

CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: ADAPTAÇÃO, VULNERABILIDADES E TENSÕES

MARCOS CEZAR DE FREITAS

ANA PAULA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa aspectos contraditórios e tensos presenciados na pesquisa sobre a adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. O centro da análise está na complexidade que permeia o relacionamento dessas crianças com suas professoras. Foram observadas de perto interações entre crianças bolivianas e não bolivianas e de todas com seus professores. O foco direcionou-se predominantemente ao relacionamento entre crianças e professores. O período de observação foi de dois anos e as informações, trabalhadas em caderno de campo. O registro etnográfico foi complementado com entrevistas abertas. A observação possibilitou coletar o sentido que a condição de estrangeiro adquire na educação infantil de São Paulo e a construção de estigmas associados à produção da diferença como desvantagem para a criança que chega.

IMIGRAÇÃO • EDUCAÇÃO INFANTIL • CRIANÇAS BOLIVIANAS •
CUIDADOS COM A CRIANÇA

BOLIVIAN CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO: ADAPTATION, VULNERABILITIES AND TENSIONS

ABSTRACT

This article analyzes tense and contradictory aspects witnessed in a study of the adaptation of Bolivian children to early childhood education in public schools in Sao Paulo city. Analysis focuses on the complexity that permeates the relationship of these children with their teachers. Interactions between Bolivian children and other children were observed. Observation lasted two years and the information collected was recorded in a field diary. The ethnographic fieldwork was complemented by open interviews. The observation allowed understanding the meaning of being a foreigner in early childhood education in Sao Paulo city and the construction of stigmas associated with the production of difference as a disadvantage for the newly arrived children.

IMMIGRATION • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • BOLIVIAN CHILDREN • CHILD CARE

NIÑOS BOLIVIANOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE SÃO PAULO: ADAPTACIÓN, VULNERABILIDADES Y TENSIONES

RESUMEN

Este artículo analiza aspectos contradictorios y tensos verificados en la investigación sobre la adaptación de niños bolivianos a la red municipal de educación infantil de la ciudad de São Paulo. El centro del análisis reside en la complejidad presente en la relación de dichos niños con sus maestras. Se observaron de cerca interacciones entre niños bolivianos y no bolivianos y de todos ellos con sus maestros. El enfoque se dirigió predominantemente a la relación entre niños y maestros. El periodo de observación fue de dos años y las informaciones fueron trabajadas en el diario de campo. El registro etnográfico fue complementado con entrevistas abiertas. La observación permitió capturar el sentido que la condición de extranjero adquiere en la educación infantil de São Paulo y la construcción de estigmas asociados a la producción de la diferencia como desventaja para el niño que llega.

INMIGRACIÓN • EDUCACIÓN INFANTIL • NIÑOS BOLIVIANOS • CUIDADOS CON EL NIÑO

ESTE ARTIGO ANALISA ASPECTOS CONTRADITÓRIOS E TENSOS PRESENCIADOS NA PESQUISA que acompanhou a adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo.

Expressão singular de um movimento de diáspora em andamento (HALL, 2014), a presença dessas crianças no cotidiano da rede municipal de uma metrópole do porte de São Paulo possibilitou aos autores deste texto registrar situações nas quais a condição de estrangeiro se produziu nos detalhes, no modo de tratar a criança boliviana frisando diferenças desvantajosas.

No cotidiano da pesquisa, fizemos um inventário de gestos, inspirados em Michel de Certeau (2000), e percebemos que alguns modos de agir e de reagir produziram alteridades, reconstruíram fronteiras e desenharam os contornos de um acolhimento que se deformou, deformação que provocava constrangimentos a cada vez que uma professora relembra aos gritos: “aqui não falamos espanhol!”.

Compartilhamos a perspectiva de Erving Goffman (2011, 2012, 2013) segundo a qual um fato social expressivo se configura nos quadros da experiência social toda vez que uma pessoa organiza seu “eu” porque está dentro de interações face a face.

Observamos de perto interações entre crianças bolivianas e não bolivianas e de todas com seus professores e, embora nosso foco fosse o relacionamento entre crianças e professores, não deixamos de interagir com familiares.¹

¹ Todas as pessoas abordadas na pesquisa que originou este artigo – professores, coordenadores, gestores e familiares – foram previamente consultadas e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para utilização e publicação das informações colhidas. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unifesp/Plataforma Brasil, e o processo de aprovação tem o registro número 250.152.

A escola tem sempre cenários especiais. Na proximidade do face a face, crianças pequenas bolivianas são lembradas constantemente de que são estrangeiras, confirmando o que Bartra (2000), Geertz (2004) e Hall (2014) expressam quando afirmam que estrangeiro é muito mais uma condição que se adquire diante do outro, no espectro de seu olhar, no tom de suas palavras, do que uma referência geográfica fundada na por vezes imaginária noção de nacionalidade (ANDERSON, 1990). Muitas dessas crianças nasceram no Brasil, mas são percebidas todo o tempo como estrangeiras.

Identificamos cenários nos quais desvantagens se acumularam, amalgamando os sentidos pejorativos que as palavras “estrangeiro”, “imigrante” e “boliviano” adquiriram toda vez que foram articuladas às intenções implícitas e explícitas de demonstrar à criança e a seus familiares que ninguém apostava na diminuição da distância entre “estabelecidos” e *outsiders*”, para usar o emblemático binômio de Elias e Scotson (2000).

Este artigo, portanto, aborda a complexa situação da criança que se tornou “o outro que chega”, aquele que “deve se adaptar”, inclusive porque, nas palavras dos protagonistas do dia a dia escolar pesquisado, “é quem chega que deve se reorganizar”.

DO OBJETO E DA PESQUISA FEITA

No Brasil, praticamente não existem pesquisas sobre crianças imigrantes na educação infantil. Esse tema, quando abordado, faz parte dos repertórios sociológicos e antropológicos que mantêm conexões com estudos migratórios, e só de forma secundária é associado às pesquisas sobre o cotidiano educacional.

Sendo um tema pouco investigado no Brasil, nosso primeiro movimento foi o de compreender em qual categoria as crianças ditas bolivianas matriculadas nas escolas municipais de educação infantil – Emeis – se enquadram. Esse “enquadramento” tornou-se necessário porque a maioria das crianças localizadas nesta pesquisa são, na realidade, filhas de pais estrangeiros, mas nascidas no Brasil.

Crianças desse universo ganham maior visibilidade em momentos sombrios. O grande fluxo de imigrantes latino-americanos, que tem acrescentado novos estratos de diversidade ao panorama social do país, muitas vezes só é percebido em situações com forte degradação das atividades de trabalho e lamentáveis confinamentos nos quais seres humanos são submetidos a regimes de trabalho análogos à escravidão.

