

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

CAMILA LUZ SOARES

Desafios na inclusão do aluno migrante: alunos bolivianos, um estudo de caso

**SÃO PAULO
2023**

CAMILA LUZ SOARES

Desafios na inclusão do aluno migrante: alunos bolivianos, um estudo de caso

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientação: Prof. Dr. Carlos de Almeida Toledo

SÃO PAULO

2023

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Carlos, pela atenção e contribuição intelectual no processo de elucidação e orientação deste projeto.

À Prof^a Dr^a Lea, por todo apoio intelectual, principalmente no início do projeto, contribuindo para meu desenvolvimento.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

Aos alunos, que me proporcionaram reflexões e experiências para escrever.

A todos meus amigos e colegas que fizeram parte dessa trajetória, direta ou indiretamente, principalmente aos meus amigos Mariane e Marcelo, que estiveram comigo no início do percurso desde o cursinho popular, sem as contribuições de vocês não teria chegado até aqui. Agradeço também ao meu amigo Bruno por todo companheirismo e apoio nesta reta final de curso.

À minha querida mãe Nivaldina, por todo esforço para que eu pudesse chegar até aqui.

“É possível perder raízes, mas ganhar asas da emancipação numa sociedade, na qual todas as relações se tornam relações monetárias; numa sociedade, que degrada, com a sua "mão invisível" do mercado e o "braço visível" do estado, as relações entre as pessoas e degrada progressivamente a natureza? Não acho que o migrante, membro de uma assim chamada "multitude", seja automaticamente um sujeito da transformação e emancipação social. Porém não deixo de ter a esperança de que o desenraizamento social possa ser um potencial da construção das asas de uma consciência crítica, ultrapassando a vontade de uma inserção num mundo da barbárie, buscando meramente vantagens individuais na máquina negativa das leis da concorrência e da competição.”

(Dieter Heidmman)

RESUMO

O presente trabalho visa compreender os desafios no processo de inclusão de alunos migrantes; bolivianos e filhos de bolivianos nascidos no Brasil na rede de ensino público, através de observações do cotidiano escolar em duas escolas da zona norte de São Paulo, como a insuficiência ou inexistência das políticas públicas voltadas à questão migratória na escola contribui para que o direito à educação destes alunos, seja garantida de forma parcial. Foi analisado ainda, documentos sobre acolhimento de imigrantes e refugiados da Secretaria de Educação Básica e sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Educação. Migração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1. MIGRAÇÕES E TRABALHO	8
1.1. Migrações na perspectiva crítica da mobilidade do trabalho	8
1.2. Breve histórico da imigração boliviana em São Paulo	10
1.3. Dificuldades de integração - racialização/xenofobia	13

CAPÍTULO 2: ENSINO E MIGRAÇÃO	15
2.1. Direito à educação do aluno migrante: alguns dados	15
2.2. Escola e a exclusão do aluno migrante	21
2.3. Desafios escolares na promoção da inclusão do aluno migrante: um estudo de caso	23

CAPÍTULO 3: COTIDIANO ESCOLAR	24
3.1. Local: pesquisa de campo	24
3.2. Observações do cotidiano escolar	27
3.3. Sujeitos da pesquisa	35

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

ANEXO B - ATIVIDADE SOBRE SUSTENTABILIDADE

ANEXO C - ATIVIDADE SOBRE O CONCEITO DE LUGAR

INTRODUÇÃO

Baseando-se nos dados da Secretaria da Educação do Estado, verifica-se que 68,77% dentre os alunos migrantes da rede são bolivianos, dados que por si só justificam um olhar para pensar na inclusão no ensino associada à migração boliviana em São Paulo.

Essa pesquisa buscou na observação do cotidiano escolar de alunos bolivianos e filhos de migrantes bolivianos em escolas públicas da zona norte de São Paulo. Compreender o processo de inclusão no sistema educacional e de como insuficiência ou inexistência das políticas públicas voltadas a esta questão contribui para a exclusão desses alunos, que tem assim seu direito à educação garantido de forma parcial.

Por meio de diferentes situações vivenciadas tanto no ambiente escolar, como fora dele - interações diretas, através de uma conversa individual baseada num roteiro semi-estruturado, ou indiretamente, por meio de atividades, interações entre eles - foi escrito um “diário de bordo”, que está contido nos subtítulos “2.3 Desafios escolares na promoção da inclusão do aluno migrante: um estudo de caso” e “3.2. Observações do cotidiano escolar”. Essas experiências, somadas ao diálogo com variados autores que se propuseram a tratar desse tema, incentivaram esta escrita.

As conclusões obtidas até o momento sugerem que, apesar de haver programas da rede pública de educação voltadas a integração desses alunos, na prática esse movimento não acontece, além de diversos problemas estruturais que acompanham o ensino público, nesta seara em específico, a falta de preparo tanto da escola quanto dos professores, a falta de um material adaptado, a pouca expressão do tema no próprio currículo paulista, são fatores que contribuem diretamente para um processo de exclusão do alunos migrantes.

CAPÍTULO 1. MIGRAÇÕES E TRABALHO

1.1. Migrações na perspectiva crítica da mobilidade do trabalho

O fenômeno das migrações é interpretado e descrito por diferentes vieses teóricos dentre os quais se destacaram, a grosso modo, duas grandes correntes: o *individualismo metodológico* e o *estruturalismo*, ambas partem do princípio da liberdade como condição da mobilidade do trabalhador livre - que o diferencia do trabalho escravo (VAINER, 1999). Porém, no *individualismo metodológico*, a liberdade do trabalhador assalariado é colocada como “positiva”, sendo ele responsável individualmente pela sua colocação no mercado de trabalho exercendo seu livre arbítrio. No *estruturalismo*, a liberdade do trabalhador é limitada pelo capital - liberdade “negativa” -, onde as leis estruturais age sobre o indivíduo como único agente.

Num movimento de problematizar a relação sujeito-objeto nos estudos migratórios marcados por essas correntes, a teorização de Gaudemar, sobre a concepção da mobilidade do trabalho abriu um leque para pensar dialeticamente essa relação que, segundo Boechat (2019), não naturalizam e nem individualizam as decisões de migração como tampouco reduzem todos os seus casos a imposições de ordem estrutural, isto é, nem motivações individuais nem determinações:

[...]a mobilidade do trabalho fica definida como a característica da força de trabalho que permite sua utilização pelo capital, assim como conduz à existência das próprias condições de acumulação, ressaltando, com isso, que o trabalhador se porta também como proprietário de uma mercadoria especial, a força de trabalho, embora nem sempre seja sujeito de sua utilização. BOECHAT, 2019: 6)

Os movimentos migratórios, desde o início da modernização, com o êxodo rural provocado pela industrialização, com assim chamada *acumulação primitiva* se constitui como um processo violento, onde as pessoas foram expulsas de suas terras e socialmente desenraizadas (HEIDEMANN, 2010), essa coerção direta ou indiretamente mobiliza os corpos no território. Ultrapassando então os limites

regionais das migrações ou segundo Singer (1975) das *migrações internas* da conjuntura moderna, que ocorreram nesse processo de acumulação - e assumiu diferentes formas em países do assim chamado capitalismo desenvolvido e não desenvolvido, esse processo social de deslocamento pôs em movimento diferentes grupos sociais, que no processo de desenvolvimento industrial, inseriu a população na estrutura de classes - as migrações contemporâneas assume um caráter universal e global desde o final do século XX, consequente a uma nova crise sistêmica resultado da terceira revolução industrial:

A migração contemporânea ainda tem uma nova qualidade, porque não é mais limitada a determinadas arrancadas não simultâneas da modernização em diversos territórios nacionais ou regionais, mas é universal e global. Ela se realiza quase em todos os lugares simultaneamente e se demonstra em novas dimensões. Podemos entender que a nova migração maciça, desde o final do século XX, é consequência de uma nova crise sócio-econômica da terceira revolução industrial que possui diretamente um amplo caráter global. Microeletrônica, tecnologia de informação e globalização do capital produzem, além de todas as tradicionais barreiras nacionais e culturais, uma sociedade mundial imediata, mas não positivamente como se fosse uma conquista, e sim negativamente como processo de dessubstancialização econômica. Na "crise do trabalho" cada vez mais pessoas se tornam "obsoletas", continuam desesperadamente a oferecer sua força de trabalho, mas não conseguem mais vendê-la. (LEITE, GIAVAROTTI, KLUCK, BOECHAT e TOLEDO, 2017: 20)

Esse cenário, de modificações no processo produtivo decorrente da *acumulação flexível* impõe uma reconfiguração no mundo do trabalho e logo na mobilidade dos trabalhadores em relação ao mercado de trabalho onde vende sua força vital, com o aumento do *exército industrial de reserva* e o incremento da superpopulação relativa (KURZ, 1993), o alto índice de desemprego e de informalização, sujeita os trabalhadores a *pauperização absoluta* no qual o nível de salários e de vida são reduzidos a condições degradantes. Ainda nesse contexto, a migração contemporânea marcada pela crise do trabalho, define *padrões de territorialidade* que se caracteriza pela formação dos pólos urbanos e suas áreas de influência para mobilizar a força de trabalho a nível global da periferia do capitalismo ao centro, o que pode ser observado nessa nova migração universal (KURZ, 2005), atendendo assim, às necessidades do capital:

A mobilização do trabalho pode ser pensada, portanto, como a formação da mobilidade do trabalho, uma prática social em processo que define padrões de territorialidade: território do capital em processo. Trata-se de um contexto relacional, que envolve poderes assimétricos, do qual a mobilidade do trabalho é resultado, mas também pressuposto. No caso das migrações, o trabalhador seria um sujeito empírico, deslocando-se no interior de um território que permite tal relação, em busca de oportunidades de trabalho, muitas vezes nas mínimas condições de sobrevivência. Pode-se dizer que a mobilidade deste sujeito cumpre, contraditoriamente, as necessidades do capital, transformando e reproduzindo seu território. Nessa construção, a prática do migrante é a ação de um sujeito, cuja subjetividade é moldada nos termos da relação capital. Ou seja, uma prática territorialmente condicionada. Não só como imposição externa, mas como introspecção da relação capital na forma de entendimento do mundo por parte do sujeito e na forma de vivência prática inerente ao território. (BOECHAT, 2019: 13)

Considerando a migração como *fenômeno da história social concreta*, esta dissertação buscou pensar a migração boliviana no contexto de crise em que, trabalhadores em busca de trabalho, principalmente em ocupações do ramo têxtil na maioria dos casos, devido a questões familiares e socioculturais. A depender das condições de entrada no país, esse migrante é submetido a condições de trabalho degradantes, analogos a escravidão ou tem melhores condições de vida em relação ao país de origem. Com as vivências e entrevistas, apesar da imposição econômica, pôde ser observado no padrão variadas peculiaridades.

1.2. Breve histórico da imigração boliviana em São Paulo

Historicamente, São Paulo foi palco de variados fenômenos migratórios, devido à ideia de que uma metrópole traz possibilidades de ascensão econômica. Estes fluxos, ocorrem tanto no âmbito das fronteiras nacionais quanto internacionais, uma das comunidades estrangeiras que têm crescido e se consolidado é a boliviana, que segundo dados do IBGE é a quarta maior do Brasil. Esta migração porém é dividida em dois momentos distintos, o primeiro vem da década de 50, onde traz um perfil de jovens estudantes do sexo masculino principalmente, profissionais liberais, técnicos, etc, estimulados por convênios de intercâmbio científico que o Brasil firmara com a Bolívia.

O segundo fluxo, que se intensificou a partir da década de 80, tem um perfil diferenciado, que passou a ser de jovens de ambos os sexos, solteiros, com pouca ou média escolaridade, motivados a trabalhar na indústria têxtil, devido à promessa de bons salários oferecidos pelos coreanos. Essa segunda onda, foi formada principalmente por bolivianos *pacenhos* - nascidos na cidade de La Paz - e *cochabambinos* - nascidos na cidade de Cochabamba, muitos de origem rural, neste cenário migrava primeiro o homem e logo após os outros membros da família (SILVA, 2012: 22).

Segundo Xavier (2012), às redes que se formam por parentesco, no arranjo de “compadrio”- estruturam as atividades econômicas da cultura *aymara*-, na maioria dos casos definem tanto uma melhor ou pior inserção inicial no mercado de trabalho, quanto a ocupação espacial - lugares mais próximos ou mais afastados da região central, o que suscita questões relacionadas a migração como um projeto dinâmico de estratégia familiar em relação a vivência na cidade:

[...]os padrinhos são também canais fundamentais para a inserção do boliviano recém-chegado em redes sociais e de solidariedade locais, estabelecendo uma ambígua relação de cooperação e exploração de mão-de-obra, gerando uma espécie de dívida moral que justifica abusos que parecem ir ad infinitum (Lasevitz, 2009:2 apud Xavier, 2012: 142).

Como o ambiente de trabalho está associado ao local de moradia, esse arranjo de “compadrio” soluciona e torna mais rentável aos empregadores não só questões de moradia, mas também de alimentação e transporte, na maioria das vezes, esse empregador que possui um grau de parentesco, é a pessoa que traz o trabalhador, sendo ele responsável pelo processo de acolhida e adaptação na cidade mas, conseqüentemente, por estabelecer um forte vínculo de dependência, essa relação acarreta em abusos nas relações de trabalho.

Esse arranjo, porém, coaduna com uma reorganização sistêmica das relações de produção, a chamada *acumulação flexível*, onde o processo de terceirização e afrouxamento das leis trabalhistas resulta na precarização do trabalho. Em um contexto estrutural, os trabalhadores bolivianos passaram a ser incorporados como temporários, sem nenhuma garantia, somada ainda a questão legal devido a documentação, tornam-se vulneráveis a ação de outros compatriotas

que intermedeiam o vínculo de patroes e costureiros e por meio de um esquema de acilamento, subjulga outros trabalhadores a condições análogas a escravidão (Silva, 1997, 2006, 2008 apud Silva, 2012: 21)

Dados mais recentes indicam que a ocupação desses migrantes continua sendo no ramo do setor têxtil, segundo Xavier (2012), cerca de 43% dos bolivianos que vivem na Região Metropolitana de São Paulo trabalham no setor, 38% destes são operadores de máquinas de costura, com destaque no crescente número de mulheres, que compõem a maior parte da mão de obra. No entanto, é importante ressaltar que a força de trabalho boliviana não é a principal, na indústria têxtil em São Paulo, embora seja expressiva, há uma participação muito presente dos coreanos atualmente.

É fundamental salientar, afim de que não seja reproduzido um lugar comum do trinômio “escravo-ilegal-invisível”, que existe também uma heterogeneidade do perfil desses migrantes, por exemplo, 8,6% dos bolivianos são profissionais liberais, como médicos e dentistas, perfil esse que resulta de diferentes períodos de chegada no estado de São Paulo (XAVIER, 2012: 117)

No aspecto da ocupação espacial, dados mostram que os bolivianos residem tanto nos bairros centrais do município de São Paulo (27,2%) quanto em bairros mais afastados da região central, nesse sentido, os distritos localizados na zona norte (26,4%) e na zona leste (19,6%) se destacam, mas de modo geral e em menor quantidade, eles estão praticamente em todas as regiões da cidade, inclusive em municípios adjacentes da Região Metropolitana de São Paulo, como Guarulhos, Osasco, Diadema, Santo André e São Bernardo - são 82 dos 96 distritos da cidade de São Paulo e 23 municípios dos 39 que compõem a Região Metropolitana de São Paulo. Mas, desde a década de 70, a presença boliviana se concentrava principalmente em bairros centrais como Brás, Bom Retiro e Pari, onde se concentra a produção e comercialização do setor têxtil, que atualmente é empreendida também por outras comunidades como os coreanos, libaneses entre outros (XAVIER, 2012: 125).

1.3. Dificuldades de integração - racialização/xenofobia

A herança colonial marcou profundamente nosso processo de formação sociocultural enquanto “latinoamericanos”, os países onde houve maior apagamento de seus povos originários são considerados mais “evoluídos” e onde essas populações constitui uma maioria étnica são classificados como “retrógrados” segundo a métrica eurocentrista e é essa métrica, reproduzida direta ou indiretamente pelo senso comum que estigmatiza migrantes no Brasil, a exemplo do trinômio “imigrante-escravo-ilegal” em que a imagem dos bolivianos esta associada apenas a ilegalidade, clandestinidade, escravidão e pobreza (CAMPOS, 2008, 9 apud XAVIER, 2012, 112), sendo homogeneizados nesses limitadores.

Essa construção social negativa vem principalmente do estigma socioeconômico em relação aos migrantes bolivianos, sendo uma forma muito comum de legitimar o viés racista da sociedade (SIMAI, S. e BAENINGER, R, 2011). “Escravos, sujos, de pouca cultura, índios, bêbados” são dizeres que estão imbuídos nessa concepção racista, apesar de, o Brasil ser esse país da “democracia racial” no qual recebe bem a todos etc, ideologia utilizada para esconder/negar um comportamento já enraizado socialmente.

Segundo Simai e Baeninger, a negação dos discursos negativos, como o racismo, por grupos étnicos majoritários e pela sociedade hospedeira, também no contexto migratório, tem se tornado uma forma discursiva característica do racismo moderno sendo até mesmo uma resposta difundida para minorias, apresentando motivos psicossociais diferentes - o que pode ser observado tanto na relação de diferenciação de migrantes e filhos de migrantes, dos migrantes que vieram na primeira emigração da segunda, dos que são oriundos de regiões urbanas das rurais - , enfim, sobrepondo então diferentes camadas de negação:

A negação é uma forma discursiva de expressão e repressão do que é proibido socialmente (Freud, 1950). Consiste em uma forma de discurso usada, habitualmente, na comunicação diária (Billig, 1997), tornando-se a maneira mais marcante, na contemporaneidade, para lidar com atitudes, afirmações, pontos de vista, ações e políticas que são condenadas moral e

ideologicamente (Billig, 1997). É nesse contexto que emergem negações do racismo e da xenofobia, embora tais fenômenos estejam submersos nas sociedades (Arendt, 1970). De fato, após a Segunda Guerra Mundial, o racismo e a xenofobia foram ideologias moralmente condenadas e proibidas, reprimidas e negadas discursivamente (Petrova , 2000). Consequentemente, a negação do racismo como forma discursiva em práticas sociais é, ironicamente, “fruto do progresso da luta contra ela mesma” (Petrova , 2000, p.28) (SIMAI, S. e BAENINGER, R, 2011, p.198).

