

PAULO TADEU DE MORAIS

**FRONTEIRAS, IDIOMAS E LOUSAS: DILEMAS E PERSPECTIVAS
PROPORCIONADAS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR A UM GRUPO DE IMIGRANTES
BOLIVIANOS INSTALADOS NA GRANDE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE
1990 E 2000**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, pelo candidato Paulo Tadeu de Moraes, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Doutor Carlos Bauer de Souza.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE
2007**

PAULO TADEU DE MORAIS

**FRONTEIRAS, IDIOMAS E LOUSAS: DILEMAS E PERSPECTIVAS
PROPORCIONADAS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR A UM GRUPO DE IMIGRANTES
BOLIVIANOS INSTALADOS NA GRANDE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE
1990 E 2000**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE
2007**

Morais, Paulo Tadeu de.

Fronteiras, idiomas e lousas : dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo nas décadas de 1990 e 2000. / Paulo Tadeu de Moraes. 170 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2007.
Orientador: Carlos Bauer de Souza.

1. Imigrantes – Educação 2. Bolivianos – Educação - São Paulo. 3. Imigração.

CDU: 37

BANCA

Prof. Drº Carlos Bauer de Souza – UNINOVE

Prof. Drº José Rubens Lima Jardimino – UNINOVE

Prof. Drº Candido Giraldez Vieitez – UNESP/Marília

À minha mãe, Conceição Moreno, que por mais linhas que escrevesse, não conseguiria expressar meu amor e a gratidão por essa pessoa que me ensinou como princípio de vida o respeito a todos, pobres ou ricos, analfabetos ou estudados, nacionais ou estrangeiros, mas, que sobretudo esteve presente, com o seu jeito de ser e de viver, em todos os momentos que circundaram a confecção dessa dissertação. Muito obrigado minha mãe.

A todos que, como meus avós (Jose e Joaquina) e os entrevistados nessa pesquisa, se deslocam de seu país natal em busca de novos caminhos e oportunidades.

Muitas pessoas colaboraram de forma direta ou indireta nessa trajetória de pesquisa, tornando possível a elaboração desse trabalho. A todas manifesto minha gratidão e meu apreço, e de maneira particular

In memoriam a D. Graziela, uma das entrevistadas na pesquisa, mas que sobretudo foi incentivadora e colaboradora essencial na idéia de pesquisa.

Ao Prof. Drº Carlos Bauer de Souza, pela orientação, carinho, respeito e paciência que teve em todos os momentos compartilhados, fossem eles nas orientações formais ou informais em São Paulo, Minas Gerais, Havana ou Sevilha.

A Profª Drª Paula Perin Vicentini, pela iniciação nesse campo simbólico do saber, sobretudo o incentivo à leitura e estudo das obras e conceitos de Pierre Bourdieu. Acima de tudo, uma amiga.

A Profª Drª Rosa Elisa Mirra Barone, pelas informações e observações transmitidas em diversos momentos ocorridos nessa trajetória de pesquisa.

Ao Programa Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pelo auxílio financeiro que proporcionou durante esses meses, visto que sem ele não teria sido possível a continuidade da pesquisa.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pelo incentivo ao aprimoramento da pesquisa, à medida que concedeu licença em duas oportunidades (Havana e Sevilha) para que fosse possível a apresentação de elementos de minha pesquisa.

A Rúbia Andréa Duarte dos Santos, companheira e confidente em tantas horas e caminhos, fossem eles de tensão, de tristeza ou de alegria.

Ao Prof. Drº José Rubens Lima Jardimino, pelas observações realizadas na banca de qualificação que serviram para aperfeiçoar e fundamentar a pesquisa, e pelo estímulo às participações em eventos científicos, fossem eles nacionais ou internacionais.

Ao Prof. Drº Candido Giraldez Vieitez, pelo aceite do convite em participar da banca de qualificação e defesa dessa pesquisa, mas principalmente pelas colaborações valiosas que realizou, à medida que se configuraram primordiais para a finalização desse trabalho.

A Leandro Teddeschi, pelo apoio e incentivo a participação nos Congressos de Havana e Sevilha.

A Jean Rafael de Moraes, pelo auxílio valioso nas transcrições das entrevistas.

