, mas sim redefinir epistemologicamente e alterar estruturas sociais para que permitam o empoderamento daqueles inferiorizados. A existência de relações de poder que permeiam as relações de cultura e etnia faz refletir sobre conflitos e contestações.

Na sociedade brasileira, multiétnica, com novas e atuais configurações em torno de hibridização cultural, são oportunas as temáticas do multiculturalismo, de modo a reconhecer as diferenças, o que se estende ao âmbito educacional, harmonizando os diferentes grupos no ambiente escolar. Este, portanto, deve se reinventar para responder a tais desafios, inclusive com novos paradigmas pedagógicos, evitando estigmatizações e xenofobia (CANDAU, 2012; 2016).

O tema das relações de alteridade entre bolivianos e brasileiros foi estudado por diversos autores, entre eles, Pucci, Véras(2017 e 2018); o assunto entre escolares, também já foi estudado por Pucci (2011), Oliveira (2012), Gondin;

Pinezi; Menezes (2020). As citadas pesquisas de Pucci e Vêras (2017 e 2018), Oliveira (2012), Gondin; Pinezi; Menezes (2020) adotaram Elias & Scotson (2000) como referência, por meio da configuração *estabelecidos-outsiders*.

Na maioria das investigações, concluiu-se que os bolivianos enfrentam barreiras sociais para a sua inserção escolar e sofrem com a estigmatização por parte dos colegas brasileiros. Por fim, o assunto também já foi abordado sob o ponto de vista dos professores Molinari (2017) e a relação destes com os pais de imigrantes (MIYAHIRA, 2017). Molinari (2017), por exemplo, aborda as estratégias didáticas ao lidarem com as diferenças culturais dos estrangeiros. Outro enfoque busca entender a “relação entre o fracasso escolar e a participação dos pais no processo escolar” (MIYAHIRA, 2017, p. 129). Entre eles, Kohara (2016) enfatiza as caracterizações da precariedade habitacional vividas pelos bolivianos moradores em cortiços do Centro de São Paulo e as repercussões na vida escolar das crianças ali residentes.

Vários fatores podem restringir a aprendizagem. No caso dos bolivianos podem ser elencados: pais que trabalham muitas horas e não podem acompanhar o desempenho escolar dos filhos ou não podem ajudá-los com os deveres de casa, muitas vezes por precária formação educacional; pelo ambiente domiciliar inadequado para os estudos (pois geralmente residem em oficinas de costura, em habitações compartilhadas e na precariedade); a dificuldade de domínio da língua portuguesa; a adaptação a um novo contexto cultural, além da segregação nas escolas e os casos de preconceito. Estes, portanto, figuram como os principais problemas enfrentados para atingir um bom desempenho escolar (KOHARA, 2016).

Em relação à instrução dos pais, estudos revelam que, em geral, há baixo capital cultural da primeira geração (Bourdieu, 1986) que se reflete no fraco desempenho escolar da 2ª geração, como explicita Rocha-Trindade:

[...] os baixos níveis de escolaridade dos progenitores, que condicionam a sua integração profissional e social, e, assim, limitam a criação de condições materiais (alimentação equilibrada, habitação condigna, material escolar adequado etc.) e humanas (tempo disponível para acompanhar a vida escolar, fracas aptidões intelectuais e culturais etc.) indispensáveis a uma aprendizagem bem sucedida; a vulgar situação de não frequência de ensino pré-escolar, que ocorre geralmente pelas razões atrás referidas (ROCHA-TRINDADE, 1995, p. 250).

Segundo Bourdieu, o “capital cultural” pode ser transmitido de uma geração a outra, havendo diferentes acessos entre as pessoas (por causa da família em que nasceram, por exemplo). Isso é explicativo das desigualdades de habilidades e talentos. No caso dos bolivianos, especificamente, como dito, a maioria deles trabalha horas a fio em confecções, em ambientes domésticos superlotados desfavorecendo os estudos e dificultando o acompanhamento escolar dos

filhos. É muito frequente entre eles a conjugação do espaço de trabalho com o de moradia. Assim, costumam viver em ambientes confinados (com as janelas fechadas), barulhentos (com muitas máquinas de costura operando), sem espaço (além das muitas máquinas, colchões e produtos espalhados pela casa), superlotados (muitas famílias vivendo em poucos quartos) e inseguros (a fiação elétrica é precária, havendo risco de incêndio).

Além disso, “o domínio insuficiente da língua de ensino, os estereótipos e os estigmas de natureza psicossocial de que são alvo assumem também significativa importância” (ROCHA-TRINIDADE, 1995, p. 250). Esta autora fez tais observações para a segunda geração de imigrantes de uma forma geral. Mas, elas também são adequadas ao caso da segunda geração de bolivianos no Brasil, pois o domínio insuficiente da língua de ensino² é uma das principais barreiras para o aprendizado e um dos principais motivos da timidez, pois não falam nem espanhol nem português corretamente.

Este artigo contém, além desta introdução, mais três partes: 2- aspectos metodológicos, 3- uma reflexão sobre as relações escolares de aproximação e afastamento, no que se refere à sociabilidade entre alunos, e a presença do preconceito, racismo; e 4- finalmente, as considerações quase conclusivas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