Nas relações sociais entre brasileiros e bolivianos, essa negação vem para corroborar com a ideia de “autoproteção”, de que somos um povo pacífico e receptivo a migração estrangeira, pois em tese não discriminamos ninguém, sendo uma prova disso a livre manifestação cultural de diferentes povos em alguns bairros de São Paulo - algo que inclusive, no caso dos bolivianos, só foi possível tal manifestação com muita resistência da comunidade - colocando em questão também a ascensão econômica, “pessoal fala mal deles, só que eles estão dominando o comércio aqui na Vila Maria”, ou seja, se houvesse tanta discriminação, não haveria essa possibilidade. Para negar a discriminação com base no estrangeirismo, sujeitos reproduzem a partir de sua interpretação da realidade, essas ideologias “[...] a repressão e a negação discursiva se tornaram a principal técnica na luta contra a realidade, como forma de autoproteção (Freud, 1950); ao lidar com a realidade, as pessoas recusam vê-la e expressam suas experiências através da negação” (SIMAI, S. e BAENINGER, R, 2011, p.208).

É nesse contexto, marcado por diversas contradições, que a questão cultural assume um papel importante no processo resistência e de reconstrução identitária dos migrantes, por meio de festividades e celebrações tentam mostrar a riqueza de seu povo, abrindo-se assim um canal de diálogo que perpassa a homogeneização pelos discurso de exploração e oficinas de costura (SILVA, 2012). A mediação pela cultura têm contribuído para a conquista de novos espaços na metrópole e revela que os migrantes querem ser reconhecidos em primeiro lugar como cidadão brasileiros, paulistanos, que é onde vivem e constroem suas vidas, mas também enquanto andinos, quéchuas, aimarás, guaranis, ou simplesmente como bolivianos(as) (XAVIER, 2012).

CAPÍTULO 2: ENSINO E MIGRAÇÃO

2.1. Direito à educação do aluno migrante: alguns dados

Segundo dados levantados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em documento orientador elaborado para o acolhimento de alunos imigrantes, em 2018 a rede de ensino era composta por 9.192 estudantes estrangeiros, de 120 nacionalidades diferentes. Deste total, quase metade (44%) era composta por estudantes da Bolívia, seguido de Japão e Haiti.

Dados de 2021, revelam que a maior parte de alunos estrangeiros ainda são alunos oriundos da Bolívia nas escolas do estado. Esses dados dão conta principalmente dos alunos filhos de imigrantes, mas não há uma informação precisa dos já nascidos no Brasil e também dos que ainda não tiveram sua documentação regularizada. Ainda assim, os alunos bolivianos representam mais de um quarto de todos os alunos estrangeiros matriculados na rede pública de ensino e a sua quantidade é quase o dobro do segundo maior grupo, os venezuelanos (tabela 1). Quanto à distribuição dos alunos bolivianos nas cidades do estado (tabela 2), São Paulo é a cidade com a maior concentração (MIYAHIRA, 2021).

Tabela 1. Número de alunos imigrantes nas escolas de São Paulo 2021.

País de origem	Rede estadual	Redes municipais	Rede federal	Rede privada	Total	%
Bolívia	5.298	1.152	0	370	6.820	27,14%
Venezuela	1.754	1.498	0	272	3.524	14,02%
Haiti	1.786	1.222	0	85	3.093	12,31%
Japão	760	282	0	673	1.715	6,82%
Argentina	318	134	0	426	878	3,49%
Colômbia	374	282	0	221	877	3,49%
EUA	114	89	0	626	829	3,30%
Angola	446	120	0	54	620	2,47%
Peru	348	91	0	172	611	2,43%
Portugal	215	123	0	261	599	2,38%
Paraguai	416	89	0	74	579	2,30%
China	68	22	0	385	475	1,89%
Espanha	138	73	0	244	455	1,81%
Síria	115	55	0	134	304	1,21%
Outros	977	595	2	2.174	3.748	14,92%
Total	13.127	5.827	2	6.171	25.127	100,00%

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo Data base: 2021 - Por: Miyahira (2021).

Tabela 2. Número de alunos bolivianos por cidade nas escolas do Estado de São Paulo 2021.

Cidade	Número de alunos
São Paulo	4.690
Guarulhos	435
Itaquaquecetuba	339
Carapicuíba	280
Americana	129
Osasco	109
Francisco Morato	66
Barueri	57

Bady Bassitt	52
Indaiatuba	43
Ferraz de Vasconcelos	30
São José do Rio Preto	29
Santa Bárbara D'Oeste	28
Mirassol	27
Jandira	26
Suzano	22
Arujá	21
Cajamar	19
Guapiaçu	18
Santo André	17
Campinas	14
Outros	369
Total	6.820

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo Data base: 2021 - Por Miyahira (2021).

Para atender a questão da inclusão dos alunos migrantes, há uma orientação de Acolhimento que está de acordo com os objetivos constitucionais definidos para a Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) cujos princípios estão pautados na promoção da cidadania e dignidade, igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Esse Acolhimento é uma proposta pedagógica trabalhada no início do ano letivo, para que os alunos possam se socializar, conhecer o corpo docente e se integrar ao ambiente escolar. No acolhimento do aluno migrante, a proposta é que esse acolhimento seja permanente ao longo do ano letivo, pois a demanda desses estudantes é contínua e em sua grande maioria não conseguem nem mesmo se comunicar, em relação a convivência, fica na incumbência da gestão escolar e dos professores fazer uma abordagem positiva da presença desses estudantes imigrantes na sala de aula, criando assim um ambiente continuamente acolhedor. O acolhimento deve ser uma prática norteadora de todas as práticas pedagógicas, cultivado entre estudantes, docentes, gestão escolar, servidores e familiares, para que a escola seja esse ambiente multicultural permitindo a integração a partir do diálogo e trocas de experiências:

O acolhimento é uma ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais e este é o momento para refletirmos sobre essas diferenças para criarmos relações sociais saudáveis e justas. É de responsabilidade de toda a comunidade escolar, contudo, a equipe gestora tem um papel relevante na organização da escola e na promoção de uma Cultura de Paz que prime pelo acolhimento dos estudantes. (Documento Orientador CGEB/NINC “Estudantes Imigrantes: Acolhimento”. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2018, p. 8)

Na sala de aula, a proposta é de adaptação focada na socialização, promovendo ações como, debates, saraus, festas, etc e no uso da linguagem oral, para desenvolver habilidades e competências do Currículo Paulista, além de fazer também um diagnóstico e acompanhamento de seu conhecimento da Língua Portuguesa. Além do currículo, é importante que a escola ofereça materiais didáticos adaptados para o ensino de Português, concomitante aos conteúdos disciplinares, adotando assim as chamadas “prática intercompreensivas” entre línguas próximas:

[...]a principal vantagem da IC é possibilitar a entrada no português como língua de acolhimento a partir de suas próprias línguas maternas – notadamente, os casos de falantes de espanhol e francês. Isso se faz por meio de uma sensibilização, ou seja, estimulando a percepção das semelhanças e fazendo da língua uma ponte e não mais uma barreira. Na mesma medida, o estudante brasileiro usará seus conhecimentos em português para descobrir as línguas dos colegas, em uma troca mútua e enriquecedora. Outra característica importante do trabalho pela IC é o fato de que ela proporciona a abertura não apenas para as línguas, mas para as culturas e, logo, possibilitando uma maior integração entre os estudantes, pela valorização do Outro e da diversidade. (Documento Orientador CGEB/NINC “Estudantes Imigrantes: Acolhimento”. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2018, p.12)

É fundamental que tanto os professores e gestores quanto os estudantes estejam alinhados a esses princípios de acolhimento para garantir um ambiente escolar inclusivo e “multicultural”, a fim de evitar a reprodução de preconceitos e

xenofobia, para que esses estudantes não sejam invisibilizados e isolados, seja por questões culturais ou pela barreira do idioma.

No Curso de atualização em acolhimento de Imigrantes e Refugiados oferecido pela Secretaria de Educação Básica, em 2023, as práticas pedagógicas propostas passam pela perspectiva de uma “Educação Multicultural”:

Pela própria natureza da formação do Brasil, o multiculturalismo necessita ser um elemento que perpassa toda a ideia de educação, seja formal, informal ou não formal. É sobre a diversidade de mundos que as práticas didático-pedagógicas que conduzem e viabilizam a educação neste país devem ser centradas. Dessa forma, quando acolhemos um estrangeiro na nossa terra, este, para além das dificuldades enfrentadas pelos próprios nativos deste país, ainda enfrenta um grau mais intenso: a barreira da língua, dos costumes, da alimentação e da sensação de pertencimento. Nesse sentido, um olhar ainda mais acolhedor, uma empatia mais latente e uma prática pedagógica mais direcionada são essenciais para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória e efetiva. (Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados. São Paulo: Secretaria de Educação Básica, 2023, mod. 1)

A educação multicultural deverá passar por diferentes metodologias de ensino, a depender da atividade a ser trabalhada, apenas um método não dará conta de atender a multiplicidade de perfis e histórias dos alunos, e no caso dos migrantes, além da questão linguística há também a questão da integração, de como é conduzida. Diante de uma turma heterogênea tanto em termos de faixa etária, em níveis de compreensão e de acesso, além de vivências e culturas diferentes, contexto que por si só traz grandes desafios ao trabalho docente, existe um limitador de materiais para se trabalhar, como ocorre na maioria das unidades escolares da rede estadual de ensino, independente da disciplina a ser lecionada.

