

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812020000300607&script=sci_arttext

DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4128

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2020 by INEP. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo*

Janaina Silva Gondin^{I,II}

Ana Keila Mosca Pinezi^{III,IV}

Marilda Aparecida de Menezes^{V,VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4128>

* Esta pesquisa é fruto de etnografia realizada no ano de 2015, na cidade de São Paulo, e parte de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC em agosto de 2016.

^I Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <janaina.silva@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1309-9022>>.

^{II} Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <keipinezi@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-9190-7246>>.

^{IV} Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mails:* <menezesmarilda@gmail.com>; <marilda.menezes@ufabc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5815-975X>>.

^{VI} Doutora em Ciências Sociais pela University of Manchester. Manchester, Inglaterra.

Resumo

No início do século 21, a questão das migrações externas no Brasil voltou à cena. Na cidade de São Paulo, destaca-se a imigração boliviana, que tem mantido seu fluxo de entrada há algumas décadas e fomentado a matrícula de estrangeiros em escolas públicas da região. Considerando a importância da presença de alunos bolivianos na rede municipal de ensino de São Paulo, o objetivo deste artigo é analisar como ocorrem as relações entre estudantes bolivianos e educadores e entre aqueles e seus pares no ambiente de uma escola pública. Foi escolhida uma escola municipal de ensino fundamental situada no bairro da Mooca, zona leste da capital paulista, a qual contava com uma quantidade considerável de crianças bolivianas no ciclo de alfabetização. A metodologia utilizada foi o estudo etnográfico com observação participante. Também foram realizadas entrevistas com educadores da escola. Os principais pontos trabalhados neste estudo foram questões relacionadas à discriminação, ao preconceito e à essencialização de identidades em um espaço em que a interculturalidade não é promovida, apesar da diversidade cultural. A análise dos dados foi feita à luz da teoria social no que se refere à diversidade cultural, interculturalidade e alteridade. Ao final, conclui-se que a instituição escolar deve construir práticas de integração de diferentes matrizes culturais.

Palavras-chave: alteridade; interculturalidade; migração boliviana.

Abstract

Alterity and interculturality at school: an ethnographic study of Bolivian students in São Paulo

At the beginning of the 21st century, the question of external migration to Brazil became something to be discussed once again. In the city of São Paulo, Bolivian immigration stands out. It has maintained its numbers for a few decades and led to the enrollment of foreigners in public schools in the area. Considering how important the presence of Bolivian students in the municipal education system of São Paulo is, the objective of this article is to analyze how the relations between these students and local educators and also between them and their peers in a public school environment occur. A municipal elementary school located in the Mooca, a neighborhood in the east of São Paulo city, was chosen for having a considerable number of Bolivian children in the literacy cycle. The methodology used was an ethnographic study with participant observation and interviews with school educators were also conducted. The main points worked in this study were related to discrimination, prejudice and the essentialization of identities in a space where interculturality is not promoted, despite the existing cultural diversity. Data was analyzed in light of social theory concerning cultural diversity, interculturality, and otherness. Ultimately, it is concluded that teaching institutions must build integration practices for different cultural backgrounds.

Keywords: alterity; bolivian migration; interculturality.

Resumen

Alteridad e interculturalidad en la escuela: un estudio etnográfico de estudiantes bolivianos en São Paulo

A principios del siglo 21, el tema de las migraciones externas en Brasil volvió a aparecer. En la ciudad de São Paulo, se destaca la inmigración boliviana, que ha mantenido su flujo de entrada durante algunas décadas y ha fomentado la inscripción de extranjeros en las escuelas públicas de la región. Considerando la importancia de la presencia de estudiantes bolivianos en el sistema educativo municipal de São Paulo, el objetivo de este artículo es analizar cómo se producen las relaciones entre los estudiantes y educadores bolivianos y entre ellos y sus compañeros en un entorno escolar público. Fue elegida una escuela primaria municipal ubicada en el Barrio Mooca, al este de São Paulo, que contenía un número considerable de niños bolivianos en el ciclo de alfabetización. La metodología utilizada fue un estudio etnográfico con observación participante. También se realizaron entrevistas con educadores de la escuela. Los puntos principales trabajados

en este estudio fueron temas relacionados con la discriminación, el prejuicio y la esencialización de identidades en un espacio donde no se promueve la interculturalidad, a pesar de la diversidad cultural existente. El análisis de los datos se realizó a la luz de la teoría social con respecto a la diversidad cultural, la interculturalidad y la alteridad. Al final, se concluye que la institución escolar debe construir prácticas de integración de diferentes matrices culturales.

Palabras clave: alteridad; interculturalidad; migración boliviana.

Introdução

A presença boliviana na cidade de São Paulo tem sido objeto de inúmeras pesquisas nas ciências humanas que abordam temas como trabalho, espaços de moradia, festas, identidades, religiosidades, entre outros. De acordo com Silva, S. A. (2006), a chegada dessa população remonta à década de 1950, com a vinda de estudantes para participar do Programa de Intercâmbio Cultural Brasil-Bolívia. Esse programa foi implementado pelo governo federal por meio do Decreto nº 6.759, de 29 de janeiro de 1941, e tinha o objetivo de fomentar o intercâmbio intelectual e científico entre os dois países, facilitando os estudos de universitários e profissionais brasileiros e bolivianos em suas universidades e institutos especializados. As despesas oriundas das viagens em decorrência desse convênio eram pagas pelos respectivos governos, o que fomentou a vinda de bolivianos para o Brasil.

Uma grande parcela desses estudantes se direcionou à cidade de São Paulo. Eles vinham para estudar, mas, após esse período, muitos optavam pela permanência na cidade em virtude das múltiplas ofertas de emprego disponíveis. Nessa época, a Bolívia enfrentava uma grave crise econômica, com altos índices de inflação e desemprego. Em vista disso, nas décadas seguintes, a capital paulista recebeu um contingente populacional boliviano majoritariamente jovem, atraído pelas promessas de bons salários nas indústrias de confecção da cidade. No entanto, as condições de trabalho encontradas eram análogas à de escravidão, com jornadas exaustivas e impossibilidade de abandono do posto em decorrência de dívidas adquiridas no trajeto de entrada e estabelecimento no Brasil. Apesar disso, o fluxo migratório manteve-se ao longo das décadas, tornando-se ainda mais significativo a partir dos anos 1980.