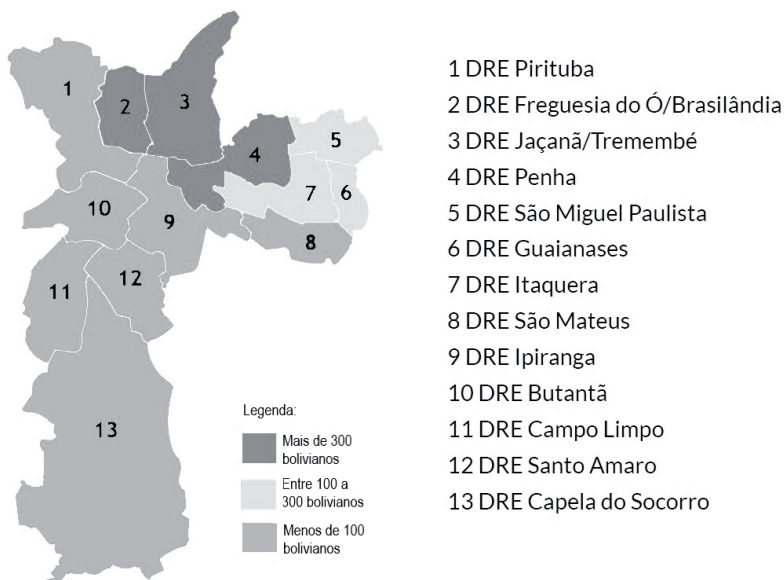
Com o objetivo de analisar as relações de alteridade entre bolivianos e nacionais nas escolas, este artigo originou-se de duplo resultado: de início, do esforço introdutório de uma pesquisa de iniciação científica³ (PUCI, 2011), com o objetivo geral de verificar como são vistos os bolivianos nos bairros do Bom Retiro, Brás e Pari em São Paulo, e cujo alvo específico consistiu na análise de como estes imigrados eram julgados pelos brasileiros na comunidade escolar local. Foram selecionadas cinco escolas (quatro públicas e uma particular⁴), onde foram realizadas entrevistas com professores, diretores e alunos (estes, apenas do ensino médio). De maneira complementar, foram acrescentadas entrevistas realizadas para dissertação de Mestrado (PUCI, 2016), na qual há depoimentos de pais bolivianos e reflexões sobre elas, permitindo análise do discurso desses interlocutores. Ambos os estudos foram desenvolvidos sob a orientação da Professora Maura Pardini Bicudo Vêras.

Assim, o foco deste artigo dirige-se à segregação, discriminação e estigmatização para com estrangeiros nas escolas, e, de forma breve, o quanto esses fatos influem no desempenho e nas relações sociais, bem como as estratégias institucionais adotadas, quando existiam, para lidar com a heterogeneidade de seus alunos. Foram entrevistadas 04 diretoras e 01 diretor de escola (sendo quatro em escolas públicas e uma em escola particular), 03 professores e 03 estudantes do ensino médio. Os nomes foram mantidos sob sigilo, utilizando pseudônimos.

Sobre a magnitude da presença boliviana, o Censo Demográfico (IBGE-2010) apontava que os bolivianos eram o segundo grupo mais numeroso de estrangeiros em São Paulo (21.690 indivíduos, cerca de 14% dos estrangeiros residentes na cidade), só perdendo para os portugueses, (mais de 23%, segundo a mesma fonte). Como são decorridos mais de dez anos desse recenseamento, a presença das suas crianças pode ser estimada por outras fontes. De acordo com Ventura, Guimarães e Reis (2017), havia 2.539 bolivianos matriculados no ensino público no Município de São Paulo em agosto de 2016. De acordo com o censo escolar de 2018, existiam 146 nacionalidades nas escolas do município de São Paulo, e entre as 30 delas mais frequentes, estão os bolivianos (5.833), em seguida os haitianos (975), angolanos (931), japoneses (765) e chineses (590) (CENSO ESCOLAR, 2018; FABIANO, 2020, p. 79). A mesma fonte informa que dos bolivianos, mais de 87% estão matriculados na escola pública e 12% nas escolas privadas. A presença marcante de alunos bolivianos nas escolas paulistanas (quase 40% dos alunos, imigrantes ou filhos de imigrantes, matriculados nessas escolas), justifica o objeto do presente artigo (CENSO ESCOLAR, 2018, *apud* FABIANO, 2020).

Ainda de acordo com Ventura, Guimarães e Reis (2017), os bolivianos estavam concentrados em escolas que pertencem às seguintes Diretorias Regionais de Ensino (DRE): Freguesia do Ó/Brasilândia (363 bolivianos), Jaçanã/Tremembé (769) e Penha (712):

Figura 01: Mapa das Diretorias Regionais de Ensino no Município de São Paulo, segundo o número absoluto de bolivianos matriculados



Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação (<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos-e-Responsaveis>>) *apud* Ventura, Guimarães e Reis (2017). As cores do mapa são elaboração própria a partir de dados de Ventura, Guimarães e Reis (2017).

As DREs com maior frequência relativa de bolivianos são, respectivamente: Penha -DRE4 (1,12%), Jaçanã/Tremembé - DRE3 (1,19%), Freguesia do Ó/Brasília - DRE2 (0,51%) e Itaquera – DRE7 (0,21%). Estes dados, entretanto, referem-se apenas às escolas municipais, não abrangendo, portanto, as matrículas em escolas estaduais ou particulares. Além disso, segundo o site do Sindicato dos Educadores da Infância⁵, os bairros do Brás, Belém e Pari são abrangidos pela DRE 4 - Penha, o que explica a maior concentração de bolivianos nesta DRE. Ainda segundo a mesma fonte, o bairro do Bom Retiro, com alta concentração de bolivianos (PUCCI, 2016) está abrangido pela DRE9 - Ipiranga, o que esclarece o elevado número de matrículas.

Além disso, a presença de bolivianos na região norte e leste da cidade corrobora os dados do Censo Demográfico de 2010, apresentados também por Pucci (2016), que indicam maior presença de bolivianos nos distritos do eixo norte (Casa Verde, Vila Maria, Vila Medeiros e Vila Guilherme) e do eixo leste (Cangaíba, Vila Jacuí e Penha) da cidade. Ademais, Xavier (2010) também confirma haver maior presença de bolivianos nos eixos citados.

Por fim, vale destacar que esses dados incluem apenas os estrangeiros nascidos na Bolívia, mas não aqueles que são filhos de bolivianos nascidos no Brasil.