A Ladenilson, pelas informações de pesquisa que foram essenciais para o aprofundamento e fundamentação.

RESUMO

Este trabalho aborda os dilemas e perspectivas dos imigrantes bolivianos, sobretudo indocumentados, instalados na Grande São Paulo no período que compreende as décadas de 1990 e 2000, por intermédio da educação escolar recebida no país de origem e no país de destino.

A documentação utilizada para o desenvolvimento e configuração dessa pesquisa constituiu-se em entrevistas, dossiê, reportagem investigativa, dissertações e teses, trabalhos científicos, periódicos, literatura nacional e estrangeira.

A metodologia orientadora desse trabalho foi a História Oral, à medida que considera os depoimentos colhidos por meio de entrevistas como centrais na análise da investigação. Concomitantemente, esse procedimento visa, sobretudo, dar voz e vez à indivíduos e grupos que se encontram a margem da sociedade, proporcionando-lhes um espaço de direito na sociedade e na história.

O referencial teórico utilizado se baseou nos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* formulados e presentes nas obras de Pierre Bourdieu, e na *teoria das práticas cotidianas* elaborada por Michel de Certeau por intermédio dos conceitos de *estratégia* e *tática*.

Essa pesquisa procurou mostrar que o capital cultural, sobretudo o advindo da educação escolar, que esses indivíduos possuem, influencia e auxilia nas maneiras de viver, ser e fazer o cotidiano na Grande São Paulo, constituindo-se além dos dilemas existentes, em perspectivas de melhora em seus cotidianos, ainda que o espaço que se encontram instalados, por mais que exprimem ser permanente, lhes seja provisório.

RÉSUMÉ

Ce travail aborde les dilemmes et les perspectives des immigrés boliviens, surtout sans papier, installées à Grand São Paulo dans la période qui comprend les décennies de 1990 et 2000, par l'intermédiaire de l'éducation scolaire reçue dans le pays d'origine et dans le pays de destination.

La documentation utilisée pour le développement et la configuration de cette recherche s'est constituée dans des entrevues, dossier, reportage recherche, dissertations et thèses, travaux scientifiques, périodiques, littérature nationale et étrangère.

La méthodologie orientée de ce travail a été l'Histoire Verbale, au fur et à mesure que considère les dépôts récoltés au moyen d'entrevues mange des troncs dans l'analyse de la recherche. Concomitamment, cette procédure vise, surtout, à donner voix et fois aux personnes et groupes qui se trouvent la marge de la société, leur fournissant un espace de droit dans la société et dans l'histoire.

Le référentiel théorique utilisé s'est basé sur les concepts de *habitus*, de *champ* et de *capital* formulés et présents dans les oeuvres de Pierre Bourdieu, et dans la *théorie des pratiques quotidiennes* élaborée par Michel de Certeau par l'intermédiaire des concepts de *stratégie* et *tactique*.

Cette recherche a cherché à montrer que le capital culturel, surtout arrivé de l'éducation scolaire, que ces personnes possèdent, influence et assiste dans les manières de vivre, être et faire le quotidien à Grand São Paulo, se constituant outre les dilemmes existants, dans des perspectives d'amélioration dans leurs quotidiens, malgré l'espace qui se trouvent installées, quoiqu'expriment être permanent, les est provisoire.

RESUMEN

Este trabajo aborda os dilemas e perspectivas dos inmigrantes bolivianos, sobretudo sin documento, instalados en la Gran Sao Paulo no período que comprende as décadas de 1990 e 2000, por intermedio de la educación escolar recibida en lo país de origen e no país de destino.

La documentación utilizada para o desarrollo e configuración de la pesquisa, fue organizada en entrevistas, dossier, reportaje investigadora, disertaciones e tesis, trabajos científicos, periódicos, literatura nacional e extranjera.

No que concierne la metodología orientadora del trabajo, elegimos la Historia Oral, à medida que considera los relatos obtenidos por medio de entrevistas como centrales en la análisis de la investigación. Concomitantemente, ese procedimiento visa, sobretudo, dar voz e vez à individuos e grupos que se encuentran a margen de la sociedad, proporcionando un espacio de derecho en la sociedad e en historia.