Não obstante os inúmeros problemas encontrados ao chegar à capital paulista, tais como falta de documentação, jornadas de trabalho excessivas e dificuldade de acesso a bens e serviços, essa população se estabeleceu na cidade e deu início a um processo de reunificação familiar, bem como a renovação familiar, com filhos nascidos no Brasil.

Assim, a presença boliviana na metrópole também se destaca no espaço escolar. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, em junho de 2018 havia 4.337 alunos estrangeiros na rede. Desse número, 2.201 são bolivianos, o que representa 51% dos estudantes estrangeiros matriculados (São Paulo. SME, [ca. 2020]).

Pucci (2017) elabora uma síntese do “estado da arte” da literatura publicada até 2015 sobre a presença de bolivianos em São Paulo. O olhar sobre as crianças está presente em pesquisas que analisam as relações intergeracionais entre a primeira e segunda geração, as políticas públicas de educação e as relações entre alunos brasileiros e bolivianos no cotidiano da escola. Segundo Pucci (2017, p. 143), os preconceitos sofridos pelos bolivianos dificultam sua integração na sociedade paulistana, seja nos espaços de moradia ou entre as crianças e adolescentes nas escolas. Oliveira, G. C. (2012, p. 20) observa que os estudos sobre a segunda geração focados especificamente em crianças são escassos, quando comparados aos realizados sobre a primeira geração de imigrantes.

Tendo em vista a grande representatividade das crianças bolivianas nas escolas públicas e a lacuna de estudos sobre elas, esta investigação busca compreender alguns aspectos das relações entre educandos bolivianos e alunos e educadores brasileiros no ambiente escolar.

Assim, este artigo se fundamenta em pesquisa em uma escola municipal de ensino fundamental (Emef) paulistana que contava com uma grande quantidade de educandos bolivianos no ciclo de alfabetização. O nome da escola será mantido em sigilo: atribui-se a ela o nome fictício de Emef Cidade de São Paulo¹.

Nessa Emef, estudavam 56 estudantes estrangeiros, sendo 43 alunos nascidos na Bolívia². Além deles, havia muitos educandos nascidos em São Paulo, mas descendentes de mães e/ou pais bolivianos. Por considerar que a segunda geração também compartilha da experiência identitária boliviana na cidade, o estudo não se limitou aos nascidos naquele país, incluindo na etnografia os filhos matriculados nessa unidade educacional (UE). Essa perspectiva é também verificada na pesquisa em escolas de educação infantil em São Paulo realizada por Freitas e Silva (2015). Os autores utilizam as categorias de “estabelecidos” e “outsiders”, de Elias e Scotson (2000), para compreender a experiência da alteridade:

A utilização dessas categorias não foi articulada *a priori*, mas sim apreendida e desdobrada do sentido nativo, endógeno, com o qual a alteridade visível dessas crianças tornou-se um componente da construção contínua da condição de estrangeiros, mesmo porque as crianças nascidas no Brasil não deixam de ser bolivianas, uma vez que o termo “boliviano” tornou-se “a forma” de identificar um *outsider* nas escolas pesquisadas (Freitas; Silva, 2015, p. 684).

O estudo acompanhou crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). O principal objetivo foi analisar e compreender como ocorriam as relações entre estudantes bolivianos, brasileiros e educadores no espaço escolar. Por meio da metodologia etnográfica, os condutores do estudo observaram e participaram das interações sociais

¹ Este estudo etnográfico não passou por análise do Comitê de Ética da Universidade Federal do ABC, tendo em vista que à época o comitê estava se constituindo e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ainda não havia sido estabelecida. Ainda assim, todos os cuidados necessários para preservação da integridade e identidade de todos os envolvidos foram tomados, tais como a apresentação por escrito da proposta de trabalho à coordenação pedagógica e direção da escola; a não identificação da instituição, das crianças, dos funcionários e dos educadores; a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte de todos os entrevistados; e a responsabilidade e zelo em todos os momentos de interação com as crianças e com os demais adultos da escola.

² Apesar de haver estudantes de outras nacionalidades, esses estavam espalhados por toda a escola e a maioria se concentrava em outros ciclos. Nas turmas de alfabetização, havia quatro alunos estrangeiros (que não eram bolivianos): dois sírios, um chinês e uma argentina. Foram acompanhadas de perto as interações entre essas crianças, seus pares e os educadores e observou-se que havia uma dinâmica diferente, especialmente por parte dos professores, que apontavam esses educandos como “superiores” aos bolivianos, pois, supostamente, aprendiam mais rápido a língua portuguesa e conheciam a língua inglesa. Essa interpretação estava bastante enviesada, tendo em vista que um dos alunos citados como falante da língua inglesa demonstrou, diversas vezes, que sequer a compreendia. A criança chinesa era apontada como a mais inteligente, pois teria aprendido rapidamente o português, e a argentina (loira, de cabelos lisos e olhos claros) era vista como bonita e bem cuidada. É importante notar que havia uma comparação entre esses estudantes e os bolivianos, os últimos sendo apontados como “coitados”, “pobres” e com supostas dificuldades de aprendizagem, mas o cotejamento maior era sempre feito entre alunos bolivianos e brasileiros. Apesar dessas observações realizadas, não é possível aprofundar essas relações neste texto; elas ficarão para um próximo trabalho.

entre as crianças e os educadores no espaço e no tempo da escola. De acordo com Angrosino (2009), o método etnográfico se baseia em pesquisa de campo e é personalizado, multifatorial, indutivo, dialógico e holístico, o que requer compromisso a longo prazo. Esse autor conceitua a observação participante, um dos pilares da etnografia, como “um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida” (Angrosino, 2009, p. 34). Essa metodologia foi escolhida por possibilitar o acesso ao universo simbólico que envolve as relações supracitadas.