3 SOCIABILIDADE ENTRE ALUNOS: PRECONCEITO, DIFERENÇA, RACISMO

De acordo com os depoimentos colhidos, há restrita interação entre estudantes brasileiros e filhos de bolivianos⁶, como afirmam alguns alunos brasileiros:

... eles são muito tímidos. (...) ficam muito na deles e eles esperam as pessoas virem conversar. E ainda assim, quando as pessoas vêm conversar, eles se calam e não se abrem muito... (Bruno, brasileiro, estudante de ensino médio)

Nada, praticamente nada, porque eu não falo com eles, ninguém fala deles praticamente nessa escola. Então, aqui é cheio de turminha e cada um na sua... (Jéssica, brasileira, estudante de ensino médio)

Ambas as falas reforçam a ideia de que os filhos de bolivianos são “invisíveis”, pois ninguém fala deles na escola, indicando um cenário no qual a 2ª geração de imigrantes está segregada, o que pode influir em seu desempenho escolar (ROCHA-TRINDADE, 1995). Em uma pesquisa quantitativa envolvendo sete países europeus, Crul & Schneider (2009) verificaram que o desempenho escolar é pior para os filhos de imigrantes que já sofreram preconceito ou foram tratados como *outsiders*.

Nosso argumento, pois, neste artigo, busca revelar quanto de atitudes de preconceito ou xenofobia influem na inserção de alunos imigrantes na escola.

Em pesquisa de doutorado em outra escola no bairro do Pari, Fabiano (2020) relata que na visão dos alunos uma das maiores dificuldades encontradas são os problemas de comunicação e diálogo com os professores, além do domínio da língua nos anos iniciais. Mesmo superada a dificuldade do idioma, outros fatores podem atravessar a inclusão dos estrangeiros na escola: “Portanto, a falta de comunicação/diálogo certamente está relacionada a outros fatores que necessitam ser futuramente observados” (FABIANO, 2020, p.152).

Os professores e estudantes brasileiros entrevistados responsabilizam os filhos de bolivianos por essa separação, como se fosse opção voluntária deles e os brasileiros fossem muito receptivos. Segundo Marques (2005), a segregação ou o isolamento podem ser impostos externamente ou ainda, serem adotados voluntariamente, como uma estratégia de sobrevivência. No isolamento dos filhos de bolivianos há elementos dos dois tipos de segregação, tanto voluntários quanto impostos externamente. Entretanto, os discursos dos professores e estudantes brasileiros fazem parecer que apenas os bolivianos se isolam voluntariamente. Por exemplo, afirmam que, mesmo quando se aproximam dos filhos de bolivianos, estes continuam reservados, responsabilizando-os pelo próprio isolamento. O depoimento da estudante abaixo segue no mesmo sentido:

(...) eles estão vindo cada vez mais para o Brasil, só que eu acho que eles deveriam se misturar um pouquinho mais. Tem algumas que joga bola aqui no campeonato, um monte participou. Só que eu acho que deveriam ser um pouquinho menos tímidos (Jéssica, brasileira, estudante de ensino médio).

Segundo Jéssica, os filhos de bolivianos deveriam tomar a iniciativa de conversar com os brasileiros. Considera, portanto, a segregação como voluntária, mas não reflete sobre o posicionamento dos brasileiros, que não operam uma necessária autocrítica e nem se perguntam o que poderiam fazer para incentivar os bolivianos a se aproximarem; isto revela a ausência de percepção de que estão no conforto de uma posição majoritária, não manifestando, por exemplo, qualquer interesse pela cultura e educação da Bolívia, nem pela língua espanhola. Ademais, a maioria dos professores não estimula uma relação aproximativa entre os estudantes, resultando que estrangeiros não se sintam incentivados a desenvolver um maior contato. Há poucos casos em que isso ocorre, como no depoimento seguinte:

Aqui na escola existe talvez uma discriminação, mas muito pequena mesmo. Mas no geral eles se dão super bem. Só que os bolivianos procuram formar o gueto deles. O grupo deles. E eu particularmente trabalho para que aconteça essa mistura, até proponho para os alunos brasileiros, no caso, aprenderem com eles, porque eles já vêm pra cá com outro idioma e acho que essa troca de cultura é interessante. Dos dois lados (Sérgio, professor de educação física).

Sérgio é um dos poucos professores que incentiva os brasileiros a aprenderem com os filhos de bolivianos. No entanto, também os responsabiliza por seu isolamento, pois explicitamente afirma que “os bolivianos procuram formar o gueto deles”. Mais adiante em sua entrevista, Sérgio encontra hipóteses para esse isolamento:

Eu percebo também, não sei se é por medo, mas eles tentam ter uma comunidade meio que fechada. (...) Eles têm, talvez por essa questão de se sentir discriminados lá fora, a convivência deles mesmo é mais com a comunidade deles.

Pela primeira vez a discriminação surge como hipótese para o isolamento desses estrangeiros ou de seus filhos. Não seria, portanto, voluntário, mas, sim, imposto por fatores como a discriminação que sofrem também fora da escola. Entretanto, Sérgio nega a existência de discriminação dentro da escola, como forma de reduzir a responsabilidade dos educadores pelo problema interno. Com isso, mesmo admitindo-se que haja problemas externos e sejam fortes, constituiu-se um recurso de negação que lhe permite conviver com aqueles existentes dentro das escolas, diminuindo a própria responsabilidade.

O futebol é uma das poucas ocasiões em que os bolivianos ou seus descendentes se sentem à vontade para interagir com brasileiros, embora não a única atividade. Mas, ainda assim, segundo o professor Sérgio, dificilmente se mesclam com brasileiros nos times. Não obstante, o futebol acaba por criar um ambiente de descontração para os estudantes bolivianos e são bem participativos quando incentivados a falar:

Falam. Sempre que damos oportunidade eles falam sim (Joana, professora no Brás).