El referencial teórico utilizado se basó en los conceptos de *habitus*, *campo* e *capital* formulados e presentes en las obras de Pierre Bourdieu, e en *teoría de las practicas cotidianas* elaborada por Michel de Certeau por intermedio de conceptos de *estrategia* e *táctica*.

Esta pesquisa procuró mostrar que o capital cultural, sobretudo o advenido de la educación escolar que los individuos tienen, influencia e auxilia en las maneras de vivir, ser e hacer o cotidiano en la Grande Sao Paulo, organizando además de los dilemas existentes, en perspectivas de mejora en sus cotidianos, aún que o espacio que se encuentran instalados, por más que exprimen ser permanente, sea provisorio.

Lista de siglas

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEM – Centro de Estudos Migratórios

CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios

DEs – Delegacias de Ensino

DGRST – Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique

DREs – Delegacias Regionais de Ensino

DRECAP – Divisão Regional de Ensino da Capital

DOE – Diário Oficial do Estado

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNR – Movimiento Nacionalista Revolucionário

NAE – Núcleo de Ação Educativa

ONU – Organização das Nações Unidas

RNE – Registro Nacional de Estrangeiro

SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1	18
1.1 Opção Metodológica	18
1.2 A história oral	21
1.3 Recursos de levantamento e registro de dados	28
1.4 A técnica de entrevista	29
1.5 A configuração do corpus de depoentes	31
1.6 Quadros informativos de nossos colaboradores	36
 Capítulo 2	 48
2.1 A educação escolar e imigração: uma abordagem bibliográfica	48
2.1.1 A imigração no debate internacional	50
2.1.2 A imigração no debate nacional	57
2.2 Referencial teórico e os conceitos essenciais da pesquisa	61
2.2.1 As práticas sociais na perspectiva de Pierre Bourdieu	62
2.2.2 Michel de Certeau e as práticas cotidianas do homem comum	72
 Capítulo 3	 79
3.1 A imigração boliviana para São Paulo	79
3.2 Os imigrantes bolivianos e a escola negada	85
3.2.1 A Resolução 09/90 – O dossiê escola	88
3.2.2 A escola como aparelho de repressão e opressão	95
3.2.3 Infortúnios causados pela negação à escola	105
 Capítulo 4	 117
4.1 Análise das entrevistas	117
4.2 D. Graziela e D. Roberta	120
4.2.1 O cotidiano na Bolívia e a formação educacional	120
4.2.2 As formas de inserção e instalação no território brasileiro	128

4.2.3	A influência do capital cultural nas maneiras de ser e de fazer o cotidiano na Grande São Paulo	133
4.2.4	Dilemas e perspectivas da educação escolar	136
4.3	Liel e Gavilan	139
4.3.1	Aspectos do cotidiano escolar na Bolívia	139
4.3.2	A imigração e o primeiro contato com o país de destino	142
4.3.3	Comparações entre o espaço escolar boliviano e o brasileiro	143
4.3.4	Dilemas e perspectivas da educação escolar	145
4.4	Miriam e Juana	147
4.4.1	Reminiscências da educação escolar na Bolívia	147
4.4.2	O cotidiano no espaço escolar brasileiro: dilemas e perspectivas	149
4.4.3	A “opção” pela permanência no território brasileiro	151
	Considerações finais	154
	Bibliografia	158

Introdução

O presente trabalho é resultado de anos de envolvimento com as questões que permeiam o cotidiano dos grupos denominados “minorias sociais”, sobretudo porque minha trajetória de vida se produziu nesse espaço e, da necessidade de ampliação do conhecimento sobre o movimento migratório contemporâneo e seus sujeitos, uma vez que esse processo não se realiza sistematicamente como no século XIX e princípio do século XX, mas de forma dispersa e não controlável.

Escolhemos a comunidade boliviana pelo contato que tecemos com esses indivíduos há mais de uma década e por constituírem-se no grupo de migrantes sul-americanos mais numeroso instalado na Grande São Paulo e de maior fluxo de entrada dos últimos anos em território brasileiro.