A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2015, no período matutino, às segundas, quintas e sextas-feiras. Inicialmente, foram acompanhadas as sete turmas do ciclo: 1º A, B e C; 2º A e B; e 3º A e B. Entretanto, com o passar dos dias, notou-se que, nas duas turmas de 3º ano, as educadoras aparentavam constante desconforto com a presença dos pesquisadores e isso se refletia até na interação com as crianças, que lançavam olhares desconfiados ao executar qualquer atividade. Assim, optou-se por focar a pesquisa nas turmas de 1º e 2º anos e realizar atividades de leitura, roda de conversa e elaboração de ilustrações com o intuito de observar e compreender como os educandos entendiam a questão da diversidade em sala de aula. Além disso, foram feitas sete entrevistas: cinco com professores polivalentes (das turmas do 1º A, B e C e 2º A e B), uma com uma estagiária contratada pela prefeitura como auxiliar de classe do 1º C e uma com a coordenadora pedagógica do período matutino. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, composto por oito questões que abordavam a educação contemporânea, o papel do professor na escola, a presença de estrangeiros na UE, a diversidade cultural e o processo de letramento e alfabetização. Os dados foram interpretados à luz de teorias sociais sobre alteridade e interculturalidade.

O conceito de alteridade aqui utilizado é o que articula a diferença, a identidade e o outro em uma perspectiva relacional. Alteridade, diferença e identidade são conceitos fluidos que pressupõem não essencializações ou fixidez, mas relações sociais. Utilizou-se o pensamento bakhtiniano para pensar alteridade, como bem coloca Geraldi (2003, p. 42):

Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos.

Portanto, a alteridade pode ser vista como fonte de problemas, como possível diálogo, mesmo que conflituoso, e como noção que remete à ideia do tolerável na trajetória da dinâmica das identidades em relação.

Já a interculturalidade é aqui entendida como as relações que advêm da articulação entre alteridade, identidade e diferença em um contexto sociocultural que pressupõe o multiculturalismo. Utilizou-se a

perspectiva intercultural apontada por Candau (2008), que tem as seguintes características: 1) promoção intencional de inter-relação de indivíduos ou grupos culturais distintos; 2) ruptura com essencializações e culturas e identidades culturais, entendendo-as em processo de construção e reconstrução constante; 3) vivências em sociedades em que as hibridizações são processos intensos, relacionadas às construções incessantes das identidades, descartando, portanto, a ideia de que culturas são puras; 4) a interculturalidade não descarta ou não se desvincula de conflitos nos contextos socioculturais em que ela se dá. Portanto, a ideia de resistência está presente também na perspectiva intercultural aqui adotada.

A interculturalidade é um conceito que, assim como o de alteridade, implica dinâmica, fluidez, processo. Baseada na diferença, a interculturalidade é fruto das interações entre indivíduos e grupos com repertórios culturais distintos, essas se dão de modo simétrico ou não e envolvem relações de poder e elementos de afirmação e de câmbios identitários. Assim, a interculturalidade exige novas formas comunicacionais, em que as diferenças são negociadas no processo de reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural.

A inserção de estudantes bolivianos nessa escola

A estrutura e o funcionamento da Emef Cidade de São Paulo estão condicionados às normas de organização das escolas públicas da cidade de São Paulo. De acordo com o artigo 29 da Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014, “o aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na rede municipal de ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país”. Assim, mesmo em casos em que não há a apresentação de toda a documentação necessária, a matrícula é efetuada a partir das informações declaradas pela família. O artigo 31 dessa mesma portaria ainda acrescenta que “caberá à unidade educacional oferecer atividades de apoio pedagógico complementar, quando necessário” (São Paulo. SME, 2014). Ou seja, caso o estudante apresente dificuldades em acompanhar aulas e atividades escolares, cabe à instituição promover ações de apoio para garantir sua integração à escola e, dessa forma, oferecer uma escolarização adequada.

Sobre a questão documental, os itens I e II do artigo 32 destacam que a escola deverá:

I – contribuir para esclarecer e orientar, quando solicitado pelas famílias, quanto aos procedimentos para regularização e garantia de seus direitos no país; II – fornecer-lhes a documentação necessária, no caso de transferência, assegurando-lhes a continuidade de estudos. (Brasil. SME, 2014).

Portanto, de acordo com a SME, os funcionários da escola devem estar capacitados para orientar acerca da documentação e dos procedimentos necessários para garantir a regularização dos estudantes no País, inclusive instruí-los sobre seus direitos em território nacional.

Na Emef analisada, os estudantes estrangeiros, ao ingressarem na escola, eram classificados, principalmente, de acordo com a faixa etária. Dessa forma, uma criança de 8 anos era matriculada no 3º ano do ensino fundamental, mesmo quando não havia informações concretas a respeito da etapa de ensino que ela já tinha cursado. Essa situação foi indicada pelos professores, que demonstravam discordância, em alguns casos, afirmando que muitos educandos estrangeiros não estavam em condições de acompanhar o restante da turma, pois ainda não tinham domínio da língua portuguesa ou não estavam plenamente alfabetizados.

Em relação à matrícula de estudante estrangeiro, a Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014, prevê que:

Art. 30 – Para matrícula por transferência de aluno estrangeiro, o diretor de escola deverá analisar a documentação apresentada, observando-se o tempo de escolaridade no exterior, idade e grau de conhecimento, o que possibilitará sua classificação no ano/etapa/série adequado(a)s. §1º Não havendo apresentação da documentação necessária, a análise será efetuada com base em informações do pai ou responsável, idade e o desenvolvimento no processo de aprendizagem, para classificação do educando no ano/etapa do Ciclo ou série adequado(a). §2º Na educação infantil a matrícula dar-se-á exclusivamente pela faixa etária. (São Paulo. SME, 2014).

Mesmo sendo uma escola de ensino fundamental, a prática adotada, de acordo com os educadores da unidade, era a mesma de uma escola de educação infantil, isto é, a faixa etária era utilizada como critério de matrícula, até mesmo em casos nos quais era notável o desafio que se estabelecia para o estudante em acompanhar a turma daquele ano.

Nos grupos de 1º ano, os professores declaravam que muitos alunos bolivianos eram recém-chegados ao País e não haviam passado por instituições de educação infantil, justificando assim alguns desafios que essas crianças enfrentavam no cotidiano educacional, especialmente em relação ao manuseio dos materiais escolares e ao entendimento da organização e do funcionamento da sala de aula.