Nosso bairro aqui nós temos muitos bolivianos e eu não sei se todas as pessoas veem isso com bons olhos. O colégio atende a uma clientela diversa e não tem preocupação com a origem ou crença ou etnia de qualquer pessoa. Existe, sim, preocupação em nosso meio no sentido de [evitar preconceito, pois] quando alguém vem visitar a escola e vê boliviano pergunta: “Aqui tem boliviano?” “Tem muitos” no sentido de que temos e ficaremos com eles e já aconteceu, tive casos de pais que vieram conhecer a escola e quando a funcionária falou: “Tem muitos” ele não fez a matrícula. Então, eu considero isso preconceito (Dulce, diretora de escola no Brás).

Dulce é uma das poucas diretoras que reconhece a questão da diversidade na escola. É possível traçar um paralelo entre a figuração ‘estabelecidos-outsiders’ com a relação entre os bolivianos e os brasileiros nos bairros estudados.

Segundo Elias & Scotson (2000), o grupo dos estabelecidos impõe um tabu aos seus membros de não poderem entrar em um contato não profissional com os *outsiders*.

3.1 Estigma, diferença, racismo

Goffman define o “estigma” como “um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 2008, p. 13). Na relação brasileiros-bolivianos, enquadram-se como “estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.” (GOFFMAN, 2008, p. 14). Assim, igualmente há a pertinência com o “estigma” imputado aos *outsiders*.

Por meio da figuração estabelecidos-*outsiders* é possível entender como esses “estigmas” se inserem na dinâmica social mais ampla, a dos territórios e núcleos de vizinhança. Segundo Elias & Scotson (2000), evitando o contato com o grupo dos *outsiders*, os estabelecidos são os antigos moradores de uma pequena cidade que se afirmam como humanamente superiores aos *outsiders*. Estes são os migrantes recém-chegados em busca de emprego. Os estabelecidos passam, então, a ver os *outsiders* como uma ameaça para o seu estilo de vida e identidade grupal e os estigmatizam como uma forma de cerrar fileiras frente aos grupos de migrantes, para mantê-los afastados das posições de poder. “Assim, a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 22).

É exatamente esse tipo de estigma que se utiliza contra os bolivianos, segundo alguns depoimentos:

Já ouvi falar muito sobre racismo. Dessa coisa tipo de discriminação, sabe, tipo, “ah, eles não são legais e eles fedem”. Sabe, coisas bestas, coisas que não têm muito valor, assim (Bruno, brasileiro, estudante de ensino médio no Pari).

Tem uma lenda que os alunos trazem aqui da comunidade. Dizem que eles têm problema de falta de higiene (Sérgio, professor de educação física no Pari).

O estigma da falta de higiene é apenas um dentre tantos.

Porque é hora de que eles sejam aceitos pelo que são. São descendentes de bolivianos, não são os bolivianinhos [...] ou o bolita, que eu sempre escuto. Às vezes minha filha fica muito magoada. Então, eu espero que com o passar do tempo ela possa se integrar e possa ser aceita. [...] Ela é brasileira, pelo amor de Deus, discriminada em seu próprio país. Por que chamam a minha filha de boliviana?

Bom, pejorativamente. Minha filha é linda, é meiga, é tudo, inteligente. Aí falam, “você é muito linda, mas você é boliviana, né”. Fala, “mãe, eu não sou boliviana e o pessoal fala que eu sou boliviana”. “Então, tudo bem. Você tem vergonha de ser boliviana?” “Mas eu não sou boliviana”, ela disse. “Tudo bem filha, mas você é descendente de bolivianos, você não tem que sentir vergonha. Da próxima vez você fala: sou brasileira igual você” (Maria, Boliviana, modelista, há 15 anos no país, moradora do Brás).

Na fala de Maria, a afirmação da diferença não anula para sua filha os efeitos da estigmatização que sofre, pois não quer ser identificada como descendente de bolivianos, mas como brasileira. Portanto, a mãe entende que ela precisa insistir na igualdade, afirmando-se brasileira como os demais colegas.

Segundo Pierucci (1999), a direita usa o discurso da diferença como uma forma de reforçar os estigmas, pois afirma as diferenças e depois as hierarquiza. Assim, “a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença” (PIERUCCI, 1999, p. 27). Pierucci insiste que a esquerda deve defender a igualdade antes da diferença, pois o discurso que causa ojeriza à direita é o do igualitarismo. É justamente isso que Maria percebe que sua filha deve fazer, insistir que é brasileira como os demais colegas antes de afirmar as diferenças (dizer que é descendente de bolivianos). No caso, sem dúvida, o fenótipo de traços andinos continuará a marcar a diferença mesmo nessa segunda geração de bolivianos (TRUZZI, 2012).

Ademais, isso ocorre porque é difícil para os bolivianos reagirem contra a estigmatização dos brasileiros, dada a diferença de poder e de organização entre os dois grupos. Para Elias & Scotson (2000), o estigma só é efetivo enquanto a balança do poder estiver desequilibrada em favor do grupo dos estabelecidos. Quando isso não ocorrer mais, os estigmas não terão mais nenhum efeito. Assim, uma tentativa de contraestigmatizar o grupo dominante será quase nula se os *outsiders* não tiverem alguma influência. E para ter influência, precisam ter cargos, ou posições de algum poder, prestígio, e de organização, de coesão. Trata-se, nos termos de Weber, de pertencer a um grupo de status, com seu estilo de vida, enquanto os estabelecidos defendem seu fechamento à mescla com outros segmentos sociais (WEBER, 1963). Ora, é justamente isso que Maria procura fazer para que a filha “possa se integrar e possa ser aceita” (palavras de Maria):

Então, eu estou pensando nisso, de reunir um grupo de mães aqui e levar mais gente pras escolas. Eu nunca deixo de participar, (...), pra eles saberem que estou aí. Eles saberem que minha filha não está sozinha, que tem pai e mãe que vão sempre proteger ela. O legal seria que eles soubessem que a comunidade está unida e está forte, que somos gente normal, igual que eles, pensamos igual que eles e que o grau de estudo em Bolívia é o mesmo que aqui. Senão que é melhor (Maria, Boliviana, moradora do Brás).