Um parêntese deve ser feito nesse momento a fim de explicar o porquê da palavra “escolhemos”. Sim, essa palavra se encontra na 4ª pessoa da conjugação verbal à medida que a escolha efetiva do objeto de estudo, e sobretudo o processo que constituiu o transcorrer da pesquisa, foi realizado no plural. Essa composição plural se produziu pelas orientações do Profº Drº Carlos Bauer de Souza, desde minha inserção no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho em princípios do ano de 2005.

As orientações com o Prof, Drº Carlos Bauer de Souza, se configuraram em circunstâncias de extremo aprendizado em virtude de suas observações sempre positivas e gentis, no intuito de aprimorar e qualificar minha pesquisa, sobretudo nas ocasiões que explicitava ser necessário alterar profundamente escritos que eu considerava ser essencial para a pesquisa.

Também, a referência às disciplinas cursadas no programa se faz necessária, à medida que as explanações dos professores doutores, as discussões e debates com os companheiros presentes, as leituras da bibliografia sugestionada, as trocas de idéias e,

principalmente de energia, foram extremamente gratificantes, mas, principalmente positivas para a elaboração da pesquisa, uma vez que conseguimos articular qualitativamente as leituras e os escritos.

No que tange as palestras e seminários realizados pelo Programa de Mestrado, foram relevantes à medida que se constituíram em momentos de excelência ao debaterem os temas que se encontram no centro das discussões acadêmicas com distinta sapiência conceitual-teórica.

A comunidade de imigrantes bolivianos é composta da seguinte maneira: aqueles que vivem há mais de duas décadas e estão estabelecidos economicamente, possuindo autorização para residir em território nacional; enquanto que a maioria – fluxo intensificado a partir do final da década de 1990 até os dias atuais – enfrenta as angústias de viver clandestinamente, sofrendo a exploração cotidiana, submetendo-se a condições precárias no que concerne à moradia e, principalmente ao trabalho, sobretudo nas oficinas de costura pertencentes aos coreanos, brasileiros e também bolivianos.

A escolha de se pesquisar a educação escolar recebida pelos imigrantes bolivianos indocumentados em seu país de origem e no país de destino através de seus dilemas e perspectivas, insere-se em decorrência do momento em que se configura um novo modelo de sociedade do trabalho em todo planeta, em que as categorias imigração e educação escolar se interligam intimamente, principalmente no que se refere a condição de imigrante e as funções da educação escolar para o seu cotidiano.

Concomitantemente, sentindo a premência de mudanças na estrutura da sociedade civil, principalmente no que se refere à questão imigratória, uma vez que a imigração é um fenômeno existente há mais de 70 séculos e que o preconceito continua a vigorar na mentalidade das sociedades, fazendo com que os que imigram utilizem variados mecanismos de inserção e instalação no território que optaram para

continuarem suas vidas, decidimos pelo estudo dessa comunidade projetando o foco sobre a educação escolar e sua importância na fixação de vínculo com o país de destino, no caso, o Brasil.

O relacionamento no começo da década de 1990 com alguns imigrantes bolivianos residentes na Grande São Paulo foi primordial para o interesse inicial em pesquisar a problemática da imigração boliviana nessa região. Para isso, fomos buscar nas variadas bibliografias sobre o tema, subsídios para que pudéssemos delimitar nosso campo de ação e nosso objeto de pesquisa.

Consideramos como hipótese direcionadora dessa investigação, que o capital cultural possuído por esses imigrantes indocumentados, e o acesso e permanência nas escolas do país de destino, ou seja, a aprendizagem recebida, é de suma importância na produção de alternativas de sobrevivência e transformação de um espaço que, segundo Sayad (1998) lhes é provisório, porém, que proporciona perspectivas de melhora em seus cotidianos.

Dessa forma, a partir de nosso compromisso de sujeito social ativo e participante em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminações, preconceitos e outras formas de exclusão, instituímos os seguintes objetivos dessa pesquisa:

- Construir um entendimento sobre os imigrantes bolivianos, principalmente aqueles que se encontram indocumentados;
- Identificar práticas cotidianas desses indivíduos que influenciadas pela educação escolar possuída, transformam e constroem seus espaços sociais;
- Compreender a importância da educação escolar por intermédio dos dilemas e perspectivas presentes na vida desses imigrantes.