Há ainda, uma demanda por parte desta “Orientação de acolhimento” de que seja organizado um curso de línguas para encaminhar alunos imigrantes, que esteja em consonância com os variados conteúdos disciplinares, seguindo também essa orientação é importante que os métodos de ensino de uma língua estrangeira

seja revisada e adequada a “contextos multiculturais” para que tanto alunos brasileiros quanto estrangeiros sejam engajados para aprender nesse cenário.

Essa abordagem proposta é de grande importância para combater a intolerância em suas várias facetas, o preconceito, o medo e a insegurança “do outro”, “do diferente” em diferentes escalas; do país, da região, do estado, da cidade etc, para que o ambiente escolar propicie de fato a construção das “competências socioemocionais” tanto na perspectiva do indivíduo quanto na de grupos, ainda sobre essa questão:

As diversas experiências raciais, de classe e de gênero na imigração internacional precisam ser compreendidas também nas instituições escolares, para ampliarmos os sentidos críticos da educação intercultural, encontrando as distintas variáveis que contribuem para o processo de inclusão de famílias de diferentes contextos na rotina escolar. O debate sobre suas diversas situações formativas, suas continuidades e descontinuidades com a experiência escolar contribuem para a ampliação do contexto e das reflexões do campo educativo, visto que a afirmação das diferenças em um país tão desigual como o Brasil supõe o desenvolvimento de concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos (e não a sua negação), “na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (FLEURI, 2005, p. 23).

2.2. Escola e o assimilacionismo

Estruturalmente falando, a escola também é uma instituição de poder (FOUCAULT, 1977), e os processos de escolarização passam por relações de poder expressas em diferentes situações do cotidiano escolar, as formas de contato entre estudantes brasileiros e estrangeiros, ou descendentes de estrangeiros é uma delas. Como já exposto, as diretrizes de ensino no Brasil adota uma posição “multicultural” que valorize as diferenças culturais e insira o aluno migrante de forma inclusiva no sistema escolar. No entanto, o que ocorre na prática é uma padronização, onde o aluno estrangeiro tem que se adaptar compulsoriamente para

não ficar desassistido e isolado, já que é ele o “elemento externo”, segundo Pucci e Verás, essa desigualdade de acesso é uma marca histórica das desigualdades sociais que afetam as minorias políticas do país:

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. (PUCCI, F. M. S. & VÉRAS, Maura P. B., 2022, p. 16)

No caso dos alunos bolivianos ou brasileiros filhos de bolivianos, a questão da desigualdade de acesso vem permeada de outras camadas, entre elas a discriminação e o preconceito, proveniente de uma estigmatização devido aos seus traços andinos (PUCCI, F. & VÉRAS, M., 2022) que no processo de formação cultural, marcado pelas ideias dominantes está em um lugar de inferioridade, diferentes experiências, origem familiar, cultural, etc, não são consideradas positivas, sendo vistos então apenas como “o migrante boliviano” desprovido de cultura - em seu sentido mais amplo -.

Como observado, essa estigmatização ocorre no ambiente escolar direta e indiretamente, por parte do corpo docente, há professores que têm consciência desses problemas relacionados a não inclusão desses alunos, porém, não recebem formação adequada e além disso, o Currículo Paulista não aborda de forma mais aprofundada como trabalhar a questão intercultural na sala de aula. De modo geral, há iniciativas pontuais de escolas - principalmente em escolas da esfera municipal, a exemplo, o projeto da professora Rosely Marchetti Honório¹ e de outros professores, porém a política pública de fato não há, portanto a inclusão escolar continua a ser um desafio.

2.3. Assimilacionismo e prática de aculturação: um estudo de caso

Considerando a importância da instituição escolar, que na maioria das vezes é a única representação do poder público no bairro, é de extrema importância que a equipe escolar possa contar com ações integradas e continuadas do Estado para garantir condições dignas de acesso à educação para seus alunos. Apesar de o acesso à educação ser garantido legalmente - tanto para estudantes brasileiros quanto estrangeiros - e de haver uma proposição para a inclusão dos últimos - , como vimos acima, no cotidiano escolar essa política pública não se aplica.

Em cada uma das unidades escolares há o “Projeto político Pedagógico”, que versa basicamente sobre: o perfil da escola; alunos e entorno, chamado de “marco situacional”, premissas didático-pedagógicas denominado “marco conceitual”

1 Com o projeto “O migrante mora em minha casa”, a professora Rosely relacionou conteúdos históricos com a vida dos estudantes, descendentes de migrantes e imigrantes, depois de entrevistar suas famílias, aprender sobre racismo em várias épocas e encontrar confecções irregulares em um estudo de meio, os alunos foram sensibilizados para uma ação de combate ao trabalho escravo na região. Esse trabalho foi desenvolvido na EMEF Infante Dom Henrique, localizada no Canindé, região que abriga um dos pólos industriais de São Paulo (Fundação Victor Civita, 2017)

e os objetivos e metas da escola, sendo o “marco operacional”, normalmente é pensado e elaborado junto a toda comunidade escolar, este projeto define, entre outras questões, como será organizada ações sobre a temática migratória e um programa de inclusão - principalmente quando o “marco situacional” abrange uma porcentagem significativa de alunos imigrantes.

Nas escolas observadas, além de o Projeto político pedagógico não estar disponível aos docentes, não houve por parte da gestão, durante as reuniões pedagógicas, nenhuma diretriz de trabalho. Na esfera da Secretaria da Educação não há um investimento em programas de formação docente para aplicar os cursos propostos, de alfabetização dos alunos imigrantes, quanto aos materiais, também não há livros, cartilhas, atividades para trabalhar uma adaptação. Há portanto uma grande lacuna entre o que é proposto e o que é feito no dia a dia escolar, é uma integração feita parcialmente, pois é garantida a matrícula porém não há uma integração efetiva desses alunos, segundo Sylvia Dantas, psicóloga e estudiosa do tema de migrações da Universidade de São Paulo, essa situação se agrava pois o Brasil não conta com uma política pública efetiva para o ensino de estrangeiros - programas de adaptação, aulas extras de línguas ou currículos bilíngues, como ocorre na Finlândia, na Noruega e no Canadá.

De acordo com Sylvia, há ainda uma falta de preparo para saber lidar com o “contato intercultural” pois “predomina uma visão etnocentrista, na qual o estrangeiro é recebido como alguém que tem de absorver nossa cultura e esquecer a sua”, e a escola, tendo um papel privilegiado como ponto de contato da criança estrangeira com o novo país, detêm um papel central em sua inserção na cultura local, pois todo imigrante passa por um momento de “estresse de aculturação”, porém esse processo pode levar a vários resultados de acordo com a personalidade, forma de integração e o especificidade cultural, situação que pôde ser percebida estando em contato com diversas individualidades no cotidiano escolar.

Alguns dos cenários mais visualizados nessa questão da “aculturação”, há alunos que ficam isolados, mantendo seus hábitos e se relacionando apenas com outros estudantes bolivianos e acabam marginalizados, outros, abrem mão de suas

origens e cultura para se inserir e ser aceito pelos colegas, até mesmo se auto depreciando e fazendo o mesmo com outros, entre seus iguais, ademais, o processo considerado o mais difícil e complexo, que passa por incorporar elementos da própria cultura aos costumes do novo país. Esses dois últimos puderam ser identificados, em suas devidas proporções na observação escolar.

CAPÍTULO 3: COTIDIANO ESCOLAR

3.1. Local: pesquisa de campo

As escolas que foram objeto de análise estão situadas no distrito de Vila Maria, localizado na Zona Norte de São Paulo, região que concentra a maior quantidade de alunos bolivianos. De acordo com os dados do censo demográfico de 2010, esta região compreende três distritos - Vila Guilherme, Vila Medeiros e Vila Maria - é administrada pela Subprefeitura Vila Maria/ Vila Guilherme e possui uma população de 297.713 pessoas.

ÁREAS DA SUBPREFEITURA VILA MARIA/ VILA GUILHERME



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2019. Mapa de Isabella Fernandes.

Segundo dados organizados por Miyahira, as maiores concentrações estão na região leste (2.645 alunos), norte (1.652 alunos) e central (227 alunos), na região leste, as maiores ocorrências desses alunos estão nos distritos “corredores” da

região central (Brás com 311 alunos, Belém com 303, Pari com 198 alunos), na Zona Norte, os três distritos que mais concentram são Vila Maria com 421 alunos, Vila Medeiros com 280 alunos e Vila Guilherme com 200 alunos.