Mais uma vez, Maria insiste no discurso da igualdade e na ação coletiva. Se estiverem mais unidos poderão cobrar da escola atitudes concretas em relação à estigmatização, pois um dos maiores problemas notados nesta pesquisa é o silêncio das escolas em relação ao preconceito sofrido por filhos de bolivianos.

No discurso de muitos educadores, entretanto, há a tentativa de negar o problema, ou ainda de dizer que, se existe, nunca é naquela escola. Por exemplo, em 2010, surgiu na mídia o caso de bolivianos que foram hostilizados na Escola Estadual Padre Anchieta, no Brás: segundo as denúncias, os filhos de bolivianos tinham que pagar pedágio aos colegas brasileiros para ir ao banheiro e abrir mão do lanche que traziam, entregando àqueles. Por ocorrerem os fatos na mesma época em que se realizavam as entrevistas com educadores e estudantes utilizadas neste artigo, buscou-se entrevistar a diretora da Escola Padre Anchieta, mas a mesma recusou-se a fazê-lo. Ao contatar educadores de outras escolas, notou-se que eles se utilizaram da Escola Padre Anchieta como um bode expiatório, de modo a afirmar que ali naquela escola nunca havia ocorrido preconceito, embora aqueles casos existissem em outras escolas:

O ano passado, que teve uma ameaça de agressão física entre dois alunos, mas não chegou a ter. Aqui não tem. Aqui é tranquilo (Sérgio, professor de educação física).

Esta complacência com o preconceito acaba fazendo de muitos educadores cúmplices do que acontece, embora não sejam eles os agressores propriamente ditos, o que até foi denunciado por alguns de nossos entrevistados:

Mas [a gente] sente, né, na rua, quando a gente passa, têm brasileiros que não gostam de bolivianos. Porque é bem claro que eles não olham para você ou olham diferente. [...] O filho deles apanha [bate] [n]os nossos filhos e eles não falam nada. E nós, quando falamos, eles não querem que a gente fale. Então, a diretora mesmo, vai debajando [rebaixando] a autoestima de nossos filhos, né (Andréia, Boliviana, costureira e camelô, há 7 anos no país, moradora do Brás).

A boliviana acima revela como a questão da estigmatização vai além dos muros da escola e envolve a dinâmica social do território onde está inscrita. Ela menciona a discriminação que os bolivianos sofrem nas ruas, explicitando que é uma experiência pela qual ela também já passou, e não apenas o seu filho nos limites escolares. Ela inclusive menciona o silenciamento da estigmatização quando alguém se dispõe a falar sobre o assunto. Na atitude da diretora denunciada por Andréia emergem práticas de uma “educação adaptativa”, inócua quanto ao seu papel que seria de combater a barbárie das dinâmicas sociais inscritas pela prática da estigmatização e da violência (ADORNO, 1995b; 1995c apud CHAVES; SOUZA, 2018).

O seguinte depoimento apenas reforça a questão da indiferença dos educadores para com a estigmatização:

Ninguém sabe por que tem tanta evasão escolar de bolivianos. Mas eles apanham, sofrem bullying e têm que pagar taxa para ir ao banheiro. [...] Então, e os professores não interferem. Muitos têm conhecimento, e não fazem nada (Mônica, ex-voluntária de uma ONG que lida com refugiados).

Os depoimentos a seguir são casos de educadores que atenuaram a questão da estigmatização em suas escolas visando reduzir a sua responsabilidade. o que contribui para reforçar as desigualdades existentes.

No começo, os brasileiros que tinham preconceito contra eles. [...]Então, hoje em dia eu acho que há mais entrosamento dos brasileiros com os bolivianos (Amélia, diretora de escola pública no Brás).

Muitas vezes tenho recebido pais e mães que se queixam de que os filhos às vezes apanham na rua ou outro mais espertinho que toma um trocadinho que a criança traz. Mas já são os nossos malandrinhos contumazes (Catarina, diretora de escola pública no Brás - até 4ª série do ensino fundamental).

Nesta escola não tem preconceito por eles serem bolivianos. Eu tenho coisa de criança, independente de raça. Coisa de criança que brinca, se bate, fala que está brincando (Neuza, diretora de escola pública no Bom Retiro).

Estes posicionamentos (especialmente o de Catarina, que naturaliza a violência dos brasileiros chamando-os de “malandrinhos contumazes”) contrastam com o de Dulce, que diz ser preciso reconhecer o problema e enfrentá-lo:

[...] eu classifico bullying que vai desde uma brincadeira de um “zoar”, passa pela agressão física antes de chegar à verbal. Eu acredito que o bullying você trabalha preventivamente antes que ele alcance esse estágio. Mas que você tem que notificar. A primeira coisa é que a escola não pode negar a existência do bullying (Dulce, diretora de escola particular no Brás).

É possível perceber no discurso de Dulce o uso frequente do termo *bullying* ao invés de “estigmatização” ou “preconceito”. Chaves e Souza (2018) nos alertam para o uso indiscriminado do termo *bullying*, pois ele não faz referência às estruturas sociais mais amplas que condicionam a violência e a barbárie.

4 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Como visto, são muitos os desafios colocados no convívio entre brasileiros e bolivianos nas escolas de São Paulo, entre os quais a segregação e o preconceito. Embora muitos dos filhos de bolivianos tenham nascido no Brasil, eles sofrem com o “novo racismo” (WIEVIORKA, 2006), no qual se apontam as diferenças culturais como justificativas para a hierarquização de diferentes grupos, e a sua consequente subalternização.