Este artigo deriva de um período de observação de dois anos e as informações registradas em caderno de campo rapidamente confirmaram que as personagens da trama cotidiana analisada podem, de fato, receber uma abordagem que se beneficie das categorias “estabelecidos e *outsiders*” já mencionadas (ELIAS; SCOTSON, 2000).

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. A observação contínua possibilitou registrar estigmas (GOFFMAN, 2004) construídos na especificidade desse processo de adaptação.

Também foi possível registrar cenas de disponibilidade ao acolhimento e gestos de adaptações de parte a parte. As interações analisadas reproduziram representações de fronteira. Fronteira, nesta análise, não é somente referência geográfica, mas é também uma demarcação de lugar que aparece toda vez que alguém afirma sua identidade com a intenção de não se deixar confundir com “aquele outro” (WOODWARD, 2007).

O termo “assimilação” tem sido usado para analisar situações análogas na literatura internacional, ocupando inclusive o lugar da palavra “adaptação” para referir-se a processos semelhantes. Mas aqui optamos por usar a palavra “adaptação” querendo, com essa escolha, reconhecer que, mesmo em situação adversa, essas crianças e seus familiares são também agentes de si e empreendem a tarefa contínua de adaptar-se ao outro e a seus espaços. Percebemos que não se pode afirmar que aquele que vive a experiência do deslocamento deixa de “ser quem é” para tornar-se “completamente outro”.²

Para compreender o lugar de direito dessas crianças no universo das Emeis, foi necessário não somente observar o cotidiano em sala de aula, mas também analisar pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE – e pelo Conselho Municipal de Educação – CME. Restrições impostas pela legislação que disciplina as matrículas na rede municipal ainda provocam entraves na efetivação do direito à educação para os estrangeiros, especialmente porque muitos são aqueles que a legislação define como “indocumentados”.

As observações *in loco* ocorreram de 2012 a 2014 em três Emeis pertencentes à Diretoria Regional de Educação – DRE – Penha, localizadas nos bairros Mooca, Brás e Pari, região central da cidade de São Paulo. Os nomes das unidades educacionais foram omitidos com o objetivo de preservar a identidade das pessoas que aqui foram descritas e daquelas que concederam entrevistas. As escolas mencionadas neste artigo foram denominadas apenas como Emei 1, 2 e 3.

Os grupos observados foram os infantis I, formados por crianças nascidas nos períodos de 1/1 a 31/3/2009 e 1/4 a 31/12/2008 e infantis II, com crianças nascidas nos períodos de 1/1 a 31/3/2008 e 1/4 a 31/12/2007, matriculadas de acordo com a Portaria n. 5.741/12 expedida pela Secretaria Municipal de Educação – SME. As crianças citadas ao longo do texto receberam nomes fictícios.

² Uma discussão mais ampliada da questão pode ser conferida em Bateson (1989) e Corsaro (1997).

Além da observação direta, foram realizadas 21 entrevistas de profundidade, com muitas horas de depoimento livre, sendo três com as coordenadoras pedagógicas de cada unidade, 15 com professoras e três com pais. Todos os entrevistados receberam nomes fictícios. Para além dos cenários escolares, as visitas de campo se ampliaram a três espaços da cidade reconhecidos como “pedaços” bolivianos em São Paulo.

Muitas das crianças que participaram desta pesquisa são, de fato, bolivianas de nascimento. Mas adaptaram-se às regras não escritas de inferiorização produzidas pelo preconceito e, quando questionadas, afirmaram que são brasileiras. Essa atitude é, na realidade, menos uma mentira e mais um posicionamento estratégico de quem quer estabelecer aproximação com o grupo social existente e ao qual quer pertencer, ainda que isso reforce a falsa percepção de inferioridade que entretence o relacionamento dos profissionais das escolas com os bolivianos.

As crianças de origem boliviana, de uma maneira geral, incluindo-se as brasileiras de nascimento, carregam traços étnicos e fenotípicos próprios que são ressaltados nos momentos de tensão, quando alguém abre mão do nome da criança para referir-se a ela como “boliviana” ou “boliva”. Enquanto cada uma dessas crianças lida diariamente com a construção e a reconstrução da condição de estrangeira, seus pais, muito especialmente suas mães, se reelaboram nos bastidores de um cotidiano hostil que é codificado na cidade como “submundo”.

A escola revelou-se um refúgio e uma garantia para pais que têm na esfera pública da metrópole um lugar de recuperação da dignidade ameaçada nas relações de trabalho a que estão submetidos.

CONTEXTO

No século XXI, o cenário econômico do país vem passando por transformações importantes. O Brasil conserva assimetrias sociais profundas; ainda assim, tornou-se polo de atração para imigrantes de diferentes partes do planeta, especialmente, os latino-americanos.

Há algumas décadas, estudos sobre os imigrantes bolivianos vêm demonstrando as especificidades dessa comunidade e apontando a ampla necessidade de políticas públicas que contemplem a singularidade da atual situação.

Woodward (2007, p. 21) salienta que a imigração é um processo marcado pela desigualdade em termos de desenvolvimento econômico, pois esse é o principal fator que “expulsa” algumas pessoas de seus próprios lugares. Esse contexto favorece a dispersão das pessoas pelo mundo, intensificando nas dinâmicas locais a produção reativa de identidades e de alteridades.

Bourdieu (2005) pensa algo semelhante a respeito da presença conflituosa de imigrantes africanos na França. Os grupos recém-chegados

procuram adaptar-se e melhorar a situação muitas vezes à custa de um “desmonte adaptativo” da identidade original, o que chega a incluir a reorganização estética e postural do próprio corpo. Vale a pena citar o que Bourdieu (1998, p. 11) comenta em relação a esse processo de autorreorganização: “Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do mesmo, nem totalmente do lado do outro, o ‘imigrante’ situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e não-ser social”. Para Sayad (1998), entre os elementos que constituem a condição de imigrante estão a provisoriedade, o sentir-se sempre estrangeiro e o convívio com um permanente desejo de retorno. O imigrante boliviano tem sido essencialmente força de trabalho provisória, mas contraditoriamente tem uma experiência de provisoriedade que muitas vezes se perpetua no tempo.

Para identificar com mais clareza os espaços de mobilidade humana, cujos aspectos favorecem a construção de redes de relacionamento, identidades e alteridades em São Paulo, estamos usando o conceito de “território” (TARRIUS, 2000). Essas crianças adentraram territórios inóspitos. Como desdobramento da categoria “território”, o conceito “território migratório” pode ser compreendido como espaço simbólico e político onde se produzem as relações socioculturais compartilhadas pelos “de fora”.