Essa situação mostra a dificuldade e a falta de mecanismos da escola para lidar com alunos estrangeiros. Assim, o outro, representado por esses educandos, é visto como fonte de problemas, como obstáculo para o bom andamento das atividades escolares de todos. Os alunos estrangeiros, na perspectiva colocada por Dussel (2016), encontram-se na periferia da escola. Eles não foram incluídos no espaço escolar. Não se trata, portanto, apenas de choque intercultural, mas de relações de poder nesse espaço. Dessa maneira, os estudantes bolivianos permanecem diferentes pela exterioridade ou não inclusão.

Em relação à presença dos estudantes bolivianos em sala, geralmente os professores declaravam que eram crianças que “não davam trabalho”, pois eram muito “quietas”. Essas falas apontavam para a visão de que a escola só notava os alunos considerados indisciplinados e que havia uma associação automática entre ser boliviano e “bom” comportamento em sala. Em outras palavras, o “natural” era que essas crianças fossem quietas e caladas, pois isso fazia parte do seu jeito de ser mais introspectivo e

também do respeito e da valorização que suas famílias atribuíam à escola. Isso era visto, portanto, como um traço cultural dessa população. Segundo Goffman (2008, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Assim, alguns educadores chegavam a comentar seu espanto perante bolivianos que destoavam desse modo de ser.

O silêncio desses educandos também pode ser interpretado como algo visto de maneira positiva pelos professores porque levava ao isolamento deles, o que, por sua vez, era uma forma de evitar as dificuldades inerentes ao diálogo intercultural. A exclusão, então, é vista como uma escolha do outro e as fronteiras das diferentes culturas são reafirmadas e se tornam intransponíveis, dificultando a integração entre alunos brasileiros e bolivianos. De maneira fundamental na articulação entre diferença e igualdade, Santos (2006, p. 462) afirma: “[...] temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Nesse caso, aos bolivianos parece ter sido negado o reconhecimento do seu direito à igualdade.

As crianças bolivianas, de maneira geral, ficavam na companhia de colegas compatriotas e permaneciam em lugares mais isolados da escola, geralmente nos cantos do pátio ou da quadra. Até mesmo enquanto estavam lanchando, pareciam escolher os cantos do refeitório. É como se indicassem que gostariam de passar despercebidas ou se sentissem não pertencentes àquele local. O posicionamento nos espaços da escola, os elos sociais preferencialmente entre bolivianos e o “bom comportamento” podem ser interpretados como formas de expressar sua identidade na relação com o “outro”.

Em pesquisa etnográfica com alunos da educação infantil nível Pré II (idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses) em Corumbá, Mato Grosso do Sul, Silva e Souza (2012) observaram que o posicionamento das crianças bolivianas era similar ao que se identificou nesta pesquisa:

[...] durante as observações, constatou-se que as crianças bolivianas permanecem próximas entre elas, formam grupos e conversaram bastante na sua língua materna, o espanhol. Tal situação foi constatada em diversos momentos: na hora da fila de entrada, na sala de aula, no refeitório, no recreio” (Silva; Souza, 2012, p. 28).

Estar entre iguais indica pertencimento e proteção mútua e, ao mesmo tempo, significa evitar constrangimento ou discriminação, ou seja, esses alunos demonstravam uma sensação de desconforto, de incômodo, como se eles não pertencessem àquele lugar.

Goffman (2008), em seu trabalho sobre estigma e identidades, afirma que é comum essa sensação de estar pouco à vontade em situações sociais em que há um indivíduo que conhece ou percebe o estigma. Esse isolamento parece ser também uma forma de resistência à estigmatização.

Além disso, essa situação de isolamento demonstra que as práticas pedagógicas adotadas não estão voltadas para uma educação intercultural.

Como aponta Candau (2008, p. 53), um dos aspectos fundamentais para a construção desta é “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”.

As cenas mais apontadas pelos entrevistados como situações que dificultariam as relações entre brasileiros e bolivianos se referem às comunicacionais, que serão mencionadas a seguir.

Língua, diversidade e alteridade

Durante a pesquisa, os professores declararam que a principal dificuldade no trabalho com as crianças bolivianas era a falta de domínio da língua portuguesa. A professora do 1º ano B mencionou que era difícil para os educandos se alfabetizarem já que “nem o espanhol eles sabiam falar direito”, pois sua primeira língua era um dialeto que ela não conhecia. Para essa professora, a fala dos alunos era problemática pois seria uma mistura do espanhol com uma língua indígena, o que dificultava ainda mais o processo de aquisição de leitura e escrita em língua portuguesa.

Mais uma vez, houve a demonstração explícita de uma visão estereotipada da cultura boliviana. Em seus trabalhos, Silva, S. A. (1997; 2005; 2006) destaca a estigmatização sofrida pelos bolivianos residentes na capital paulista, pois, mesmo pertencendo a grupos culturais diversos (quéchuas, aimarás ou guaranis), são identificados como um grupo homogêneo, sofrendo estigmas de várias ordens, tais como: sociocultural – indivíduos de “pouca” cultura e possíveis infratores; étnica/racial – generalizados como indígenas; e jurídica – indocumentados/clandestinos (Silva, S. A., 1997). A fala dessa professora indica o quanto aqueles alunos eram marcados pelo estigma de origem étnica, como se houvesse algum problema com sua procedência.

O discurso no qual a diversidade cultural é compreendida como dificultadora da escolarização, sendo associada ao fracasso escolar, é também identificado por Santiago, Akkari e Marques (2013) como o mais recorrente nas unidades escolares. “Qualquer que seja a linha oficial adotada [...] a diversidade étnico-cultural é vivida por alguns profissionais e gestores da educação como um problema, uma dificuldade ou mesmo um fardo” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 77).