A metodologia que orientou esse trabalho foi a História Oral, que segundo José Carlos Sebe Bom Meihy (2002) definiu-se a partir das narrativas de indivíduos colhidas através de entrevistas, que visa preencher, constituir e ampliar o entendimento da sociedade através dos principais agentes do processo histórico estudado. Paul Thompson (1992) ao referir-se a História Oral também estabelece que as narrativas obtidas através dos instrumentos de entrevistas proporcionam aos indivíduos através de suas vozes, o espaço de direito na história.

Para a coleta dos depoimentos organizamos um rol de possíveis colaboradores a partir da técnica conhecida como bola-de-neve, visto que para descortinarmos os mecanismos de inserção desses imigrantes instalados na Grande São Paulo, e que em sua maioria se encontram indocumentados, necessitávamos de um procedimento que possibilitasse a formação de uma rede de informantes a fim de selecionar os que mais se ajustassem aos nossos objetivos, e essa técnica é reconhecida cientificamente quando se necessita de contatar populações “ocultas”.

Dessa maneira, a partir desse procedimento realizado durante vários meses e o contato que possuíamos com alguns integrantes dessa comunidade há vários anos, constituímos o nosso *corpus* de depoentes: dois adultos, dois jovens e duas crianças, todos de primeira geração, ou seja, nascidos na Bolívia, em sua maioria, indocumentados.

Para fundamentação de nossa análise, utilizamos os conceitos de *habitus*, *campos* e *capital* de Pierre Bourdieu, à medida que consideramos essenciais para o entendimento das distinções e classificações sociais existentes no cotidiano desses imigrantes, sobretudo as ocorrentes no espaço educacional.

Concomitantemente, a “teoria das práticas cotidianas” de Michel de Certeau nos auxiliará na análise do cotidiano dos imigrantes bolivianos, principalmente no que concerne ao cotidiano da escola, uma vez que suas práticas diárias se realizam no

intuito de sobreviverem, subverterem, socializarem e se inserirem em um espaço social instituído e diverso daquele que possuíam no país de origem.

A fim de discutirmos e analisarmos esses tópicos, essa pesquisa está organizada em quatro capítulos:

No primeiro, dedicamos a explicitação dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, da constituição do grupo de colaboradores e de suas principais características;

O segundo foi destinado a uma concisa abordagem bibliográfica, nacional e internacional sobre o fenômeno migratório e a apresentação do referencial teórico que fundamentou esse trabalho;

O fluxo de imigrantes bolivianos para a Grande São Paulo conjugado com a discussão e análise da proibição da matrícula e permanência nas escolas do Estado de São Paulo no início da década de 1990, por intermédio do *Dossiê Escola*, constituem o terceiro capítulo;

No quarto e último capítulo, a palavra dos nossos colaboradores são analisadas a fim de entendermos, a partir de suas trajetórias de vida configuradas em um roteiro de análise, a influência da educação escolar em seus cotidianos, sobretudo no país de destino.

Capítulo 1

1.1 Opção metodológica

A principal opção metodológica que direcionou a nossa pesquisa foi a História Oral, uma vez que optamos pela busca do entendimento dos dilemas e perspectivas dos imigrantes indocumentados¹ e sua relação com a educação escolar das escolas da Grande São Paulo nas décadas de 1990 e 2000, a partir de seus depoimentos colhidos por intermédio de entrevistas.

Consideramos a utilização das fontes orais na pesquisa educacional de suma importância para a compreensão da estrutura do sistema escolar a partir dos relatos dos sujeitos diretamente ligados no cotidiano do espaço escolar, sejam eles alunos, professores, administradores, agentes de apoio e outros que se insiram nesse movimento de construção da história da educação.

A necessidade de utilização de fontes documentais diversificadas e, ampliação do conceito de documentação na pesquisa educacional, nos incitou a buscar nas fontes orais a “documentação falada” e, transformá-la como central em nossa análise, atribuindo ao documento escrito, que é mudo, lugar de suporte, uma vez que enquanto tal nos auxiliaria na associação e dissociação dos elementos constitutivos de nosso tema com os relatos de nossos entrevistados.