As escolas em estudo estão situadas nos bairros; uma em Vila Maria alta e a outra, na Vila Maria, ambas são escolas públicas Estaduais e oferecem etapas de formação do Ciclo Fundamental II que abrange o sexto até o nono ano, Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano, e apenas uma delas oferece a modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos), destinada a todas as pessoas que não conseguiram se formar no ensino regular, a partir dos quinze anos. A estrutura da escola localizada na Vila Maria, apesar de ser uma escola antiga, está bem preservada, mas com limitações de espaço, já a que está localizada na Vila Maria alta, apesar de ter um espaço físico maior está com a estrutura deteriorada, o que afeta na qualidade dos serviços prestados e na ambientação da comunidade escolar.

Quanto ao perfil dos alunos que frequentam essas escolas, ambas possuem uma grande quantidade de alunos estrangeiros; venezuelano, cubano colombiano, moçambicano e angolano, mas os bolivianos compõe sua grande maioria entre os migrantes - não foi possível precisar a percentagem das escolas por falta de dados e informações relativas ao perfil da escola, explicações estas que habitualmente estão no PPP (Projeto Político Pedagógico), porém não está disponível para consulta em ambas. A escola situada na Vila Maria atende alunos de variados bairros dos distritos de Vila Guilherme, Vila Medeiros e Brás, mas também de áreas mais afastadas como Guarulhos, pois a escola está em um local de fácil acesso ao transporte público, onde circulam variadas linhas de ônibus, já na escola situada na Vila Maria alta os alunos vêm principalmente do entorno, configurando assim uma escola mais “endógena”.

3.2. Observações do cotidiano escolar

Uma série de questões sociais, econômicas, políticas, culturais, dentre outras perpassam a trajetória da pessoa migrante, sair de seu país de origem mudará completamente a trajetória desses sujeitos. Infelizmente, a xenofobia voltada a esses alunos se dá por questões também raciais, migrantes latinos ou africanos são tratados de forma discriminatória e racista e no ambiente escolar essas relações se reproduzem, seja alunos brasileiros excluindo alunos bolivianos de seu círculo de amizade, seja constrangendo diretamente com ofensas, chacotas, ou até mesmo com agressões físicas.

Esses alunos chamados de “boliva”, “bolívia”, encaram de diversas formas sua existência enquanto “estrangeiro” para sobreviver ao cotidiano escolar, que por sua vez, também é um espaço de poder envolvendo então uma série de camadas que interferem nas vivências dos diferentes sujeitos envolvidos.

Em sua maioria, esses alunos tentam passar despercebidos pelos colegas e professores, além da questão da timidez e medo de repressões, existe também o bloqueio da língua, uns entendem um pouco do português, porém não conseguem falar, outros não conseguem se expressar, e outros que acabaram de chegar de seu país de origem e não entendem nada. Por conta da dinâmica de sala de aula, que são geralmente superlotadas, inexistência de um plano de acolhimento na escola, falta de preparo do professor de como atuar, integrar, pedagogicamente falando acarreta em uma exclusão, já que o aluno tem que se “acostumar e se virar” para aprender sozinho, nas palavras de uma coordenadora pedagógica, ficando então os alunos a mercê, exceto os que já estão familiarizados.

Dentre os alunos que estão habituados ao sistema escolar, alguns nasceram no Brasil, outros nem chegaram a conhecer a Bolívia e até renegam suas origens, devido ao “peso” que representa ser um boliviano, situação vista até mesmo em turmas onde os alunos têm uma idade menor. Um dos alunos do 7º ano, disse que não gostaria de voltar para a Bolívia nem em viagem, pois é um “lugar feio onde só tem mato e gente pobre” pois era assim onde ele havia visitado seus parentes e que seu sonho era morar nos Estados Unidos, quando foi perguntado o porque, disse que é “um lugar bonito e de muita riqueza”, ideias batidas mas que mostra o poder de séries e filmes em criar lugares comuns.

Em uma 6ª série a maior parte da sala chama um aluno de “cubano” e não pelo seu nome, este não conseguia se comunicar e não entendia nada de português, então o professor chama a atenção dos alunos e pergunta qual é o nome do aluno em questão e diz que chamá-lo por sua nacionalidade primeiro, era uma forma de discriminá-lo como estrangeiro, na mesma situação, um dos alunos pergunta a uma outra aluna, boliviana, se ela não entendia a língua dele e se ela não poderia ajudar, e para também não ser “a estrangeira”, ela disse que não era boliviana e sim que os pais dela eram, “eles são eles, é outra história, eu nasci aqui”.

A xenofobia vem movida sobretudo por questões econômicas, pois migrantes latinos são vistos como miseráveis e até mesmo como “concorrentes” por postos de trabalho, logo estão em uma condição inferior e suscetíveis a qualquer tipo de tratamento, voltando então a sala de aula, em um determinado momento em que o tema sobre o processo de colonização e a territorialização do Brasil, foi comentado pelo professor as riquezas que existiam na América Latina e com destaque também para a prata de Potosí, - a mesma aluna que havia dito que não era boliviana olhou para a sala e disse “vai, fala mal da Bolívia agora”-, outro aluno boliviano também ficou surpreso e perguntou se era realmente verdadeiro o fato. Ressaltar a importância de nossa história, mostrar a riqueza de um ambiente multicultural talvez seja uma forma importantíssima para esses alunos auto afirmarem suas identidades.

Há também alunos que tem orgulho de suas origens, em algumas atividades em que se requeria falar sobre lugares importantes de vivência, alguns fizeram desenhos retratando a Bolívia, trazem histórias, falam um pouco sobre os familiares que lá estão e o porquê estão aqui, uns vieram principalmente para estudar, pelo que comentam é caro estudar por lá pois todos os custos são pagos - materiais escolares, livros, uniforme etc -, inclusive, o rendimento escolar desses alunos que estão habituados ao sistema escolar, costuma ser maior que a média dos alunos brasileiros, pois o valor atribuído ao ensino é diferente. Quando há um suporte e acompanhamento da família, se dedicam bastante, são muito responsáveis e pedem explicações junto aos professores.

Mais um dia em sala de aula, porta aberta e o coordenador retira o celular que estava na mesa de uma aluno boliviano, estava dormindo com a cabeça sobre a mesa, um tempo depois o coordenador volta e acorda o aluno, seu número e nome na chamada são anotados e ele informa que irá chamar seus pais para uma conversa já que ele estava indo a escola “apenas para dormir ou jogar no celular” segundo os professores, neste mesmo dia o coordenador, reunido com os professores para discutir assuntos pedagógicos em ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - disse que havia conversado com o aluno e se confirmou uma hipótese de que o aluno trabalhava a noite com sua família na feirinha da madrugada, e que não consegue dormir a noite ou porque está trabalhando ou por conta do barulho que faz em sua rua a noite - devido ao comércio e barulho de som.

Na mesma fala o coordenador disse que é uma situação delicada e deveria ser compreendida pelos professores e que segundo informações de um outro professor, existem “divisões étnicas” que os colocam ou em uma situação privilegiada, pois muitas famílias são de ricos comerciantes na região do Brás ou em situação análoga ao trabalho escravo e que possivelmente muitos desses alunos que trabalham a noite ajudando a família podem estar no contexto da segunda situação, dito isso, não houve nenhuma colocação contrária e o coordenador passou para outra pauta.

Em determinada atividade para o segundo ano do ensino médio, professor leva um mapa mundi para sala de aula, ao final da aula alguns alunos vieram observar o mapa, um deles aponta para a Bolívia e fala “é daqui que saem os refugiados, da pra sentir até o cheiro” e o restante começa a rir, professor tenta discutir essas questões chamando atenção do aluno, porém a piada já tinha “tomado” o ambiente, em outras salas outros alunos apontam para a proximidade da Bolívia com o Brasil e comentam “nossa, colado com o Brasil, acho que por isso eles vem bastante para cá”, nesta atividade, os alunos bolivianos esperam os outros saírem para perguntar ao professor alguma curiosidade ou apenas para olharem o mapa com outros colegas.

Em uma das atividades sobre o tema de migrações, mais especificamente “Brasileiros no mundo”, na introdução do assunto havia três questões sobre projeto de vida e motivos pelas quais o aluno sairia de seu país de origem, a última pergunta era se o Brasil seria um bom país para morar, a maioria dos alunos colocaram que tinham a pretensão de sair do Brasil com destino aos EUA, Canadá e Japão, alguns não saíam para morar, apenas para conhecer. As motivações que mais apareceram foram: aumento na qualidade de vida, diminuição de impostos e segurança, em sua maioria também, sobre a questão de o Brasil ser bom para se morar, disseram que não, por conta de problemas como corrupção e segurança, dentre os que ressaltaram questões positivas, citaram apenas a desigualdade social como principal fator a ser melhorado.

Chamou atenção a resposta de três alunas bolivianas, que escreveram ser o Brasil um bom país para morar pois os imigrantes conseguem ter mais oportunidades de emprego do que na Bolívia, uma delas disse que o ponto mais negativo era a questão do racismo e preconceito, quando perguntada, ela disse que achava não era algo específico daqui, mais geral, que em outros lugares acontecia de forma até pior, como países do continente europeu, que essa situação ainda não havia acontecido com ela, mas com uma amiga dela, na qual uma pessoa a teria mandado “voltar pro seu país”.