Durante esta pesquisa, observaram-se situações nas quais os alunos bolivianos e os educadores apresentavam grande dificuldade de diálogo. A maioria delas ocorreu em sala de aula, durante o processo de aprendizagem. Um desses momentos foi em uma sala de 3º ano, quando a professora passou um exercício na lousa que consistia em reescrever o mesmo texto separando as frases em parágrafos. Uma aluna boliviana não entendeu o que era para ser feito e apenas copiou o texto do mesmo jeito que estava na lousa, sem o uso de parágrafos. Ao mostrar o caderno para correção, a professora indicou que estava errado e ordenou que ela apagasse e refizesse. A estudante apagou e reescreveu, mas da mesma forma que antes. Apresentou

novamente o caderno à professora que, mais uma vez, queixou-se que ela tinha cometido o mesmo erro e a mandou refazer. A aluna não entendeu o que deveria fazer novamente. Então, sentou-se e fechou o caderno, deixando o exercício errado. Essa dificuldade de comunicação na sala de aula é recorrente, conforme um dos professores entrevistados:

Então, a gente vê que, às vezes, tem aluno aqui que não entende o que a gente fala e nem a gente entende o que eles falam. E aí complica muito, assim, para dar aula. Então, a gente tem que trabalhar muito em roda de conversa, trabalhar com música para ver se desenvolve isso e aí conseguir prosseguir na alfabetização. Mas sinto hoje que é um desafio muito grande que a gente tem na sala. (Professor João, 1º ano C).

A língua é, também, identificada em outras pesquisas com crianças bolivianas na educação infantil como um “problema”, seja no processo de aprendizagem ou em interações cotidianas entre alunos e com professoras:

A série de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, assim como com a maioria das professoras de educação infantil, ocorreu ao longo do ano de 2013. Reiteradas vezes foram mencionadas as dificuldades em compreender a língua falada pelas crianças e por seus pais. A menção a essa dificuldade – ora em forma de desabafo, ora em tom de reclamação – foi utilizada em diversas situações como uma das justificativas para explicar as tensões no relacionamento com a criança imigrante boliviana e sua família. (Freitas; Silva, 2015, p. 695).

Esse desafio da língua pode ajudar a compreender o choque cultural que os educandos enfrentam nessa escola. Comumente, os alunos bolivianos permaneciam muito quietos nas salas, conversavam pouquíssimo e com colegas conterrâneos. Como já mencionado, a fala dos professores apontava essa situação como uma característica positiva dessas crianças, pois não faziam barulhos e não “perturbavam” o andamento das aulas, indicando que não consideravam isso um problema. Isto é, o bom comportamento e a suposta timidez atribuída a esses educandos, que podem ser vistos como um símbolo de exclusão e estigmatização³, eram percebidos como uma vantagem em ter alunos bolivianos em sua turma, pois eles não “incomodavam”. Oliveira, L. R. P. (2013), em sua pesquisa de mestrado, também encontrou essa situação ao ouvir uma professora relatar que preferia quando seu aluno boliviano era “quieto, mudo, calado”, o que não ocorria depois que ele “passou a fazer amizade e conversar com os colegas”, atrapalhando as aulas.

Nesse recolhimento dos bolivianos, são vistas suas qualidades positivas. Esses alunos são transformados em exemplo de comportamento, inclusive para os brasileiros. É uma estigmatização que está eivada de ambiguidades, pois destaca o isolamento e o transforma em algo positivo, obstaculizando uma educação pautada nos moldes da interculturalidade ou do multiculturalismo interativo. Essa situação confirma a ideia de Ramos (2007) de que o paradigma intercultural afronta os paradigmas tradicionais em educação, pois estes não oferecem uma abordagem que propicie um ambiente de reconhecimento da diferença e promova a interação entre os diferentes.

³ Goffman (2008, p. 53) define símbolos de estigma como o contraposto dos símbolos de prestígio, ou seja, “[...]signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução consequente em nossa valorização do indivíduo”.

Ainda que a constatação da dificuldade com a língua apareça claramente nas entrevistas, a escola não possui qualquer iniciativa ou projeto especial relacionado à aprendizagem da língua portuguesa, nem no turno, nem no contraturno escolar. Os estudantes são vistos e tratados de forma homogênea, sem que haja necessidade de a escola promover novas práticas que possibilitem uma escolarização adequada.

Em momento algum, os educadores entrevistados, ao falarem sobre os estudantes estrangeiros, comentaram a interação entre os educandos. A fala da coordenadora pedagógica apresenta a forma como a escola lida com eles:

Então, nós temos muitas crianças que elas ficam um pouco defasadas no aprendizado da linguagem e da escrita por conta da língua materna, porque, eu penso assim, eu já tô na escola desde que... vamos colocar os bolivianos, por exemplo. Como exemplo, então, quando eles chegavam na cidade os pais faziam questão de ensinar a língua, né, língua portuguesa pros filhos pra que os filhos não passassem por constrangimentos ou por alguma defasagem de aprendizado na escola; então, *a preocupação deles era muito forte em adaptar as crianças aqui*. Hoje existem muito mais estrangeiros e a gente percebe que eles vivem em comunidades um pouco mais fechadas porque tem muito mais. Então, antes, antigamente era assim, vinha uma família, duas famílias e *eles tinham que se adaptar ao nosso ritmo*, agora não, adaptar ao ritmo ou não, não faz muita diferença, então eles não fazem muita questão de, por exemplo, ensinar a língua, *eles continuam falando espanhol dentro de casa e isso dificulta muito essa adaptação deles*. Então, às vezes, *a gente tem que chamar, né, pedir pros pais começarem a usar mais a língua portuguesa em casa pra que a criança se adapte mais rápido aqui na escola*. (Meire, coordenadora pedagógica, grifos nossos).

A questão levantada pela coordenadora parece ultrapassar a da língua. Trata-se de uma questão que diz respeito à resistência dos bolivianos em não se “adaptarem” à cultura escolar e à brasileira da forma como se espera que eles façam, mesmo que o discurso gire em torno apenas dos desafios com o português. Essa fala vai ao encontro do discurso predominante na escola, que salienta a necessidade de adaptação. Meire declara que chega a solicitar às famílias de alguns alunos que só conversem em português dentro de casa para facilitar esse processo. Fica evidente nesse diálogo a violência cultural que é solicitar aos pais dos estudantes bolivianos que não falem sua própria língua e o quanto isso fere sua identidade.

Santiago, Akkari e Marques (2013) indicam a importância de se admitir a existência de diferentes culturas no espaço escolar, buscando a compreensão de linguagens, valores, símbolos tecidos em contextos sociais e históricos específicos. “Nessa perspectiva, a escola passa a assumir a construção de seus processos educativos com base nas relações interculturais, em que a interação e o diálogo produzam novos significados sobre os diferentes contextos culturais” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 181). Por isso, a urgência em se refletir sobre elementos que colaborem para a elaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de qualquer pessoa, o que implica esforço contínuo de desconstrução de condutas escolares que não promovam a equidade e a democracia em um ambiente de interculturalidade.