A pertinência da utilização das fontes orais na pesquisa educacional e, sobretudo nesse trabalho que desenvolvemos, se configura em uma perspectiva de análise que busca nas vozes dos indivíduos, o entendimento do funcionamento do sistema educacional e sua relação com os diferentes espaços sociais, como podemos constatar na fala de uma de nossas colaboradoras “O estudante universitário sai da universidade não sabe onde vai trabalhar...Entendeu? Então...É por isso que muitos

¹ O termo indocumentado é utilizado por vários estudiosos do tema imigração, no lugar do termo ilegal ou clandestino que possui uma carga negativa e pejorativa, para denominar os indivíduos que imigram, trabalham e se estabelecem em países diversos do seu país natal, sem autorização para tais empreitadas.

jovens acabam a escola....vem direto para São Paulo para trabalhar....E começam uma vida familiar...Entendeu”? (D. Roberta)

Esse entendimento somente se realizará por intermédio dos depoimentos daqueles que estão inseridos no movimento cotidiano da escola e que, segundo Bourdieu & Passeron (1975), sofrem a imposição do arbitrário cultural sem se aterem a esse processo de violência simbólica que produz nos indivíduos o reconhecimento da cultura escolar como legítima e única.

A pesquisa educacional sobre a estrutura do ensino, seu conteúdo, seus níveis, políticas, formação de professores, rede pública e particular, deve ir além da análise dos documentos produzidos pelos órgãos oficiais ou observações empíricas que não se relacionam diretamente com os sujeitos principais.

Por meio dos depoimentos dos sujeitos que estão envolvidos diretamente no cotidiano escolar, consideramos a possibilidade de ampliação da visão sobre a relação desses com a cultura, sobretudo escolar, uma vez que está diretamente relacionada com suas condições de existência e, que somente e tão somente, essas fontes orais irão fornecer as pistas e explicações de como se realiza e se reproduz a construção dos espaços sociais desnivelados no espaço escolar, tal qual podemos visualizar pela voz de nossa colaboradora ao se referir ao impedimento do acesso de seu filho a outros níveis do ensino: “Então...Ele terminou o colégio...Mas não pode prosseguir os estudos...Curso técnico...Ou outro curso...Universitário..Precisa ter documentos...” (D. Roberta)

Demartini (1998) concebe que as pesquisas educacionais devem ir além dos aspectos relacionados ao sistema educacional no que tange a suas políticas, sua expansão, seu currículo, cursos de formação de professores, etc. Observa a autora que essas pesquisas referem-se muito pouco aos sujeitos diretamente ligados ao espaço educacional, ao cotidiano escolar.

Dessa maneira, a utilização das fontes orais privilegia a apreensão do funcionamento do sistema educacional de maneira ampliada, uma vez que resgata por intermédio dos depoimentos de seus sujeitos principais: professores, alunos, pais, funcionários e todos aqueles envolvidos no cotidiano da escola; as vivências presentes no espaço escolar que os documentos escritos não conseguem transmitir, como no relato de nosso entrevistado ao se referir a uma agressão física sofrida por um colega de classe dentro da sala de aula quando estudava em Cochabamba: “E na hora que ele levantou, a professora deu um murro no peito dele. Nesse dia fiquei injuriado, fui lá no diretor, expliquei o que aconteceu, a professora deu umas desculpas e só levou uma bronca”. (Gavilan)

Conforme Meihy (2002) os depoimentos colhidos por meio de entrevistas visam preencher, constituir e ampliar o entendimento da sociedade pelos principais agentes do processo histórico estudado.

Concomitantemente, Thompson (1992) ao referir-se a História Oral como método de pesquisa estabelece que as narrativas obtidas por intermédio de entrevistas, proporcionam aos indivíduos, através de suas vozes, o espaço de direito na história, perspectiva essa que constatamos na fala de uma de nossas colaboradoras: “Que a pesquisa...ajude todos nós que estamos aqui em São Paulo. Ajude....a documentação. É o que mais precisamos. Queremos trabalhar, né?!.... Criar nossos filhos... É isso”! (D. Roberta)

A História Oral como método de pesquisa, esclarece Meihy (2002), se realiza ao se privilegiar os depoimentos como centrais na análise do estudo. A análise e os resultados do trabalho devem ser efetivados com base nas entrevistas.