Muitos professores têm consciência dos problemas trazidos pela convivência de diferentes culturas no ambiente escolar, mas não recebem formação adequada para lidar com a questão. Em outros termos, a interculturalidade não faz parte do currículo e, entretanto, poderia trazer grande entrosamento ao longo do tempo.

Além disso, os “estigmas tribais” relacionados à nação (GOFFMAN, 2008) foram utilizados para depreciá-los (como a utilização dos termos *boliva*, *bola* ou *bolita*). Assim, como apontou Maria, uma das mães entrevistadas, a melhor estratégia é investir no discurso da igualdade, pois o discurso da diferença tem servido para justificar a hierarquização das diferenças (PIERUCCI, 1999).

Nesse sentido, observa-se um processo de “assimilação segmentada” (ZHOU, 1997) entre a segunda geração de bolivianos em São Paulo, ao menos no que diz respeito às relações de alteridade. Este conceito se refere a uma minoria que se encontra impossibilitada de ascender socialmente. Em parte, esse isolamento no interior da escola se deve ao “daltonismo cultural” (CANDAU, 2014), termo este que designa os professores que não se conscientizam das diferenças culturais de seus alunos.

Poucas escolas oferecem formação na área da educação intercultural e diversidade. A pesquisa de Fabiano (2020) revelou que no universo de doze professores entrevistados apenas um deles participou de ações voltadas à interculturalidade. Não existe na escola pública, de forma geral, um incentivo para que professores participem de cursos voltados ao tema da inclusão de estudantes imigrantes em salas de aula (FABIANO, 2020).

De maneira geral, as escolas adotam a abordagem “assimilacionista” (CANDAU, 2014), a qual reproduz processos de hierarquização e de desigualdade de acesso. Nesse sentido, a escola se torna uma instituição padronizadora e homogeneizadora, com tendência a apagar as diferenças culturais. Este modelo está intrinsecamente relacionado ao autoritarismo brasileiro, o qual historicamente subalternizou mulheres, negros e indígenas (SCHWARCZ, 2019). O mesmo pensamento retrógrado se dá com relação aos imigrantes, que são vítimas do racismo estrutural, que é ocultado pelo mito da “democracia racial”, segundo o qual o Brasil seria um país acolhedor para pessoas de variadas etnias e raça. Portanto, o que ocorre nas escolas com os bolivianos é uma repetição na história, ou seja, o passado continua a influenciar o presente.

No entanto, algumas escolas dão bons exemplos de políticas multiculturais para os filhos de imigrantes. Para Magalhães & Schilling

(2012), a escola pública é o espaço da convivência entre os diferentes, em que os muros devem ser derrubados e pontes construídas. A escola municipal Infante Dom Henrique, no bairro do Canindé, vem realizando, desde 2011, um trabalho exemplar nesse sentido. O diretor da escola, Cláudio Marques, afirma que quando assumiu o cargo na escola em 2011, os bolivianos sofriam com preconceito e estavam segregados (SANTOS, 2017). A escola passou a efetivar uma série de iniciativas para solucionar a questão: a veicular comunicação visual interna em inglês, português, espanhol e árabe (VALLE, 2017). Além disso, há duas alunas filhas de bolivianas que ensinam espanhol para os colegas (SANTOS, 2017).

Cláudio Marques também realizou um programa chamado *Escola Apropriada*, no qual os alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros se reúnem a cada 15 dias para debaterem temas relevantes para eles (VALLE, 2017). Nesses encontros, cada um deles pode convidar um colega brasileiro para participar. A escola também incluiu no currículo temas relacionados às vivências desses imigrantes, como o trabalho escravo e a xenofobia (VALLE, 2017). Não obstante, o maior feito da escola, segundo o próprio diretor, foi realizar uma expedição pedagógica (com duração de 5 dias) à cidade de La Paz, na Bolívia, para a qual foram escolhidos quatro estudantes estrangeiros, os quais foram acompanhados por mais quatro colegas brasileiros escolhidos por eles (VALLE, 2017). Nessa viagem tomaram conhecimento da cultura e dos costumes bolivianos. O resultado divulgado foi que a escola se tornou muito mais acolhedora e os casos de intolerância e estigmatização deixaram de acontecer.

De todo modo, no Brasil as diretrizes de ensino, bem como a Constituição Federal de 1988 apontam na direção de um “multiculturalismo” na educação. No entanto, não existe uma “política multicultural” de fato. Na realidade, o que se verifica é que há iniciativas localizadas em escolas específicas que procuram lidar com a diversidade étnica das populações atendidas. Portanto, há iniciativas pessoais de profissionais da educação que fazem com que determinadas escolas se adaptem às características do seu corpo discente. No entanto, não há diretrizes escolares abrangentes que possam configurar uma “política multicultural”, o que indica, portanto, que o tema da inclusão continua a ser um desafio para a escola brasileira.

NOTAS

¹ Embora a Constituição de 1988 garanta aos imigrantes o acesso à educação escolar, como um direito universal, que o Estatuto da Criança e do Adolescente também reconhecem-no como direito fundamental, ratificados por convenções internacionais validadas no Brasil, houve reações contrárias como as constantes no Estatuto do Estrangeiro de 1980 que condicionava as matrículas na escola ao registro do estrangeiro no país, deixando os indocumentados fora dessa condição. Verificar Waldman (2012) que concluiu pela necessidade de uma nova lei de Imigração, à época, analisando as controvérsias presentes do ponto de vista jurídico quanto ao direito à educação para imigrantes.