Como destaca Silva, T. T. (2000), a identidade está vinculada à relação dos que pertencem e dos que não pertencem a um determinado grupo. Durante o trabalho de campo, houve vários episódios entre os alunos bolivianos nos quais transparecia o reconhecimento do outro como igual ou como diferente. Era possível observar essas relações particularmente nos momentos do recreio, na interação durante as brincadeiras e no momento do almoço.

Comumente no horário do recreio, notavam-se pequenos grupos de crianças espalhados pelo pátio e pelo refeitório da escola. O que se destacava nesses agrupamentos era o fato de haver pouquíssimos grupos que continham crianças bolivianas e brasileiras juntas. Hall (2006) declara que uma das principais fontes da identidade cultural é a cultura em que nascemos, a qual nos referimos como parte de nossa natureza essencial, sem termos consciência de que se trata de algo construído e transformado ao longo do tempo.

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. (Hall, 2006, p. 59).

Essa identificação nacional se torna ainda mais forte no processo de migração internacional, no qual os migrantes se inserem em um novo contexto social e econômico e se deparam com inúmeros obstáculos e estranhamentos, desde a diferença de língua a elementos da cultura material em geral.

No tempo que durou esta pesquisa, vários estudantes foram abordados para tentar entender essa configuração a partir de respostas dadas pelas próprias crianças. Um aluno do 3º B, José, comentou que passava o recreio com seu primo do 1º C, Ariel, pois este era recém-chegado ao Brasil e não conhecia a língua portuguesa. Durante a conversa com José, ele chamou o primo e o apresentou, conversando com Ariel em espanhol e com os pesquisadores em português. Ao ser questionado onde havia aprendido a língua portuguesa, disse que seus pais só falavam espanhol e que a língua portuguesa aprendera na escola. Acrescentou que muitos estudantes bolivianos conversavam apenas entre si porque tinham vergonha de não serem compreendidos por seus colegas brasileiros. Dessa forma, para se preservarem de situações desconfortáveis, evitavam conversar com não bolivianos. Também destacou que “era mais fácil” conviver com seus compatriotas, pois moravam próximos.

José contou, ainda, que sua família habitava um quintal com várias casas juntas, perto da escola, onde só moravam famílias bolivianas, e explicou que Ariel não era seu primo “de verdade”, mas que o chamava assim porque eram muito amigos. Não só José, mas muitos outros contaram que moravam perto de outros conterrâneos ou no mesmo espaço.

Algumas crianças também declararam que suas famílias as levavam, em alguns domingos, à Praça Kantuta, ponto de encontro dos bolivianos na cidade. Tudo isso, sem dúvida, contribui fortemente para que se estabeleçam relações estreitas entre os membros dessa população.

Invisibilidade, discriminação e preconceito

Durante o trabalho de campo, houve cenas e relatos de discriminação e preconceito, em graus e dinâmicas variadas, por parte de professores, funcionários e alunos em relação aos bolivianos. Observou-se o desconforto e o constrangimento que estes discentes enfrentam no cotidiano da escola.

Os professores e os funcionários da UE lidam com os bolivianos como se fossem um “peso” para a escola. Os olhares, as expressões faciais e corporais e a linguagem que aparecem durante a conversa entre eles, com as crianças e com os pais indicam o descaso dirigido a essa população. Um desses episódios ocorreu no início da manhã de uma terça-feira, quando uma senhora boliviana compareceu à secretaria da escola para colher informações sobre a aquisição do bilhete único escolar para seu filho. Ao perguntar sobre o bilhete, a funcionária apenas entregou um formulário e um papel em que constavam os documentos a serem anexados à requisição. A senhora pareceu não entender muito bem o que precisava fazer, então fez algumas perguntas à funcionária, que, por sua vez, respondeu afirmando que era necessário preencher o papel e trazer cópias dos documentos solicitados. Foram alguns minutos de uma conversa complicada, pois uma não entendia muito bem o que a outra dizia. Ao final, demonstrando impaciência, a funcionária pediu para a senhora levar os papéis para casa e preenchê-los do jeito que conseguisse, acrescentando que ela deveria voltar com o formulário preenchido e as cópias dos documentos. A senhora pegou os papéis e se retirou. Em nenhum momento houve, por parte da funcionária ou de sua colega que também estava na secretaria, uma tentativa efetiva de ajudar a mãe do aluno e esclarecer o que precisava ser feito.

Goffman (2008) afirma que, mesmo com a convivência cotidiana entre as pessoas “normais” e os estigmatizados, é possível não haver diminuição do preconceito das primeiras em relação aos últimos, isto é, a familiaridade não implica a inexistência da discriminação. É importante destacar que a escola, enquanto instituição social, muitas vezes não oferece aos seus educadores e funcionários uma formação adequada para lidar com a diversidade e tampouco promover inter-relações no contexto sociocultural da escola.

Algumas falas dos educadores criticavam a questão de higiene, de limpeza e até mesmo de saúde dos alunos bolivianos, mencionando que esses não eram bem cuidados pela família, que estavam sempre adoentados e que vinham para a escola sem tomar banho e com as roupas sujas.

Freitas e Silva (2015) identificaram que as questões de higiene e de vestuário estão entre aquelas que mais causam estigmatização da criança imigrante boliviana nas escolas de educação infantil:

Nas entrevistas com as professoras, a maior parte delas negou ter participado ou presenciado situações nas quais a identidade boliviana fosse um fator desvantajoso para a criança em relação às demais, mas o dia a dia mostrou o contrário. A percepção estigmatizante de que alguém, entre todos, tem chance maior de estar sujo, de ser culpado, de não entender o que se fala relembra a análise de Goffman (2004, p. 7) sobre os processos de produção de inferioridades entre pares. Inferioridades são sempre produzidas. (Freitas; Silva, 2015, p. 695).

A maioria dos educadores associava esse suposto problema de higiene à concepção de que os bolivianos eram de famílias muito pobres, que não possuíam boas condições de moradia e alimentação. Além disso, a pele de algumas crianças bolivianas era marcada por manchas esbranquiçadas e/ou com pequenas lesões cutâneas, o que reforçava a visão de que estavam com a saúde comprometida.