Em relação à presença de estrangeiros em São Paulo, os recenseamentos mais antigos demonstram que a população estrangeira passou de 12.290 (25,8%) em 1886 para 205.245 (35,4%) em 1920 e 287.690 (27,8%) em 1934. O Censo de 1920 apontou que a população imigrante era composta, em primeiro lugar, por italianos (46,6%), seguidos por portugueses (31,5%), espanhóis (12,1%) e pessoas de nacionalidades diversas (11,8%) (BASSANEZI, 2012). Esses dados mostram que a presença do imigrante na composição demográfica da cidade de São Paulo não é residual, tampouco episódica. São Paulo é uma cidade multifacetada.

Após a diminuição do fluxo migratório internacional, de 1930 até 1970, a cidade passou a integrar a rota da migração interna, consequência do deslocamento da população rural para os centros urbanos. Nos anos 1980, houve uma diminuição da migração para a cidade; contudo, metrópoles como São Paulo nunca deixam de ser polo de atração (BAENINGER, 2005).

O mais recente censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – registrou a entrada de 268.486 novos imigrantes em 2010 contra 143.644 em 2000, um aumento de 86,7%. Os principais países de origem dos imigrantes foram Estados Unidos (51.933), Japão (41.417), Paraguai (24.666), Portugal (21.376) e Bolívia (15.753).

Cabe lembrar, no entanto, a existência de um volumoso contingente de imigrantes bolivianos indocumentados residentes especialmente

na cidade de São Paulo, o que torna o número real muito superior ao que apontam as estatísticas oficiais.

Na série de entrevistas realizadas com as professoras de educação infantil, as docentes foram questionadas sobre o que sabiam acerca das famílias dos alunos bolivianos. A maioria respondeu que sabia muito pouco.

COMO LOCALIZAR ESSAS FAMÍLIAS NA CIDADE DE SÃO PAULO?

Nos últimos anos, apesar das dissonâncias estatísticas, é fato que um grande contingente de bolivianos ocupa as regiões centrais da cidade. As estimativas sobre o real tamanho da comunidade boliviana em São Paulo apresentam enorme variação: o Consulado da Bolívia calcula 50 mil indocumentados; a Pastoral dos Imigrantes acredita que 70 mil bolivianos indocumentados habitam em São Paulo, 35 mil deles apenas no bairro do Brás; o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE – tem uma estimativa que varia entre 10 e 30 mil indocumentados; o Ministério Público – MP – fala em 200 mil bolivianos ao todo (regulares e irregulares); o Sindicato das Costureiras fala em 80 mil trabalhadores irregulares (CYMBALISTA; XAVIER, 1999, p. 123). Consenso mesmo é o fato de que São Paulo abriga o maior número de imigrantes bolivianos no Brasil.

A maioria desses imigrantes foi empregada em oficinas de costura em condições análogas à escravidão, vivendo em casas cedidas pelo dono da oficina e tendo de enfrentar numerosas horas de trabalho para o pagamento dos custos de hospedagem. A esse esforço se soma a obrigação moral de economizar dinheiro para enviar aos parentes que ficaram na Bolívia (SILVA, 2006). As situações de humilhação enfrentadas por trabalhadores indocumentados nas oficinas de costura se estendem também às crianças:

O imigrante latino-americano indocumentado que trabalha no setor de costura no Brasil tem seus direitos humanos sistematicamente violados. [...] Traços recorrentes nas caracterizações jornalísticas são jornadas exaustivas de até 18 horas; salários inferiores ao mínimo; má alimentação; retenção de documentos; cerceamento do direito de ir e vir por meio de portas trancadas e/ou câmeras de vigilância; descontos nos pagamentos relativos a despesas com alimentação, moradia e viagem Bolívia-Brasil; condições insalubres, como pouca luminosidade, deficiência de instalações sanitárias e de moradia (que, muitas vezes, confundem-se com o local de trabalho sendo o local de dormir um colchonete estendido perto da própria máquina de costura do trabalhador); risco de incêndio e explosões devido às más instalações elétricas; crianças trancafiadas em quartos escuros ou amarradas ao pé da máquina de costura durante a jornada de trabalho dos pais; alto

índice de tuberculose; intensa coação psicológica por parte dos patrões, que ameaçam denunciar os trabalhadores às autoridades migratórias etc. (ILLES; TIMÓTEO, 2008, p. 205)

Há lugares nos bairros onde os imigrantes bolivianos vivem e trabalham que servem de ponto de encontro. Foram escolhidos para as visitas exploratórias três locais, notoriamente reconhecidos como territórios bolivianos na cidade de São Paulo: a praça Kantuta, a rua Coimbra e o parque distrital da Mooca. Kantuta, que dá nome à praça dos Bolivianos, é o nome de uma flor típica do altiplano andino, de cores verde, amarela e vermelha, as mesmas da bandeira da Bolívia. A rua Coimbra está localizada no bairro do Brás, região central da cidade de São Paulo. Recentemente, o local foi palco de uma tentativa de venda de trabalhadores. A notícia foi publicada no jornal *Folha de S. Paulo* no dia 14 de fevereiro de 2014. Há aspectos sombrios nessa trama.

Para os bolivianos que têm crianças pequenas, o acesso à educação infantil significa concretamente acréscimo de bem-estar e segurança para a família que pode inserir sua criança nos domínios da esfera pública.

EDUCAÇÃO E DIREITOS

No dia 26 de maio de 2013, o jornal *O Estado de S. Paulo* noticiou o crescimento do número de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas da rede municipal de São Paulo. Além do aumento significativo desse número, a matéria chama a atenção para a variedade de nacionalidades, com representantes de 55 países, e destaca a maioria boliviana.

Nem sempre foi assim. Nos anos 1990, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação, apresentou a Resolução n. 9, que proibia a matrícula de estudantes estrangeiros sem documentação brasileira. Assim, as crianças que não apresentassem o Registro Nacional de Estrangeiro – RNE – não poderiam frequentar a escola (BONASSI, 2000) e isso marginalizava especialmente os bolivianos.

A ação desastrada do Governo Estadual gerou uma série de manifestações por parte de entidades que atuam em prol dos direitos dos imigrantes. Em 1995, a Resolução n. 9 foi substituída pela Resolução n. 10, que reconhecia o direito dos estrangeiros à educação escolar independentemente da comprovação de situação legal no país (MAGALHÃES, 2010). Pouco tempo depois, o Conselho Estadual de Educação publicou a Deliberação n. 16/97 dispondo sobre a matrícula de estrangeiros nos ensinamentos fundamental e médio. O artigo 1º desse documento determinava que a matrícula do estrangeiro deveria ser realizada sem qualquer discriminação, seguindo os mesmos moldes da matrícula dos brasileiros.