² Muitos autores têm distinguido as relações entre a língua e o poder, aspecto essencial no caso de migrantes e sua inserção na sociedade de adoção. Momentos na história nos trazem medidas restritivas do Estado nacional para que estrangeiros falassem sua língua materna, como durante as guerras mundiais, por exemplo, e para dominar e submetê-los ao poder local. No campo da escolarização, sobretudo, quando há distintos grupos de imigrantes, há a subjugação das línguas estrangeiras pela local dominante de várias formas, no material didático, nas falas dos docentes etc. O Outro será ignorado ou dominado (DEMARTINI, 2004; MARTINS, 2001).

³ Ambas as pesquisas foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

⁴ Buscou-se comparar como as diferentes escolas lidam com a questão do preconceito.

⁵ Disponível em: <<http://sedin.com.br/new/wp-content/uploads/2016/03/ESCOLAS-DRE-PENHA.pdf>> . Acesso em 07 mar. 2019.

⁶ Por “filhos de bolivianos” entendemos tanto os imigrantes bolivianos de primeira geração (nascidos na Bolívia, portanto), quanto os de segunda geração (nascidos no Brasil).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto 9.199 de 20 de novembro de 2017**. regulamenta a Lei no.13445 que institui a Lei da Migração. Brasília, DF. Presidência da República.

BRASIL. **Lei 13.445 de 24 de maio de 2017**. Lei da Migração. Brasília, DF, Presidência da República.

BAENINGER, R. & SIMAI, S. Práticas discursivas da negação do racismo em São Paulo. In: ANPOCS, 35, 2010, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2010.

BOURDIEU, P. “The Forms of Capital”, in RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986, pp. 241-258.

CANDAU, V. M. (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar, 2012.

CANDAU, V. M. Ser Professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre (impresso), v. 37, n. 1, jan-abr. 2014, pp. 33-41.

CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. R. de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, pp. 1-17, (2018).

CRUL, M. & SCHNEIDER, J. **The second generation in Europe: Education and the Transition to the Labor Market**. Open Society Institute, (2009).

DEMARTINI, Z. de B. F. “Imigração e Educação: discutindo algumas pistas de pesquisa.” **Revista Pro-Posições**, vol.15, no.3(45), set-dez 2004.

ELIAS, N. e SCOTSON, L. **Estabelecidos e outsiders**. São Paulo: Zahar, 2000.

FABIANO, M. L. **O processo de integração social da criança e do adolescente imigrante na escola pública**. (Tese de doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Ciências Sociais. PUC-SP, São Paulo, 2020.

- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª Edição. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GONDIN, J. S.; PINEZI, A. K. M.; MENEZES, M. A. de. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 607-626, set./dez. 2020.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HORTAS, M. J. **Educação e imigração**: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural: Lisboa, 2013.
- IANNI, O. A cidade global. **Revista Cultura**, vol.88, n.2, mar-abril, Ed.Vozes, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Censo da educação Básica 2018** (recurso eletrônico) Brasília: INEP, 2019.
- KOHARA, L. “A exploração nos cortiços do centro e a luta pelo direito de morar dignamente”. In KOWARICK, L. ; FRUGOLI Jr., H. (orgs): **Pluralidade urbana**. Vulnerabilidade, marginalidade, ativismos. São Paulo: Editora 34, 2016.
- MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MAGALHÃES, G. M. & SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n.1 (67), p. 43-63, jan./abr. 2012.
- MARCUSE, P. The ghetto of exclusion and the fortified enclave. **American Behavioral Scientist**. vol.41, n.3 Ed Sage,1997.
- MARQUES, E. “Elementos conceituais da segregação, da pobreza urbana e da ação do Estado”. In: MARQUES, E. & TORRES, H. (Orgs.). **São Paulo**: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- MARTINS, J. de S. Por uma Pedagogia dos inocentes. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP, vol.13, n.2, novembro 2001.
- MIYAHIRA, E. “Migrantes nordestinos e imigrantes bolivianos na escola pública.” In: RODRIGUES, L. M. de O. (org.): **Imigração atual - dilemas, inserção social e escolarização**: Brasil, Argentina, Estados Unidos. São Paulo, Escuta, 2017.
- MOLINARI, S. G. S. “A escolarização de imigrantes bolivianos no município de Guarulhos.” In: RODRIGUES, L. M. de O. (org.). **Imigração atual - dilemas, inserção social e escolarização**: Brasil, Argentina, Estados Unidos. São Paulo, Escuta, 2017.
- OLIVEIRA, L. R. P. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo, USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.
- PUCCI, F. M. S. A inserção dos bolivianos nos bairros do Bom Retiro, Brás e Pari e a produção da alteridade: como são vistos pela vizinhança. **Relatório científico de iniciação científica**, São Paulo, CNPq, 2011, 316p.
- PUCCI, F. M. S. **Bolivianos em São Paulo**: redes, territórios e a produção da alteridade. 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D8902.dir/Pucci_trabajo_final.pdf> Acesso em 12 de mar. de 2014.
- PUCCI, F. M. S. **“Viver “outramente”**: moradia, condições de vida e a produção da alteridade dos bolivianos em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais, PUC-SP, 2016.
- PUCCI, F. M. S. Um balanço da produção acadêmica sobre a imigração de bolivianos em São Paulo. **Áskesis**, v.6, n.2, jul./dez. 2017, pp. 139-154.
- PUCCI, F. M. S. & VÉRAS, Maura P. B. (2017). Bolivianos: território e alteridade. **PLURAL**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, v. 24, n.2, 2017, pp. 276-299.
- PUCCI, F. M. S.; VÉRAS, M. P. B. Bolivianos: inserção desigual, território e alteridade. In OLIVEIRA, A. C. M. de; JUNQUEIRA, M. A.; WANDERLEY, M. B. (orgs). **Constelações urbanas de territorialidades e manifestações estético-políticas**. São Paulo: EDUC, 2018.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. **Sociologia das migrações**. Lisboa: Universidade aberta, 1995.
- SANTOS, B. “‘Onda estrangeira’ força adaptação de escolas da rede municipal de SP”. **Folha de São Paulo**, Caderno Educação, 16 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1910228-onda-estrangeira-forca-adaptacao-de-escolas-da-rede-municipal-de-sp.shtml>>. Acesso em 05 dez. 2018.
- SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções do território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- SAYAD, A. “O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante.” **Travessia-Revista do Migrante**., São Paulo, vol.13, número especial, janeiro, 2000.
- SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, Companhia das Letras: 2019.
- SILVA, S. A. da. **Costurando Sonhos – Trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo**. São Paulo, Paulinas, 1997.
- SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros - narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TRUZZI, O. Assimilação resignificada: novas interpretações de um velho conceito. **Dados**, Rio de Janeiro, v.55, n.2, pp.517-553, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Dec. 2015.

- UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura**. Paris, 27 de novembro de 1978.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, de 02 de novembro de 2001.
- VALLE, C. do. “Escola pública do centro de SP entra em projeto internacional da Unesco” **UOL Notícias**, 2017. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/01/17/escola-publica-do-centro-de-sp-entra-em-projeto-internacional-da-unesco.htm>> Acesso em 05 dez. 2018.
- VENTURA, D.; GUIMARÃES, F. S.; REIS, R. (org.). **Imigrantes em São Paulo**: diagnóstico do atendimento à população imigrante no município e perfil dos imigrantes usuários de serviços públicos. Coordenado por Deisy Ventura, Feliciano Sá Guimarães e Rossana Reis. São Paulo: IRI-USP, 2017.
- VÉRAS, M. P. B. Territorialidade e cidadania em tempos globais: imigrantes em São Paulo. **Cadernos Metrôpoles**, São Paulo, no.2, 1999.
- VÉRAS, M. P. B. (Coord.) **Estrangeiros na metrópole**: espacialização, trajetórias e redes de sociabilidade dos imigrantes em São Paulo. Relatório de Andamento, São Paulo, CNPq, 2000.
- VÉRAS, MPB: **Estrangeiros na metrópole**. Territorialidades e Cidadania em São Paulo. In CARIGNATO, T. e alii:(orgs) **Psicanálise, cultura e migração**. São Paulo, Editora YM, Núcleo de Pesquisa psicanálise e Sociedade, Programa de Pós graduação em Psicologia Social, PUC SO, 2002.
- VÉRAS, M. P. B. **DiverCidade**: territórios estrangeiros como topografia da alteridade em São Paulo. São Paulo: EDUC, 2003a, pp. 323- 367.
- VÉRAS, M. P. B. Novos nômades urbanos na cidade contemporânea: desigualdade e exclusão sociais. In: CHAIA, M. e SILVA, A. A. da (Orgs.). **Sociedade, cultura e política**: ensaios críticos. São Paulo: EDUC, 2003b, pp. 323-367.
- VÉRAS, M. P. B. (Coord.). **Estrangeiros na metrópole**: a produção da alteridade, cultura e territórios em São Paulo. Relatório de Andamento da Pesquisa. São Paulo, CNPq, 2003c.
- VÉRAS, M. P. B. **Alteridade e segregação em São Paulo**: habitações da pobreza e a produção do “Outro”, Vínculos e Rupturas. Projeto de Pesquisa Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ, período 2010-2014. São Paulo, 2009.
- XAVIER, I. R. **Projeto migratório e espaço**: os bolivianos na região metropolitana de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Demografia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- WACQUANT, L. **De civilisation et diabolisation**: du ghetto noir americain. In. Faire et Byshop (coord.), 1995.
- WACQUANT, L. L’Underclass urbain dans l’imaginaire social et scientifique américain». In PAUGAM, S. (org). **L’Exclusion:l’état des savoirs**. Paris, La Decouverte, 1996.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**. A trajetória de um direito. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Org. H. Gerth e C. Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1963.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo viveremos?** Org. Maura Vêras. Trad. Eva Landa e Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZHOU, M. "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation." **International Migration Review** 31(Winter), 1997, pp. 975-1008.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as relações sociais entre bolivianos e brasileiros em escolas da cidade de São Paulo, entendendo que a escola é um espaço privilegiado para aproximar imigrantes à sociedade receptora. No entanto, do ângulo desses imigrantes, o trabalho intensivo nas confecções, a moradia precária e a língua nativa podem dificultar sua inserção. Além disso, o preconceito e as diferenças culturais dificultam a sociabilidade com os brasileiros. Por fim, do ponto de vista escolar, tais dificuldades transparecem e não se avança na direção do "multiculturalismo" enquanto meio para superar esta problemática. Os resultados apontam que a inserção dos bolivianos é bastante difícil e complexa, até mesmo para a segunda geração (filhos dos imigrantes). Há manifestações de "novo racismo", no sentido de certa hierarquização das alteridades. Apesar de as escolas realizarem trabalhos pontuais de intervenção e prevenção, não há "políticas multiculturais" que apontem soluções de longo prazo.

Palavras-chave: Bolivianos; Imigração; Educação; Alteridade; Sociabilidade.

ABSTRACT

This article aims to present the challenges of social relations between Bolivians and Brazilians in primary and high schools of São Paulo, Brazil. Schools can be a promising environment to socialize immigrants within a host society. However, a number of key factors can hinder this social integration, including: intensive labor in the garment industry, precarious housing conditions, the lack of language skills, and immaterial aspects such as prejudice and cultural differences. Finally, we analyze the role of multicultural policies in dealing with those challenges. The results show that social integration is difficult and complex, even for the second generation of Bolivians. Our research concludes with a discussion on cases of "new racism" – where hierarchies based on cultural differences create Otherness. Even though some schools have adopted preventive and intervening measures at a local level, there is a lack of multicultural policies that address long-term solutions.

Keywords: Bolivians; Immigration; Education; Otherness; Sociability.