Havia também falas marcadas por um discurso de piedade em relação a esses estudantes, que eram apresentados de forma essencializada como crianças extremamente pobres, com pais e mães “escravizados” nas oficinas de costura, sem condições de higiene consideradas básicas. A identidade dos bolivianos segundo esses educadores parecia ter sido padronizada e fixada por essas características circunstanciais.

Esse mesmo imaginário social fixo acerca dos bolivianos residentes na cidade de São Paulo também foi identificado nos estudos de Simai e Baeninger (2012). Ao conversarem com grupos focais de brasileiros universitários, elas notaram a predominância de um discurso cercado de aspectos negativos sobre os migrantes bolivianos e suas condições de vida. Nesse contexto, estes são identificados a partir e tão somente da pobreza, do sofrimento e da semiescravidão sofrida nas oficinas de costura brasileiras.

Na escola aqui pesquisada, entre os educandos surgiam alguns comentários especialmente em relação aos cabelos dos bolivianos, apontados por alguns estudantes como sujos e infestados por piolhos. Uma aluna brasileira do 3º ano relatou que sua mãe a proibia de se relacionar com as meninas bolivianas pois essas teriam pediculose. A aluna demonstrou uma expressão triste ao tratar desse assunto, informando que gostava muito de uma colega (nesse momento ela apontava para a criança boliviana em questão), mas que não podia ser sua amiga porque não queria ser advertida pela mãe e tinha receio de ser contaminada por piolhos. Enquanto falava sobre isso, apontava para seu cabelo (louro, liso e um pouco curto), explicando que já tinha sido infestada por pediculose anteriormente, mas que agora estava com os cabelos “limpos”.

O discurso dessa estudante apresenta claramente as opiniões e juízos de valor que ela escuta das pessoas com as quais convive, destacando os preconceitos sofridos pelos bolivianos que vivem em São Paulo.

Para entender como se constituem essas atitudes preconceituosas e discriminatórias, é necessário compreender como ocorre o preconceito racial no nosso País. Nogueira (2007), ao tratar dessa temática, explica que há dois tipos de preconceito racial: o de marca e o de origem.

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem*. (Nogueira, 2007, p. 292, grifo do autor).

Para o autor, no Brasil há o predomínio do preconceito de marca, ou seja, o fenótipo ou aparência racial do sujeito é utilizado como critério para que ocorra a discriminação. Além disso, há uma subjetividade na definição de quem será ou não alvo da discriminação.

Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função das características de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência etc.) de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem. (Nogueira, 2007, p. 293).

Assim, no caso específico da escola pesquisada, nem todos enfrentarão as mesmas situações de preconceito pelo simples fato de serem bolivianos. Isso dependerá das pessoas com quem interagem, das relações estabelecidas, variando significativamente de uma situação para outra. Essa variação de julgamento quanto aos bolivianos foi notada frequentemente na escola. Em alguns momentos, esses estudantes eram vistos como melhores alunos do que os outros pelo fato de sua origem, enquanto em outras situações eram descritos como crianças dignas de piedade por serem bolivianos e não brasileiros.

De modo geral, o discurso dos educadores sobre a diversidade cultural era incompatível com a forma como eram tratadas as peculiaridades dos bolivianos e muito distante de uma perspectiva intercultural em termos de educação escolar. Segundo Candau (2008), a interculturalidade na educação promove o empoderamento de indivíduos/grupos socialmente vulneráveis. Ações afirmativas são um dos mecanismos desse empoderamento. Não se observou na pesquisa nenhum movimento nesse sentido no ambiente escolar.

Um dos professores, por exemplo, destacou o desafio que é ter “essa mistura” dentro da sala de aula, explicando que a variedade de repertório, estímulos e valores culturais interfere diretamente no andamento das atividades. A cultura é considerada algo folclórico, que não ajuda (e até pode atrapalhar) no desempenho escolar.

[...] A bagagem que cada um traz de casa varia demais. A gente percebe e isso para a sala traz muitos desafios mesmo, porque tem gente que vem com muito repertório e a gente percebe que em casa tem muito estímulo para ler, tem a cultura familiar e tem outros, assim, que vêm bastante crus, né? Acho que é essa diversidade mesmo, né? Que a gente tem na sala. (Professor João, 1º Ano C).

Para o docente, a variedade traria mais dificuldades que benefícios às relações dentro da UE. Aliada a isso, há a declaração de que alguns estudantes chegariam “crus” à escola, sem essa cultura familiar que auxiliaria no processo de ensino-aprendizagem. Há a clara expressão de

uma hierarquização entre as culturas, como uma sendo melhor que outras. Evoca-se aqui a noção de capital cultural nos termos de Bourdieu (1998). O espaço escolar, como qualquer outro social, é um lugar de lutas por poder, e a posição dos indivíduos nele não é dada apenas por condições materiais, mas por uma dimensão simbólica que capacita e localiza os que têm hegemonia em meio a disputas. Assim, o sistema simbólico de uns pode dominar o de outros. É isso o que acontece entre os estudantes bolivianos e os brasileiros, sendo que estes estão no lugar social da dominação. Portanto, “numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada de uma legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 36).

Em vez de o espaço da escola pública se conformar como um local de oportunidades, promotor de igualdades e justiça social, ele é, como bem aponta Bourdieu (1998), um *locus* de reprodução, manutenção e legitimação de desigualdades e injustiças sociais, por meio da socialização feita pela “cultura legítima”. A promoção de experiências sistemáticas de interação entre diferentes, um dos pilares da interculturalidade, como afirma Candau (2008), exige a ruptura com o modelo de dinâmica educacional convencional, o que significa uma nova construção (coletiva) que “afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.” (Candau, 2008, p. 54).

Ao tratar de diferentes culturas, nota-se que os professores falam sobre o assunto sempre utilizando como parâmetro o que seria denominado como “cultura brasileira”. Assim, os bolivianos são considerados mais retraídos e comportados do que os brasileiros, as famílias bolivianas são vistas como mais participativas na vida escolar e mais respeitadoras das práticas educacionais do que as brasileiras. Por seus traços indígenas, são julgados como menos “evoluídos”, o que justificaria aceitarem a exploração que sofrem no Brasil (duas docentes declararam isso em uma conversa informal durante o intervalo na sala dos professores) e explicaria seus hábitos de higiene e os cuidados com a saúde, considerados inadequados pela “cultura legítima”.