Esse cenário se estabilizou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, que combinou aspectos suscitados na

Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

No âmbito da cidade de São Paulo, o Parecer CME n. 7/98 garantiu a matrícula na rede municipal de ensino ao estrangeiro, criança ou adolescente, registrado ou não, reconhecendo que a legislação vigente assumia essa matrícula como direito constitucionalmente assegurado.

No entanto, no transcorrer da pesquisa de campo, foi possível registrar a chegada de uma mãe boliviana que desejava fazer o cadastro de matrícula de seu filho em uma das escolas pesquisadas. A mãe foi recebida pela funcionária da escola, que prontamente lhe perguntou sobre os documentos. Sem dominar o português, a mulher tentou explicar que não os tinha. Então, foi informada de que sem documentos não haveria a possibilidade de fazer o cadastro. A mulher foi embora.

Eva, uma das imigrantes entrevistadas, passou por situação semelhante. Ela e seu esposo trabalhavam em uma oficina de costura em um bairro da zona Norte da cidade. Quando finalizaram o serviço, tiveram que mudar de residência, indo para um bairro distante daquele em que viviam. Orientada pela escola, formalizou a desistência da matrícula para tentar uma vaga em uma Emei próxima a sua nova casa. Porém a chegada à nova escola ocasionou, segundo ela, o seguinte diálogo:

Você não tem documento, não pode entrar. “Pero eu tenho todavia a visa”, falei. “Não”, ele falou. Pero ele já estava na escola, allá aceitou. En nessa escola falou isso, e toda escola que fui por alí, fui a dar voltas a escolas a consultar como acontece. En uma falou: “você pelo menos tiene que tener documento, se você não tiene documento... de menino no és muito problema, pero de você, tiene que tener documento”, falou. Pero na otra escola ele falou: “não! Se você e o filho no tem, não pode!”. Só isso falou e mais esse meio año no pudo acabar a Emei. (Eva)

Percebe-se a dificuldade na comunicação e constata-se que a ausência de documentos é um fator de grande instabilidade. Isso favorece a disseminação de uma estratégia de acesso a serviços básicos: a prática de “empréstimos” de Cadastro de Pessoas Físicas – CPF.

Mesmo com tais dificuldades, não resta dúvida de que para os pais imigrantes, especialmente os bolivianos, a escola cumpre um importante papel assistencial. Justificam isso afirmando que, durante o período de aula, a família pode se concentrar inteiramente no trabalho, com a certeza de que seus filhos estão seguros.

Durante os primeiros meses de pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto uma turma de crianças de três e quatro anos da educação infantil em uma das escolas pesquisadas. Delineou-se assim o “ângulo interno” dessa pesquisa. Em pouco tempo,

já tínhamos a primeira conclusão: a disponibilidade do professor em relação à diferença idiomática é um fator decisivo na estabilização emocional das crianças bolivianas nessas instituições.

IDIOMA E COMUNICAÇÃO TENSA

O que nos levou a permanecer atentos ao primeiro grupo identificado não foi a quantidade de crianças estrangeiras na sala, visto que a turma contava com apenas duas crianças bolivianas. O que despertou especial interesse foi a interação com a professora Antônia, 30 anos, e a possibilidade concreta de verificar esforços de superação das barreiras idiomáticas.

O caderno de campo registrou que, no início do ano letivo, a professora pediu a José, uma criança boliviana de quatro anos, que lhe explicasse o desenho que havia produzido. Tratava-se de uma criança que pouco se comunicava: “*Mi papá, mi mamá y yo!*”. Atenta à fala da criança, a professora repetiu: “Seu papai, sua mamãe e você?”, e a criança respondeu: “*Sí!*”. Ao perceber que a professora havia compreendido, José manifestou alegria e os dias subsequentes comprovaram que naquele momento tivera início uma relação de confiança recíproca.

Produzindo outros desenhos, cuja explicação inicial tinha o mesmo ponto de partida, “*mi papá, mi mamá y yo*”, a criança foi ampliando a disponibilidade para falar com os que se comunicavam em português. O receio de não ser compreendida, fato verificado por nós em muitas situações, perdeu a razão de ser. A diferença em relação às crianças bolivianas que foram severamente repreendidas por não usarem o português tornava-se palpável. Aos poucos, expressões como “*¿Puedo hacer pis?*” ou “*¿Puedo hacer caca?*” passaram a integrar o cotidiano daquela sala de aula.

Gradativamente, a professora foi dando a José o suporte necessário para que ele se apropriasse do repertório de palavras e expressões equivalentes a suas necessidades, mas em português. No final do semestre, ainda que com alguns equívocos, o menino já se comunicava com segurança com colegas e professoras. Entre “*holas*” e “*olás*”, o menino se mostrou muito afetivo e expressivamente adaptado à escola. Participava de jogos coletivos e de brincadeiras compreendendo-as.

Um dia, José chocou-se com um balanço em movimento e cortou a cabeça. A família foi comunicada e o menino, levado ao hospital. No dia seguinte, retornou à escola. Ao ser questionada sobre a conveniência de trazê-lo à escola lembrando a possível necessidade de repouso, a mãe respondeu que o filho queria ir à escola porque não queria permanecer o dia todo entre as máquinas de costura. A fala da mãe reafirmava dois aspectos anteriormente identificados pela professora. O primeiro era que José estava plenamente adaptado à escola e gostava de estar lá. O segundo confirmava que as condições de permanência em âmbito

doméstico eram tão pouco convidativas que, mesmo fragilizado pela dor e pelo desconforto, ir para a escola era uma opção mais agradável.

Além de José, a turma conta com Inácio, boliviano nascido em La Paz, quatro anos de idade. Apesar das nítidas dificuldades para desenhar e escrever o próprio nome, Inácio ganhou desenvoltura e tornou-se querido na escola. Inácio retornou para o país natal alguns meses depois de José. A escola ficou cheia de saudade.

Na perspectiva de Sayad (1998), o retorno é um elemento constitutivo da condição de imigrante e observa-se que essa ideia faz parte do imaginário dos imigrantes bolivianos. No entanto, a concretização desse sonho varia de acordo com as condições materiais às quais estão submetidos.