Em diversas situações foi possível perceber a questão da alteridade entre alunos bolivianos, principalmente em alunos de 6º ano do ensino fundamental, em uma das turmas, quando chega um aluno boliviano, na maioria da vezes muito tímido e sem entender ou falar muito bem o português, uma das alunas tenta incluí-lo em seu “grupinho” e tenta ajudar com as tarefas em sala de aula. Essa relação também ocorre em outras turmas de Ensino Médio, porém em menor proporção.

Outra situação observada é a inconstância desses alunos, ao longo do ano letivo, eles fazem muita troca de escola, ficam uma semana, alguns meses ou um semestre, muitas vezes a matrícula está ativa porém o aluno não comparece, em conversas, uma aluna disse que periodicamente vai para a Bolívia e por isso acabou perdendo a matrícula devido às faltas e que, durante o período que esteve lá não conseguiu ir à escola, pois devido ao pouco tempo em que ficaria a matrícula não foi

aceita. Há também casos de alternância de casa por conta do trabalho, distância de residência até a escola, problemas na adaptação ou até mesmo por confusões, ameaça de agressões, etc, pois esses alunos estão sempre muito expostos de alguma forma.

Sobre esse ponto, um dos alunos de 6º ano, comentou que em um ano trocou de escola quatro vezes, devido ao trabalho de sua mãe, que é costureira, disse que não gostava de trocar de escola por conta de seus amigos, pois na última escola “tinha muito amigo lá, e eles me defendia, aqui não tenho ninguém porque já é final de ano” e que nessa escola o apelido dele era “bolívia” mas que não achava ruim lá, mas nessa nova escola não gosta de ser chamado assim, professor perguntou se ele tinha irmãos para brincar, o aluno disse que não, pois seus irmãos que são em sete, estavam todos na Bolívia com o pai, e que vieram apenas os dois, ele e sua mãe para trabalhar, já o pai não veio pois não quis largar o trabalho que tem na Bolívia. Sobre dificuldades de aprendizagem envolvendo a língua o aluno disse não tinha, pois antes de vir para cá com três anos de idade, seu pai o ensinou o básico da fala e escrita e foi então aprendendo sozinho, sem a influência da escola ou até mesmo de sua mãe, que tem muita dificuldade na fala e não sabe escrever o português.

Em outra situação, em uma turma de sexto ano, o professor entrega trabalhos corrigidos, diz que tem um trabalho sem nome e sem a capa, e pergunta de quem seria, o aluno espera todos receberem e vai até a mesa do professor dizer que o trabalho era seu, por faltar algumas informações o trabalho estaria com uma nota razoável, um tempo depois o professor vai passando pelas carteiras e diz ao aluno que o trabalho poderia ter ficado melhor não fossem os detalhes já falados, ele diz ao professor com uma voz um pouco mais baixa que fez e entregou o trabalho no último dia do prazo de entrega pois estava trabalhando.

Professor então começa a fazer algumas perguntas sobre a rotina do aluno, ele disse que trabalha com os pais e os tios com costura, acorda bem cedo e ajuda os pais até o horário de vir à escola, disse que chegou ao Brasil este ano e estava gostando bastante, mas com algumas dificuldades de entendimento devido a língua, foi perguntado também sobre sua relação com seus colegas, e ele disse que era

tranquila, mas pelo que foi percebido seu maior entrosamento é com outro aluno boliviano que praticamente não se expressa, extremamente tímido, que também não consegue se relacionar com os outros colegas e nem mesmo com os professores, esses dois então formam uma dupla ao fundo da sala e ficam sempre juntos, sendo o único aluno com que outro mais tímido consegue se relacionar.

Essa dimensão do trabalho e da família como esse núcleo laboral é algo que também passa “despercebido” no ambiente escolar, pois o rendimento desses alunos é diretamente afetado por essa questão social e cultural que não é considerada ou flexibilizada nos momentos de avaliação por exemplo, já que deixar de ajudar a família para se dedicar cem por cento aos estudos não é algo que está no horizonte em muitos casos.

Periodicamente a escola promove projetos com variados temas, os professores junto a sua classe de coordenação dedicam algumas aulas para desenvolver os trabalhos e apresentá-los ao final do bimestre, cada sala pensa então o que fazer sobre determinado tema, devido ao contexto de violência e intolerância que reverbera entre os alunos no ambiente escolar, o tema selecionado foi sobre “linguagem não violenta”, um dos professores, das disciplinas de filosofia e sociologia desenvolveu um projeto com alunos bolivianos sobre valorização cultural, para que estes alunos ficassem em evidência de forma positiva na escola.

Este professor reuniu uma grande quantidade de alunos bolivianos para apresentarem danças típicas como o *Caporales*, *Morenadas* e *Tikus* que retratam um pouco da diversidade étnico cultural da Bolívia. Os alunos realmente se dedicaram, ensaiaram, alugaram roupas e fizeram uma linda apresentação, ao início de cada dança o professor que estava organizando fazia uma contextualização de suas origens. Inicialmente os demais alunos da escola estavam achando engraçado, mas depois de algumas danças, ficaram mais atentos e curiosos. Pela observação dos diversos contextos do cotidiano escolar, este foi um evento que conseguiu desempenhar uma das propostas do Programa de Acolhimento da Secretaria da Educação; a valorização da diversidade cultural.

Outra turma de sexto ano, o professor havia proposto uma atividade em grupo, os alunos faziam um cartaz e depois apresentariam, nessas atividades eles geralmente se juntam por amizades, formaram-se então vários grupos - nesta turma quanto em outras, alunos bolivianos montaram seus grupos e não se sentiram à vontade para apresentar o trabalho, apenas entregaram o cartaz - em um grupo específico, havia três alunos brasileiros um boliviano, que inclusive fez a parte escrita do cartaz e grande parte do trabalho sozinho, enquanto os outros conversavam, sendo perceptível seu esforço em excesso para ser aceito pelo grupo.

O professor foi chamando os grupos para apresentar e este grupo foi ficando para o final, a pedido deles, no momento de apresentar eles seguraram o cartaz e ficaram empurrando um para o outro dizendo que não estavam entendendo a letra do aluno que havia escrito e que então ele teria que ler, ou seja, realizar o trabalho inteiro sozinho, o aluno dizia “mas eu já escrevi”, e os outros “mas ninguém entende a letra, lê logo, vai ser rápido” e o aluno, muito acuado, “mas eu não posso, não sei falar português direito, todo mundo vai rir”, os outros, “vai ser rápido”, nesse momento o professor interveio e disse “se ele escreveu, alguém lê, enquanto vocês discutem já tinham apresentado”, foi então que o professor escolheu um aluno e foi acompanhando o grupo.

Ainda sobre este trabalho porém em outra turma, um grupo de alunos caprichosos entregou um cartaz muito bonito (ver anexo B), no momento da entrega o professor elogiou esses alunos, e outros alunos que estavam próximo, olharam e um disse “nossa eles humilham a gente em três línguas”, e o outro disse “é, da nem pra competir, eles vem pra cá e ainda esculacha”, o professor disse que cada trabalho era único e pediu para que cada grupo focasse em seu trabalho. Devido às responsabilidades que lhes são atribuídas desde cedo, por conta das relações familiares que comumente são “organizações produtivas”, muitos desses alunos - nem todos, já que os indivíduos são múltiplos - principalmente nesta etapa escolar, levam os estudos muito a sério, principalmente quando são acompanhados pelos pais, que tem uma visão de ensino “rígida” trazida de seu país, como disseram os alunos que foram entrevistados.

Em um Conselho de classe, professores e coordenadores reúnem-se para discutir sobre o rendimento bimestral dos alunos, comportamentos tanto da sala como um todo e de alunos em específico são comentados. No caso de alunos bolivianos ou brasileiros filhos de bolivianos essa característica é abordada juntamente com outros atributos, “é aquele boliviano bonzinho”, “é aquele boliviano que só dorme e não faz nada”, “é um boliviano que só bagunça com os moleques do fundo”, “é um boliviano que só dorme, mas disseram que ele trabalha a noite na feirinha” e assim por diante.

Comentários e notas são debatidas turma a turma, em uma determinada turma, havia um aluno, que chegou recentemente na escola, porém faltava muito e não estava com um rendimento bom, entre alguns comentários, um dos professores havia comentado a situação dele, dizendo que ele havia saído da escola mais próxima de sua casa por conta do padrão violento da escola, disse que tinha medo de acabar apanhando pois “tinha briga quase todo dia” e além disso, havia muitas aulas vagas devido a falta de professores, por conta desse cenário, seus pais o transferiram para a atual escola que no entanto, fica a uma boa distância de sua casa, outro professor comentou que nas primeiras semanas o aluno havia se dedicado, porém se enturmado com os “bagunceiros da sala, não fazia mais nada”, em meio a esse debate, surgiu um outro professor dizendo que “esse não é daqueles escravos, que trabalha duro, é safadeza mesmo”, afirmando que o aluno passava a noite jogando videogame e por isso não conseguia acordar cedo para ir a escola, ou quando está a dormir em sala de aula - aparentemente, por ser um professor contumaz em suas afirmações equivocadas, a colocação passou despercebida ou talvez faça parte do imaginário hegemônico e estigmatizado desses alunos - .