Silva, T. T. (2000) manifesta que a forma de estabelecer uma identidade cultural como norma é o método mais eficaz de categorizar e desvalorizar outras identidades culturais:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (Silva, T. T., 2000, p. 83, grifo do autor).

Constata-se que a instituição escolar analisada, apesar de ter um corpo discente com um número grande de estrangeiros, ainda não criou novas possibilidades pedagógicas para ações que valorizem a interculturalidade. Ao contrário, essencializações e padronizações de identidades são corriqueiras no discurso dos docentes. Não parece existir espaço para se pensar em hibridização cultural e tampouco na dinâmica das identidades em contato. Nesse caso, as relações entre indivíduos e grupos culturalmente distintos resultam no reconhecimento da diferença tão somente para justificar desigualdades no trato no ambiente escolar, e não como direito à diferença ou à articulação entre igualdade e diferença, como aponta Candau (2008).

Observa-se que muitos bolivianos têm dificuldade para se expressar na escola, especialmente na sala de aula. Geralmente, são bem calados e retraídos, pouco participativos nas atividades propostas, o que dificulta a interação com seus pares. É visível que alguns já conseguiram romper algumas barreiras, mas isso é visto com mais frequência entre as crianças maiores, que falam bem o português e que estão há mais tempo no Brasil. Não observamos qualquer promoção para que inter-relações fossem estabelecidas pelas várias linguagens possíveis no ambiente escolar. A língua foi usada como único e suficiente obstáculo não ultrapassável para a promoção da interculturalidade.

Percebe-se que, mesmo estabelecidos na capital paulista há décadas, pouco se sabe sobre os bolivianos que vivem na cidade. Eles são pouco notados e percebidos. O discurso “são alunos como os outros” mascara a invisibilidade que eles sofrem nas salas de aula e desconsidera qualquer iniciativa de práticas pedagógicas que auxiliem no processo de socialização e inserção desses estudantes.

Considerações finais

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar as relações sociais que acontecem entre as crianças bolivianas, seus colegas brasileiros e os educadores no espaço escolar. Assim, no decurso deste trabalho, houve a oportunidade de vivenciar de perto essas relações para compreender o papel da escola nesse contexto.

O que se tornou claro nesse processo é a necessidade de construção de práticas educativas que sejam capazes de dialogar com as transformações sociais e culturais atuais e que, portanto, promovam a interculturalidade no espaço escolar.

De acordo com Magalhães (2010), o ponto de partida para a realização plena do direito à educação por parte dos estudantes bolivianos começaria a partir de uma escuta atenta das necessidades desses alunos, auxiliando-os a se expressarem e a se tornarem “visíveis” dentro da escola.

Afinal, a instituição escolar pode e deve ser um espaço fecundo de trocas culturais. Daí a importância de repensar a forma como promove a inserção de estudantes oriundos de diversas matrizes culturais. Por esse motivo, é fundamental a adoção da perspectiva intercultural nesse espaço. Essa é

primordial na desconstrução de estigmas e na construção de sociedades mais democráticas, criando um ambiente que desessencialize identidades e que as entenda como um processo de construção e hibridização. A interculturalidade descarta uma noção assimilacionista e homogeneizante da diferença e promove uma “agenda política de transformação” com “compromisso com a justiça social” em que se articulam políticas de igualdade e de identidade (Candau, 2008).

Exatamente por ser um espaço estruturador e estruturante de socialização e sociabilidade, a escola representa também, como apontou Bourdieu (1998), um microcosmo da cultura dominante “dissimulada”. Assim, a dinâmica escolar dissimularia a legitimação dada ao poder simbólico da classe dominante a partir de uma ideia de igualdade de oportunidades para todos e neutralidade “natural”, em tese transmitindo e reproduzindo o saber puramente acadêmico, mas colaborando, dessa forma, com a violência simbólica. Essa seria a estratégia escolar,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53).

Diante dessa pedagogia que perpetua e reproduz desigualdades, da mesma forma que Candau (2013), entende-se que somente uma mudança radical, que proporcione a revisão do currículo e das práticas pedagógicas estabelecidas e a autorreflexão por parte dos que participam da instituição escolar, poderá promover inclusão e interculturalidade nesse espaço. Para isso, é de suma importância a formação do educador em uma perspectiva intercultural, para que esse seja o condutor de um trabalho pedagógico que promova o reconhecimento das diferenças existentes no ambiente escolar, identificando-as como possibilidade de enriquecimento de suas práticas.

Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Decreto nº 6.759, de 29 de janeiro de 1941. Promulga o Convênio de Intercâmbio Cultural entre o Brasil e a Bolívia, firmada no Rio de Janeiro a 23 de junho de 1939. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 1941. Seção 1, p. 1858.

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, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-56.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAGALHÃES, G. M. *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007.

OLIVEIRA, G. C. de. *A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo*. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, L. R. P. *Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais sobre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PUCCI, F. M. S. Um balanço da produção acadêmica sobre a imigração de bolivianos em São Paulo. *Revista Áskesis*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 139-154, jul./dez. 2017.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S.l.], v. 41, n. 3, p. 223-244, 2007.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Dados Abertos*. São Paulo, [ca. 2020]. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 24 dez. 2014. p. 12.

SILVA, S. A. da; SOUZA, T. F. P. B. de. Crianças bolivianas na educação infantil brasileira. *Textos&Debates*, Boa Vista, n.21, p. 23-36, jan./jun. 2012.

SILVA, S. A. da. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, ago. 2006.

SILVA, S. A. da. *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: Paulinas, 1997.

SILVA, S. A. da. A praça é nossa: faces do preconceito num bairro paulistano. *Travessia*, São Paulo, ano 18, n. 51, p. 39-44, jan./abr. 2005.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMAI, S.; BAENINGER, R. Discurso, negação e preconceito: bolivianos em São Paulo. In: BAENINGER, R. (Org.). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

Recebido em 31 de janeiro de 2020.

Aprovado em 12 de setembro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.