A pesquisa demonstrou que as experiências de José e Inácio são exceções. Ao término do trabalho de campo, foi possível realizar uma contabilidade sombria. No balanço, percebemos que a obtenção de afeto ocorreu com frequência muito menor que a de rejeição, a qual sempre foi antecipada pela recusa de escutar a criança falando espanhol.

É necessário considerar que a presença dessas crianças na rede municipal estimula quem pesquisa a comparar situações e analisar detalhes que são decisivos na disseminação de preconceitos.

Por exemplo, a coordenadora de uma das escolas pesquisadas comentou que na creche onde ela trabalhava anteriormente havia duas crianças estrangeiras, uma japonesa e outra boliviana. Com certa naturalidade, comentou que pelas manhãs, ao receberem a primeira criança, as professoras a abraçavam e beijavam festejando a chegada do bebê japonês, ao passo que a chegada da segunda era acompanhada de uma advertência às demais: o “boliva” chegou!

Noutra ocasião, uma professora solicitou que observássemos Violeta, uma menina imigrante boliviana de cinco anos de idade. A garota estava a alguns metros de distância dentro do tanque de areia junto com as demais crianças e em suas mãos havia quatro ou cinco brinquedos. A sugestão para que a observássemos tinha intenção discriminatória: “Percebe quantos brinquedos tem a Violeta? Encaixa bem dentro daquilo que a Susana fala sobre ‘eles’ quererem tudo para si”.³ Porém, segundos depois, Violeta começou a distribuir entre os colegas os brinquedos que tinha em mãos, guardando para si uma quantidade menor de peças. A professora que acompanhava atentamente os passos da criança emudeceu constrangida.

As professoras manifestam constantemente grande expectativa no sentido de obter por parte das famílias bolivianas comprometimento com as demandas da escola e envolvimento com o aprendizado de português. As condições materiais para que esse comprometimento com a escola se efetive são consideradas de diversas maneiras. As professoras contam com a colaboração das mães para que as crianças adquiram em

³

Susana é o nome fictício dado a uma professora que protagonizou momentos de forte intolerância com crianças estrangeiras, sobretudo as bolivianas. Chegou a confidenciar que ficava com raiva ao ouvir as crianças bolivianas se autodeterminarem brasileiras. De acordo com ela, “os bolivianos são uma raça que deveria ter ficado na Bolívia. Porcos! Ladrões!”. Recomendou cuidado para andar na rua Coimbra: “cuidado com a bolsa!”.

casa os hábitos de higiene necessários para usar o banheiro da escola. Mas se queixam das dificuldades das mães de entender o que fazer na aquisição desses hábitos:

Tenta conversar com ele, porque aqui eu percebo a dificuldade dele em se comunicar com a gente. [...] Pede para ele vir me mostrar, se ele não consegue falar, pede para ele apontar, para ele mostrar onde foi. Porque, se ele não chora, se ele não reclama e se a gente não vê, é complicado.

A professora ressaltava os déficits com os quais se via obrigada a conviver nessas situações:

Os recados que vão para casa dificilmente voltam assinados. Tanto é que, na última reunião [de professores], ela veio trazê-lo porque ela não entendeu que o bilhete dizia que não haveria aula porque seria reunião pedagógica. Ela chegou aqui na porta, [...] e foi embora completamente sem graça. Ainda pediu desculpas porque não tinha entendido que não teria aula. [...]

A educação infantil é a etapa da educação básica mais aberta às interações entre escola e família. O professor de educação infantil pode ser um elemento significativo no processo de adaptação quando se dispõe a encontrar meios de se relacionar com a criança estrangeira, a despeito das dificuldades idiomáticas que inexoravelmente se apresentam.

Isso tudo só se revela claramente de perto, e o registro etnográfico decifra as situações por dentro. A proximidade mostrou a predominância de interações conflitivas e de ações entre pares fortemente desestabilizadoras. A análise não se restringiu a um local com poucas crianças e beneficiou-se de um quadro amplo de observação com reiterações significativas dos conflitos registrados. É possível afirmar que algumas escolas passaram a ser identificadas socialmente pela presença mais visível de crianças “estrangeiras”.

DA ESPECIFICIDADE DE ALGUNS LOCAIS E DAS INTERAÇÕES

No universo da educação infantil da cidade de São Paulo, algumas escolas têm “tradição” no atendimento a imigrantes. No âmbito dessa “tradição”, quatro instituições têm destaque, três delas pertencentes à DRE Penha e uma à DRE Ipiranga.

Todo processo de pesquisa está sujeito a autorizações para coleta de dados, em nosso caso o acesso pleno às instituições só foi concedido pela DRE Penha.

A Emei 1 conta com 286 crianças entre quatro e seis anos. São seis turmas de infantil I e quatro turmas de infantil II. Há 41 crianças imigrantes. A Emei 2 atende 398 alunos, divididos em cinco salas de infantil I e sete salas de infantil II. São consideradas imigrantes 73 crianças. Assim como na escola 1, a maior parte das crianças estrangeiras é boliviana. A Emei 3 possui 305 alunos, distribuídos em um minigrupo, cinco salas de infantil I e quatro salas de infantil II. Das escolas pesquisadas, essa é a que apresenta maior número de alunos estrangeiros, somando 95 crianças. Embora conte com uma diversidade maior de nacionalidades do que as escolas 1 e 2, a maioria tem origem boliviana.

Na pesquisa, os meninos bolivianos demonstraram mais facilidade de interação do que as meninas, as quais, muitas vezes, permaneceram em grupos formados exclusivamente por crianças cuja língua materna é o espanhol. Rosa, professora que atua na rede há pouco mais de dois anos, deu o seguinte testemunho:

No começo do ano, eu percebi que as meninas bolivianas, nossa maior clientela, elas queriam sentar todas juntas, ficar todas juntas, até acho que é porque a comunicação entre elas era mais fácil. Então, aí o que você vai fazendo, você vai separando [...]. No início, era uma mesa que tinha a Isabel na verdade, a mãe dela é paraguaia, mas ela é nascida aqui, então tinha ela e três bolivianas na mesma mesa. Elas não se desgrudavam, para nada, nada. Então o que a gente fez? A gente achou melhor dar uma separada, nós colocamos praticamente, uma em cada mesa, com outras crianças que não fossem somente bolivianas e elas tão se saindo super bem, elas se socializam agora com a sala inteira, elas não ficam mais só naquele mundinho delas. Porque o que você não pode deixar é a criança se acomodar, assim, é lógico que é mais fácil ela ficar com outra criança que entende o que ela tá falando do que ela se esforçar para se fazer entender, não é?