3.3. Sujeitos da pesquisa

Uma das alunas do ensino médio, que mora no Pari, disse que seus pais se conheceram na Argentina, seu pai que trabalhava anteriormente como motorista e lá estava trabalhando com costura, sua mãe foi quem insistiu para que viessem para o Brasil em busca de melhores oportunidades pois seu pai não queria. Estando aqui, começaram a trabalhar com um familiar na área têxtil, quando perguntado o porquê

dessa área especificamente, ela disse que é uma forma de ganhar mais dinheiro e não por opção, “é uma coisa de família”. Atualmente sua família já vende roupas na região do Brás com uma marca própria, seus pais valorizam bastante a questão dos estudos, por isso ela não tem ainda obrigação de trabalhar com eles, para focar nos estudos, perguntado sobre o que pretende fazer depois de concluir os estudos, ela que pretende cursar medicina .

A aluna em questão nasceu aqui e tem mais três irmãos, sendo ela a mais velha, seus pais lhe disseram que houve uma certa dificuldade de colocá-la na escola, mas conseguiu estudar desde os primeiros anos, durante o ensino fundamental disse que passou por muitas situações ruins, pois foram os anos em que mais sofreu bullying - neste caso, preconceito e xenofobia - chegou a sofrer agressão física por uma das colegas de classe, dentre as discriminações, uma delas era que diziam “eles são sujos, não tomam banho”, neste ponto da conversa a aluna ficou um pouco emocionada, e disse que não gostaria de continuar a falar sobre esse assunto, foi perguntado então sobre sua vivência no ensino médio, ela disse que mudou bastante em relação a ela, porém percebeu um padrão em relação a discriminação “sempre xingam os mais quietinhos, mais tímidos”.

Sobre a questão da língua, disse que seus pais sempre a incentivaram a falar português em casa para que conseguisse aprender mais rápido e não ter tanta dificuldade na escola, periodicamente ela visita seu país e diz que na questão educacional, apesar ter que pagar por materiais, uniformes e tudo mais (o que é uma questão negativa pois acaba encarecendo muito para muitas famílias) prefere o ensino de lá, por ser “mais rígido” e a escola também presa muito pelo preparo profissional.

A respeito de seus familiares que estão na Bolívia, disse que moram no campo. Apenas um tio, mora na parte baixa, e o restante da família mora em La Paz, na parte alta.

Outra aluna disse que o ensino lá é mais rígido e que o acesso a universidade é muito difícil, todo o custo é individual, livros, materiais escolares, uniformes etc, e nesse sentido ela prefere estudar no Brasil, periodicamente ela vai

para seu país de origem, disse que entende bem o português, porém tem um pouco de dificuldade em falar.

Após reunião de pais, uma das mães de um aluno questiona o professor por conta da organização do caderno - professor havia dito que o aluno não precisava pular as linhas para escrever e assim não utilizaria tantas folhas de caderno - , ela disse que ensinou o filho a escrever pulando as linhas, na Bolívia é assim e acha muito bonito, perguntou se além dessa questão seu filho estaria com algum problema em relação às disciplinas, disse que ainda tem dificuldade com a língua e que em casa seus outros três filhos conversam em português com o aluno em questão para ajudá-lo, pois seus irmãos e a escola são os únicos contatos com a língua, ela e seu marido ainda não entendem muito e se comunicam em espanhol. Perguntada se seu filho teria dificuldades na escola de modo geral em relação aos conteúdos ela disse que não, que sempre vem às reuniões, olha o caderno do filho, acompanha a única dificuldade seria mesmo a língua, disse que prefere o ensino de lá por ser mais rígido, devido a quantidade de conteúdos que são passados, inclusive muita lição para casa, já o garoto prefere a escola daqui e não quer voltar para a Bolívia. Agradeceu ao professor pela reunião e pediu para que, se pudesse, ajudasse o filho dela nessa questão da língua.

Um outro aluno faltou durante toda a semana, professor o chamou para conversar, ele disse que trabalha com sua família em uma confecção de costuma deles, - pais e tios - ele faz a parte de cortar os tecidos e vender durante a madrugada com a família na “feirinha da madrugada”, durante o dia vai para a escola, foi perguntado como estava lidando com essa rotina e disse que estava um pouco cansado e com sono mas que dava conta, ele tem quatorze anos, e está dois anos atrasado - pela idade ideal, deveria estar cursando o 8º ano do ensino fundamental -, ficou esses dois anos fora da escola pois estava na Bolívia e não conseguiu estudar, pois o dinheiro que conseguia vendendo balas não pagava os custos dos materiais escolares. Inicialmente, aqui teve dificuldades com a documentação para realizar a matrícula, mas conseguiu resolver. Na escola, é um aluno elogiado pelos professores, entende e fala o português e não tem dificuldade em relação a isso, inclusive ajuda outros alunos que acabaram de chegar e tem muita dificuldade em relação a isso. Na questão da sua identidade, tem muito

orgulho de ser boliviano, em uma das atividades retratou de forma peculiar, com montanhas e também seus avós que moram lá, desenhando alguns animais no campo e uma casinha, simbolizando um modo de vida campesino, onde seus familiares moram (ver anexo C).

Perguntado sobre o que achava de um projeto em os alunos tivessem atividades diferenciadas voltadas ao ensino da língua portuguesa disse “seria muito bom, porque tipo, mesmo que eu nasci aqui, eu sempre vou pra lá, fico nesse vai e volta e ainda não sei falar nem escrever muitas coisas em português, escrevo muita coisa errada, e ia ajudar mais gente, que nem o aluno X, o aluno Y”. Periodicamente o aluno vai à Bolívia para visitar seus parentes que moram lá, o aluno fica em um “limbo linguístico”, e o acesso formal que ele tem a língua portuguesa é na escola, onde foi aprendendo “na marra” segundo ele, já que não há acompanhamento por parte da escola, apesar de ter essa sensação de falar e escrever errado, nesta turma é ele quem ajuda os outros alunos que vão chegando, alguns não entendem nada, outros um pouco e o único suporte que há muitas vezes é apenas a empatia desses alunos que já estão familiarizado.

Em conversa com outra aluna, filha de pais bolivianos, mas disse que nasceu aqui, está no 9º ano do ensino fundamental e tem quinze anos de idade, seus pais não queriam vir ao Brasil, mas vieram forçados pelas famílias, pois lá eram considerados “filhos problema”, eram “jovens boêmios”, seu pai veio para o Brasil quando tinha dezenove anos, a mando dos pais para trabalhar na costura com uma tia, sua mãe também veio com a mesma idade, disse que sua mãe sempre teve muita vontade de estudar, porém não teve condições, apesar de o ensino não ser privado, todos os materiais têm de ser pagos e como sua família não tinha dinheiro para esses custos ela acabou desistindo e vindo ao Brasil trabalhar com costura também, e foi em uma oficina de costura que se conheceram e estão juntos há vinte anos, desse relacionamento tiveram quatro filhas, perguntado se sua mãe não teve interesse de estudar pela modalidade EJA, ela disse que sua mãe se acha “muito velha pra isso”.

Sua irmã mais velha tem dezenove anos e está cursando Administração, disse que ambas são inspiração uma para outra e quer garantir seu acesso ao

ensino superior para continuar incentivando a irmã e ajudar seus pais, disse que pretende cursar Medicina e seguir na área da saúde, quando acabar seus estudos na educação básica. Pretende continuar no Brasil pois aqui tem maiores oportunidades de trabalho, quando ficou lá durante um ano, viu que seus pais ficaram um ano sem trabalhar, “lá é lindo, paisagem campesina muito bonita, mas não tem emprego”, voltará para visitar seus familiares, mas apenas temporariamente.

Perguntado a respeito das possíveis dificuldades em relação a língua, ela disse que não teve pois foi alfabetizada na língua portuguesa, seus pais se comunicam com ela em espanhol, mas também em português para manter o hábito, disse que teve maiores dificuldades quando esteve na Bolívia, pois assim como outros disseram, o ensino lá é mais rígido “lá o estudo é coisa séria, quando o professor ou diretor entra na sala os alunos levanta e faz reverência, não existe isso de aluno xingar professor igual é aqui, ou os que não quer nada atrapalha a sala toda e também tem muita lição, eu não conseguia fazer tudo”. Perguntada sobre sua relação com seus colegas brasileiros e professores, disse que tem uma ótima relação com os professores, sempre solícitos e com seus colegas, se relaciona o necessário para realizar os trabalhos em grupo, pois é de sua personalidade ser mais introspectiva, ainda sobre inclusão, ela acha que falta mais esforço de colegas bolivianos em se adaptar “eu penso assim, é a gente que tá chegando, então tem que se esforçar também”, deu exemplo de um colega boliviano recém chegado em sua sala, que ele tão estava fazendo esforço em perguntar, se aproximar de colegas brasileiros e que só conversava em espanhol com outra boliviana e isso não estava ajudando.

Mas, quando perguntado sobre a receptividade, a aluna mudou um pouco, disse que haviam alguns problemas, “tipo, eles são muitos fechados entre eles, as vezes fica xingando de boliva, essas coisas” o que dificulta que criem vínculos de amizade, devido ao preconceito que ainda é muito forte, deu um exemplo sobre um colega boliviano que estava dormindo e alguns começaram a falar alto que não podia dormir, querendo acordar o garoto, mas que quando é algum amigo deles nada acontece, e por conta dessas questões muitos bolivianos preferem ou se

relacionar entre os seus ou se isolando, porém, disse que não é uma regra para todos e que conhece pessoas legais.