Pelo que percebemos, tratar a preferência das meninas imigrantes bolivianas como efeito da discriminação por parte das meninas brasileiras nesse caso seria um equívoco. Os arranjos entre pares parecem mais próximos das questões que no Brasil têm recorte de gênero mais acentuado. Ou seja, as brincadeiras de meninas têm cenários “clássicos” como o brincar de casinha, mamãe e filhinho. São brincadeiras com densa utilização da linguagem verbal, o que ocorre em escala muito menor quando meninos, por exemplo, jogam futebol ou brincam de pega-pega.

Porém, há situações em que os meninos também precisam passar por um período de “experiência” até que sejam completamente aceitos pelos “mais antigos”. Nos grupos infantis observados, a aceitação

de novos integrantes sempre exigiu algo semelhante a um ritual de aceitação, fato já documentado em outros estudos relacionados ao universo das culturas infantis (FERNANDES, 2004).

A dificuldade inicial de adaptação das crianças estrangeiras nas escolas pesquisadas é reflexo de um processo de aceitação de novos membros em geral, sendo a nacionalidade um aspecto de pouca relevância para as crianças. Mais relevante é o “conseguir fazer”. A mesma percepção é compartilhada por Marisa, professora de um grupo infantil II. Em resposta à pergunta sobre o relacionamento entre as crianças brasileiras e as imigrantes, concluiu:

Não vejo as crianças fazendo graça, tendo algum comportamento de bullying, [...] não têm. Acho que muito mais em relação à criança gorda. Na minha sala tem isso, não tem discriminação nem dos bolivianos, nem de cor. O que sofre discriminação lá é o gordinho, que vira e mexe é chamado de baleia [...].

No período de observação, não se verificaram situações nas quais as crianças brasileiras usassem aquilo que Geertz (2008) chamaria de “carisma grupal” para estigmatizar os imigrantes bolivianos. Ao contrário, foi possível presenciar cenas de companheirismo entre brasileiros e imigrantes.

Os horários de parque foram os momentos mais ricos da observação. Longe dos olhos dos adultos, as crianças tinham a liberdade para fazer o que desejavam; a duração da brincadeira dependia do grau de ousadia da invenção. Brincadeiras mais tranquilas tendiam a não sofrer interferência das professoras; por outro lado, as manifestações mais agressivas ou vistas como perigosas eram prontamente interrompidas, ainda que as crianças não tardassem a reinventá-las.

OUTRAS TENSÕES DO COTIDIANO

Os momentos mais difíceis de observação foram aqueles em que claramente as crianças estrangeiras estavam sendo postas em situações de constrangimento. O relato a seguir revela situações em que ser estrangeira foi um fator de desvantagem para a criança.

Era dia de festa, todos estavam reunidos no pátio da escola para cantar em comemoração ao dia das crianças. Havia doces para distribuição. As professoras colocaram-nos em bacias e avisaram às crianças que deveriam esperar até que a guloseima fosse igualmente distribuída. Uma delas não resistiu e enfiou a mão na bacia. A professora que supervisionava olhou com complacência e falou em tom de brincadeira: “Você eu deixo!”.

Juliana, uma menina boliviana de cinco anos de idade que observava a cena, ao ver o sucesso da empreitada da amiga, se encorajou

a fazer o mesmo. Ao colocar as mãos na bacia, foi repreendida pela professora, que falou com rispidez em tom de indignação: “Já vai colocar essa mão! Justo você com essa mão!”. Quando a docente se deu conta de que era observada, replicou: “Viu a cor da mão dela?”. As duas crianças tinham as mãos nas mesmas condições.

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.

Essa é uma questão que ganhou informações relevantes quando ouvimos as coordenadoras. 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.

Entre as entrevistadas, o tempo de serviço no magistério público municipal varia entre 2 e 35 anos. Apesar da distância considerável no tempo de magistério, registraram-se semelhanças no modo de responder. O idioma é concretamente o fator escolhido para defender o argumento de que os problemas começam na criança que não se comunica adequadamente:

Os pais vieram na reunião, a família toda, pai, mãe, tio, tia, todo mundo. [...] Eu não entendi nada, eu perguntei para a Alba e ela também não entendeu nada do que eles estavam falando. E a gente tentou se comunicar com eles, mas nem uma palavra, nem eu, nem ela. Então, foi meio frustrante. (Marisa)

Chamou atenção nas entrevistas a insistência das professoras para que os pais falassem português com seus filhos em casa. A responsabilidade pelo ensino do português é repassada à família:

A minha preocupação... insisto muito com os pais que, dentro da casa, eles falem em português. Se eles pretendem ficar no país... não que eles percam a língua deles. Eu deixo claro isso, só que para beneficiar a criança em uma alfabetização. Porque é esta nossa realidade. Eles não vão ter uma aula específica para manter a língua

deles e um reforço quando chegar a época da alfabetização deles. [...] Eles vão chegar lá no primeiro ano e vão ver só alfabetização na nossa língua. Então se eles falarem com a criança em português, vai facilitar no primeiro ano. Eles vão sofrer menos. (Marina)

Quando a criança imigrante chega à escola com maior domínio do português, embora seja chamada de “boliviana” de forma pejorativa, ela não é considerada a priori um *outsider*. Isso porque, através da língua portuguesa, ela consegue se integrar mais facilmente à dinâmica da escola, sem que a comunidade escolar faça esforços para que isso ocorra.

A problemática ganha dimensão mais ampla quando a criança e sua família não falam português. Nesse caso, fica nítida a relação entre a valorização das características culturais e sociais do próprio grupo e a depreciação do grupo “dos outros”. Os depoimentos por vezes ganham tom imperativo:

Então, trazer eles, falar “olha, agora estão no Brasil, então vocês têm que seguir a rotina daqui, do Brasil, esquece! Vocês já vieram para cá, então aqui é assim que funciona”. Explicar. Eu acho que tem que começar explicando para os pais primeiro, porque as crianças são muito pequenas e para as crianças aqui sempre situar onde eles estão: “olha, agora vocês estão aqui, vocês vieram da Bolívia ou sei lá da onde, mas agora vocês estão aqui no Brasil”. Mostrar a cultura brasileira para eles, porque é aqui a realidade deles agora, eu acredito que a escola podia ter esse papel, de cada vez mais ir mostrando a rotina do Brasil, mostrando a cultura do Brasil. (Marta)

Num cenário com essa complexidade, em que as partes se queixam do não entendimento recíproco, muitas vezes cresce a ansiedade das professoras para que as crianças aprendam rapidamente. Mas a busca por velocidade só acrescenta tensões. Contudo, os pontos de tensão não se restringem ao idioma. Na observação de campo, os conflitos ampliaram-se e revelaram resistências mais tensas no convívio com o diferente e com seus problemas.

CORPOS SUJOS, CORPOS LIMPOS

O idioma é apenas um dos alvos de estigmatização da criança imigrante boliviana nas escolas de educação infantil. As questões de higiene e de vestuário estão entre aquelas que mais causam espécie. Alguns excertos do caderno de campo são exemplares:

[...] eu acho o hábito de higiene deles terrível, acho que eles teriam anos-luz para evoluir em hábitos de higiene, porque eles não têm. [...] E eu nem tenho como falar, porque eu nem vejo a mãe. [...] Sujo, com a unha toda suja por baixo. É assim, que nem a outra boliviana que eu tenho, ela vem a semana inteira com a mesma roupa. Se eu fizer uma marquinha na roupa dela, eu sei [...]. (Marisa)

Eu estou falando da rede como um todo, mas os estrangeiros, pelo menos os estrangeiros daqui, você percebe que não há muita limpeza, assim, tem um ou outro que sim. [...] Por exemplo, em dia de chuva, você percebe que eles vêm todinho molhado, eles vêm bem molhados com roupas úmidas, vêm assim, se chove dois ou três dias seguidos, você percebe que ele vem com aquela mesma blusa molhada dois, três dias seguidos, então fica [...] aquele cheiro de cachorro molhado. Infelizmente é assim, essa questão mesmo de higiene. Eu tive um choque, com isso. (Marta)

[...] porque, querendo ou não, elas são fedidas, eu não sei se é por conta de onde elas moram, elas não tomam banho todos os dias. (Luíza)

Para Woodward (2007), a produção das identidades se dá pela marcação da diferença. Os depoimentos colhidos mantinham no tom da voz um conteúdo político. No caso das crianças bolivianas, a sujeira era indicada como “o” fator de diferenciação mais facilmente identificável em relação às crianças não bolivianas. Excertos com manifestações sobre a higiene bucal das crianças imigrantes bolivianas têm o mesmo sentido:

[...] Vamos começar por um aspecto básico: a questão da higiene. Muitos não sabiam o que é escovar os dentes, mesmo hoje aqui eu percebo isso. Sabe, você fala de escovar dentes, mas eles não sabem direito e aí, mesmo você falando em reunião, eles não trazem a escova de dentes. A gente acaba dando daqui para eles. E você percebe que não existe um cuidado muito grande, neste aspecto, a questão do banho também [...]. (Clarisse)

Acho que essa coisa da higiene é uma coisa cultural deles, né? É diferente, a cultura é diferente e a gente nota que eles têm muito problema dentário, muitos. Acho que não é só uma questão de higiene, é uma questão genética mesmo. É impressionante o que tem de criança com os dentes todos pretos, cariados e, por mais que não escove os dentes, eu acho que não é só isso, eu acho que tem uma questão genética. (Liz)

A higiene bucal revelou-se um tema central em muitas tensões observadas. Ao mesmo tempo, mostrou-se também um ponto capaz de mobilizar a solidariedade de algumas professoras que enxergavam na experiência dos bolivianos em São Paulo elementos de sofrimento já experimentados em suas próprias famílias.

Manuela, professora do grupo II, descreveu o momento da escovação de dentes fazendo referência à organização e ao cuidado das crianças bolivianas com objetos de higiene pessoal. Possivelmente, o posicionamento de Manuela estivesse ligado a sua trajetória de vida. Ela é filha de imigrantes espanhóis e, ao falar de seus alunos, fala também de sua mãe e dos esforços feitos por esta para educá-la em um país estrangeiro:

[...] uma questão também importante nesse momento do nosso turno, a higiene. Tem uma coisa bacana, todos eles têm seu estojozinho. [...] o ano passado teve o César, que ele tinha uma série de dificuldades, ele jogava, ele perdia, ele jogava no chão, sujava, mas a maioria deles tem um estojozinho, coisa que outros alunos não têm. Guardam sua escovinha, bonitinha, as meninas... nossa as meninas são uma gracinha, todas elas. Então, eu penso assim, que tem ali toda uma parte assim, na aprendizagem de esforço, importante. Eu acho que de estímulo, sim, dos pais. Porque os pais querem. Porque os pais estrangeiros, eles querem que os filhos consigam estudar. Eu vi isso pela minha mãe, que a minha mãe era espanhola e nós pequenas, minha mãe fazia um esforço danado para a gente fazer tudo bonitinho, direitinho para a escola.

Manuela conhece a imigração por dentro. Sua família é espanhola, ela tem a pele branca, desfruta dos benefícios de viver os padrões da classe média paulista e possui formação em nível superior. Apesar de o contexto de imigração de sua família ser diferente da situação enfrentada pelos bolivianos, há uma notável identificação. Na perspectiva de Goffman (2004), podemos considerá-la uma “informada”, ou seja, alguém “normal” que simpatiza com o estigmatizado. Essa característica da professora favorece tanto as formas de acolhimento quanto o processo de adaptação das crianças imigrantes bolivianas.

Quando questionadas sobre o ritmo de aprendizagem de seus alunos imigrantes, algumas professoras afirmam que estes apresentam dificuldades iniciais, porém, ao longo do ano, se equiparam às crianças brasileiras. Outras comparam a aprendizagem das crianças imigrantes à das crianças brasileiras advindas de famílias economicamente menos favorecidas e há ainda aquelas que acreditam que as crianças bolivianas possuem problemas próprios de aprendizagem. Ao ser questionada sobre as orientações dadas às professoras para o atendimento específico às crianças imigrantes, Beatriz, coordenadora pedagógica, afirma:

Enquanto eu tiver quarenta alunos por sala, como é que vou pensar nisso? Hoje estou com poucos alunos porque comecei a aula essa semana. Mas eu tô tendo quarenta alunos por sala o ano todo nesse turno. [...] Falta professor todo dia! Eu fico com quarenta alunos por sala. Daí [...] como eu vou atender um aluno que vem com dificuldade de uma língua para adaptar, de uma maneira diferente.

Diante de tais dificuldades, há um sentimento compartilhado de solidão. Quando indagadas sobre a existência de ações formativas específicas para o atendimento às crianças imigrantes, as professoras responderam com unanimidade que nenhuma orientação sobre a temática estava disponível. Em alguns casos, a entrevista ganhou tom de desabafo:

[...] a maior quantidade que a gente tem são as crianças que vêm dos países da América do Sul. E a gente não tem mesmo, nunca tive uma formação... nada, nada, nesse sentido, nem como professora, nem como coordenadora. Nada, nem um documento, nada!
(Liz)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema aqui tratado demanda continuidade e atenção por parte de muitos pesquisadores da educação e da infância. A pesquisa realizada nos ajuda a chamar a atenção dos que respondem pela substância das políticas públicas. Estamos diante de uma realidade extremamente penosa para muitos e nossa omissão colabora para que o sofrimento de algumas crianças ganhe uma intensidade perversa.