Perguntado sobre um curso de línguas ou das práticas” intercompreensivas” - que é proposto mas não é executado pela Secretaria da Educação, falou que seria importante para dar um reforço, principalmente para aqueles recém chegados da Bolívia que não tem muito contato com a língua portuguesa, mas que tem de haver um “esforço da parte deles” em se adaptar ao ensino brasileiro, pois seriam esses alunos o elemento que vem de fora e quando esteve na escola de lá, teve que “correr atrás”.

Sobre a ideia de “agressividade” dos brasileiros, ela disse que passou por situações de constrangimento na Bolívia por ser nascida aqui, e que por isso as pessoas esperavam dela uma postura mais agressiva e expansiva “essa coisa de ser muito expressivo”, lá eles tem essa ideia do brasileiro, “só que não é bem assim né, tem pessoas e pessoas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha desse tema se deu devido ao contato maior com escolas tendo esse perfil de alunos migrantes, principalmente bolivianos e filhos de migrantes. Nessa região, palco do “trabalho de campo” as escolas em sua maioria têm como “clientela” como é chamado, uma percentagem alta desses alunos, em torno de trinta por cento, cinquenta por cento etc. - não sendo possível precisar devido a falta

de acesso ao Projeto Político Pedagógico das escolas -. O que saltou aos olhos primeiramente, foi a situação do ensino público na Educação Básica, amplamente falando; salas superlotadas, sobrecarga de trabalho dos docentes, falta de estrutura física, inconsistência das políticas educacionais - segundo os docentes, a cada troca de Secretário da educação, altera-se o trabalho anterior, prejudicando assim a aplicação do que é proposto. Somada a esses problemas que demonstram ser estruturais existem outras camadas, onde entra o segundo ponto, a questão da inclusão do aluno migrante.

Embora haja uma proposição a ser aplicada sobre a educação do aluno migrante, de uma educação “multicultural”, proposição esta que não soluciona todos os problemas decorrentes da exclusão, mas avançaria principalmente na desconstrução da discriminação e xenofobia que esses alunos sofrem, como foi referido na seção “2.1. Direito à educação do aluno migrante: alguns dados”, no cotidiano escolar a realidade se mostra distante. Nas escolas observadas não há sequer uma diretriz de trabalho a respeito da questão migratória, mesmo estando em destaque, devido a grande demanda de alunos, principalmente bolivianos, sendo tratada como mais uma “demanda problema” dentre tantos outros que atravessam a educação. Não há também, por parte da Secretaria da Educação um investimento real em programas de formação voltada aos docentes, materiais adaptados ou cursos de línguas com esse enfoque, ou seja, existem ações pontuais de escolas - principalmente na esfera municipal -, de docentes, mas não há uma política pública de fato.

A situação dos alunos bolivianos vem somada ainda ao predomínio de uma visão etnocentrista por todas as questões já levantadas, são estigmatizados por conta de seu fenótipo, que inclusive assemelha ao fenótipo do indígena brasileiro, logo, é colocado em uma posição inferior, pois ser indígena é ser “pobre, desprovido de valores civilizados, de cultura etc” segundo a ideologia que racializa os sujeitos. Em vista disso, o que há para esses alunos, na maior parte dos casos, é uma prática padronizada de adaptação compulsória e não de inclusão, e como foi observado, não são todos que conseguem fazer esse processo, ficando assim desassistidos, o que configura um acesso a educação pública garantida parcialmente, isto é, a inclusão escolar continua a ser um desafio. E, infelizmente

essa desigualdade de acesso é uma marca histórica das desigualdades sociais que afetam as minorias políticas do país.

Por último, apesar dos problemas estruturais que permeia a educação pública no Ensino Básico, muitos desses alunos, em suas vivências dentro e fora do ambiente escolar trouxeram variadas perspectivas de vida para pensar além da estigmatização, foi enriquecedor ouvir histórias a respeito de suas famílias, a descrição, a visão que cada um tem de seu país natal e o que o que representa na construção de suas identidades, a relação do que caracteriza o Brasil para eles, além das dificuldades, mas também das possibilidades para além do trabalho, a exemplo a questão do acesso à escola sem valores adicionais, algo que foi muito comentado é um quesito muito elogiado por eles, sendo um referencial positivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Curso de atualização em acolhimento de Imigrantes e Refugiados oferecido pela Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15048/unidade/8330/acessar?continue=true>. Acesso em: 27 de ago. de 2023.

CAMPOS, G. Entre pertencimentos e estigmas: os impactos da produção da identidade “imigrante-escravo-ilegal” entre imigrantes bolivianos em São Paulo (mimeo), 2008.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Ela combateu o preconceito contra os migrantes. Fundação Victor Civita, 2017. Disponível em: <https://fvc.org.br/rosely-marchetti-honorio/>. Acesso em 23 de out. de 2023.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V. Recife: Centro Paulo Freire, 2005.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE da Silva, C. Trabalho informal e redes de subcontratação: dinâmicas urbanas da indústria de confecção em São Paulo (Dissertação de mestrado). Departamento de sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GAUDEMAR, Jean-Paul de. A mobilidade do trabalho e a acumulação do capital. Lisboa; estampa, 1977.

HEIDEMANN, H. D. “Deslocamentos populacionais e mobilidade fictícia: a razão fetichizada do migrante e do seu pesquisador”. In: SILVA, S. A. da. (Org). Migrantes em contextos urbanos: uma abordagem interdisciplinar. 1 ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010, v. 1, p. 15-33.

_____. “Os migrantes e a crise da sociedade do trabalho: humilhação secundária, resistência e emancipação”. In: WITTE, D. A. de. (Org.) Migração, discriminação e alternativas. São Paulo: Paulinas, 2004

JANUZZI, P. Crescimento Urbano, Saldos Migratórios e Atratividade Residencial dos Distritos da Cidade de São Paulo: 1980-2000. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, ABEP. Ouro Preto-MG, Brasil. 4 a 8 de novembro de 2002.

KURZ, Robert (2005), Barbárie, migração e guerras de ordenamento mundial, in: Serviço Pastoral dos Migrantes, Travessias na Desordem Global, Fórum Social das Migrações Porto Alegre 2005, Paulinas, São Paulo, pág. 25-36.

LEITE, A. C. G. ; GIAVAROTTI, D. M. ; KLUCK, E. G. J. ; BOECHAT, C. A. ; TOLEDO, C. A. . A mobilidade revisitada: Capital, Trabalho e Subjetivação. REVISTA GEOGRAFARES, v. 24, p. 5-20, 2017.

MIYAHIRA, Elbio. Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PUCCI, F. M. S. & VÉRAS, Maura P. B. Um desafio à escola brasileira: relações sociais inclusivas entre alunos bolivianos e brasileiros. TRAVESSIA: Revista do Migrante, nº.94, 2022, pp. 117-138.

SILVA, Sidney. A. Costurando sonhos. Trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo, Paulinas, 1997.

_____. Bolivianos em São Paulo. Dinâmica cultural e processos identitários. In: BAENINGER, Rosana. (org.) Imigração boliviana no Brasil. Campinas: Núcleo de estudos de população - NEPO/Unicamp, 2012, pp. 19-34.

SILVA, Carlos Freire. Trabalho informal e redes de subcontratação: dinâmicas urbanas da indústria de confecções em São Paulo. Dissertação em Sociologia. FFLC H- USP, 2008.

SIMAI, S. e BAENINGER, R. Racismo e sua negação: o caso dos imigrantes bolivianos em São Paulo. Revista Travessia, n.68, 2011b.

SINGER, P. I. "Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo". In: _____. Economia política da urbanização. São Paulo: Brasiliense/CEBRAP, 1975 (1ªed. 1973), pp. 29-60.

SOUCHAUD, S. e R. BAENINGER. Collas e Cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul. Revista Brasileira de Estudos de População, v.25, n.2, p.271-286, 2008.

VAINER, Carlos B. "Migração e mobilidade na crise contemporânea da modernização". In: HEIDEMANN, H. D. & SILVA, S. (org.). Simpósio Internacional: Migração: nação, lugar e dinâmicas territoriais. São Paulo 19 a 25 de abril de 1999, Humanitas/USP, São Paulo, pp. 11-30.

XAVIER, I. R. Projeto migratório e espaço: os migrantes bolivianos na Região Metropolitana de São Paulo (Dissertação de mestrado). Departamento de Demografia, IFCH, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010. 271 p.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

1. Você sabe o porque seus pais migraram para o Brasil? poderia contar sua história e de sua família ?
2. O que você acha do ensino na Bolívia e do ensino no Brasil? semelhanças e diferenças
3. Sobre a língua portuguesa, qual é seu meio de acesso principal ? escola, em casa, trabalho
4. Como você se sente acolhido na escola ?

5. O que você acha que a escola deveria fazer para integrar alunos migrantes, principalmente em relação à língua?
6. Como é sua relação com seus professores, colegas brasileiros etc.
7. Quais são seus planos após concluir seus estudos?

ANEXO B - ATIVIDADE SOBRE SUSTENTABILIDADE



ANEXO C - ATIVIDADE SOBRE O CONCEITO DE LUGAR