Como foi possível constatar, a educação pública é uma instância decisiva para famílias de imigrantes bolivianos e representa, ao final, uma das únicas portas para a cidadania, cidadania essa permanentemente vilipendiada nas relações de trabalho a que estão submetidos os familiares das crianças matriculadas.

No relacionamento entre professoras e crianças bolivianas, percebemos uma das faces mais tensas do cotidiano da educação infantil da cidade de São Paulo. Crianças são estigmatizadas, mas professoras se sentem desamparadas diante da complexa tarefa que se apresenta. Por isso, ao término da pesquisa, notamos que os cadernos de campo registravam a intolerância mais rasteira, mas também a solidão docente. Presenciamos gestos rudes e excludentes convivendo com gestos luminosos de acolhimento.

Assim, a educação infantil na cidade de São Paulo expressa a seu modo um cotidiano contraditório. A presença de crianças bolivianas em

nossos territórios educacionais está associada à esperança de seus pais em relação ao futuro. Nesse sentido, é necessário reconhecer que as partes têm perspectivas diferentes. Parcela significativa das professoras afirmou não ter boas expectativas sobre o futuro das crianças imigrantes. Para elas, as condições socioeconômicas são fatores que dificultam a progressão a níveis educacionais mais elevados, ocasionando o que consideravam ser uma provável estagnação em ocupações profissionais pouco qualificadas. Mas, a bem da verdade, devemos registrar que essa expectativa é a mesma que muitas professoras têm em relação ao futuro das crianças que, de forma geral, estão na escola pública.

Também colhemos contrapontos. Algumas professoras afirmavam que, a despeito das dificuldades, confiavam no próprio trabalho e depositavam suas esperanças nos resultados proporcionados pelo esforço. Reitera-se muito nos ambientes escolares que o esforço pessoal pode conduzir a criança a uma situação mais próspera que a de seus pais. Se esse é um exemplo de fala esperançosa, por outro lado é também uma demonstração da força que as representações do mérito e da meritocracia têm nos dias em que vivemos.

As famílias pesquisadas têm um horizonte comparativo singular. Comparam a situação em que estavam e encontram certo alento na situação em que estão, principalmente porque têm escola para seus filhos. Escola para as crianças é, entre os pais, um forte exemplo de mobilidade social ascendente obtida no deslocamento para o exterior. Os pais relatam, cada qual a sua maneira, que o mais difícil é lidar com a condição de ser permanentemente estrangeiro.

Nesse sentido, foram muitas as queixas das famílias em relação àquilo que classificavam como intolerância da escola em relação ao uso do espanhol no ambiente familiar e inflexibilidade com relação ao tempo que as crianças imigrantes bolivianas levam para a aprendizagem da língua portuguesa. Mas admiram a escola pública brasileira.

De nossa parte cabe zelar para que cada escola seja sempre um território livre, autêntica pátria dos cidadãos do mundo; lugar em que perdem a razão de ser todas as fronteiras.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BAENINGER, Rosana. São Paulo e suas migrações do século 20. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 84-96, jul./set. 2005.
- BARTRA, Roger. *Territorios del terror y la otredad*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Imigração internacional e dinâmica demográfica no tempo do café. In: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antonio M. da C.; BAENINGER, Rosana (Org.). *Migrações: implicações passadas, presentes e futuras*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 85-119.
- BATESON, Gregory. *Metadiálogos: trajectos*. Lisboa: Gradiva, 1989.

BONASSI, Marguerita. *Canta, América sem fronteiras! Imigrantes latino-americanos no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Prefácio: um analista do inconsciente. In: SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 jul. 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v. I e II.

CORSARO, William. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.

CYMBALISTA, Renato; XAVIER, Iara R. A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. *Cadernos Metrôpole*, Observatório das Metrôpoles, n. 17, p. 119-133, 1999.

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

FARIAS, Adriana; MAIA, Dhiego; SOUZA, Felipe. Bolivianos são “vendidos” em feira livre em São Paulo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 fev. 2014. Caderno Cotidiano, p. 1.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTR, 2008.

_____. *Observando o Islã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Comportamento em lugares públicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Interações face a face*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Os quadros da experiência social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

ILLES, Paulo; TIMÓTEO, Gabriele; FIORUCCI, Elaine. Tráfico de pessoas para fins de exploração do trabalho na cidade de São Paulo. *Cadernos Pagu*, n. 31, p. 199-217, jul./dez. 2008.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. *Fronteiras do direito humano à educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. *Portaria n. 5.741*, de 19 de outubro de 2012. Dispõe sobre diretrizes, normas e período para a realização de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Privadas de Educação Infantil da Rede Indireta e Conveniada e dá outras providências. São Paulo: SME, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução n. 9*, de 8 de janeiro de 1990. Dispõe sobre as condições de matrículas de alunos estrangeiros na Rede Estadual de Ensino. São Paulo: SEE, 1990.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução n. 10*, de 2 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a matrícula dos alunos estrangeiros na rede estadual de ensino fundamental e médio. São Paulo: SEE, 1995.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 16/1997*, de 8 de outubro de 1997. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: CEE, 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Parecer n. 07/98*, aprovado em 27 de agosto de 1998. Dispõe sobre a matrícula de estrangeiro sem documentação legal. Relator: Conselheiro Arnóld Fioravante. São Paulo: CEE, 1998.

SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

SILLER, Rosali R. *Infância, educação infantil, migrações*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Sidney Antonio. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 157-170, maio/ago. 2006.

TARRIUS, Alain. Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de “territorio circulatorio”. Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán, A.C., México, v. 21, n. 83, verano 2000.

TJ-SP PROMOVE AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE A FALTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 19 ago. 2013. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geralTJ-sp-promove-audiencia-publica-sobre-a-falta-de-vagas-na-educacao-infantil,1065603>>. Acesso em: 24 set. 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCOS CEZAR DE FREITAS

Professor associado livre-docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp –, São Paulo, São Paulo, Brasil
marcos.cezar@unifesp.br

ANA PAULA SILVA

Mestre em educação e saúde da infância e adolescência pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp –, São Paulo, São Paulo, Brasil; professora da rede municipal de educação infantil de São Paulo, São Paulo, Brasil
anna_paula81@yahoo.com.br