Entre as três formas de procedimentos metodológicos aplicados a História Oral, que conforme Meihy (2002) são: relatos integrados à discussão documental/historiográfica, relatos anexados ao debate e relatos em discussão paralela; privilegamos o segundo, à medida que buscamos nas vozes de nossos entrevistados, a

partir de suas relações com a escola, o entendimento dos princípios geradores da imigração indocumentada, dos problemas advindos desse movimento e das expectativas de melhora em seus cotidianos no país de destino.

1.2 A História Oral

De acordo com Thompson (1992), o movimento moderno da história oral tem sua origem em 1948 na Universidade de Columbia, situada na cidade de Nova York. Allan Nevins, historiador dessa universidade, utilizou esse método para gravar as memórias de personalidades influentes na história estadunidense, com o objetivo de criar uma documentação histórica.

Esse procedimento de entrevistar as personalidades históricas dos Estados Unidos por meio de financiamento privado, se configurou como atraente para os financiadores, mas, sobretudo, para os políticos que se aposentavam e pretendiam deixar suas memórias para a posteridade.

Durante duas décadas, a história oral nos Estados Unidos foi realizada dessa forma. Somente na década de 1970, o método retornou aos procedimentos do período de Michelet e Marx, uma vez que as minorias sociais estadunidenses começaram a possuir espaço para contar suas histórias, e não serem contados.

Concomitantemente, Meihy (2002) explica que Allan Nevins ao organizar seu arquivo de entrevistas e transformá-lo, constituiu-no em um processo sistemático de formulação e difusão de dados documentais. Esse momento se configurou propício a partir da combinação dos avanços tecnológicos do período e da necessidade de construir a história do período por intermédio das experiências dos combatentes da Segunda Guerra Mundial, seus familiares e as vítimas do conflito. Dessa maneira, os depoimentos registrados por meio eletrônico com o intuito de produzir a história pela voz de seus atores principais, assim como o acesso a esses relatos, configurou o termo

“moderna” para a história oral, diferenciando-a de outros procedimentos que utilizam a oralidade na busca de informações.

A história oral nasceu vinculada à necessidade do registro de experiências que tinham repercussão pública. Os efeitos e a aceitação coletiva dessas narrativas determinaram seu sucesso, independentemente do registro oficial. Isso equivalia a uma nova noção de cidadania. (MEIHY, 2002, p. 89).

Thompson (1992) explica que apesar da expressão “história oral” e o uso do gravador serem recentes, seus antecedentes são tão antigos quanto à própria história. Na realidade, a história oral foi a primeira espécie de história. Jules Michelet, historiador francês do século XIX, professor da Sorbonne, do Collège de France e da École Normale, ao escrever a *História da Revolução Francesa*, utilizou os documentos escritos como auxiliares, à medida que se valeu principalmente das fontes orais e de sua própria memória, visto que havia nascido em 1798, nove anos após a queda da Bastilha. Seu objetivo foi associar os documentos escritos com os depoimentos orais do povo, principalmente fora de Paris.

Contudo, na obra *O Povo*, de 1846, é que Michelet irá aplicar seu método de coleta de depoimentos dos desfavorecidos, dos excluídos da sociedade, visto que a pesquisa dos ricos sobre os pobres existia há largos tempos, em que os pobres sempre foram rotulados de preguiçosos, viciados, mal educados, etc. Concomitantemente, afirmava Michelet ser necessário realizar a resposta dos pobres. E no livro *O Povo*, essa resposta foi dada. Michelet por intermédio do contato com os pobres afetados pela mecanização, sobretudo os camponeses, realizava entrevistas com esses indivíduos a fim de conhecer e fazer conhecer suas histórias e seus cotidianos, proporcionando uma nova visão da história das sociedades.

Ao comentar sobre o universo de sua pesquisa, Michelet (1988) expõe que foi buscar na boca do povo a resolução para a contradição que havia encontrado nos livros, visto que ao ler as discussões sobre as questões atuais de seu tempo, sempre viu as lembranças de suas leituras serem rechaçadas. Assim, explicita Michelet que começou

sua pesquisa em Lyon em 1839, apesar de remontar 1834, quando de sua visita à Inglaterra, e prosseguiu em outras cidades, buscando investigar:

[...] juntos aos homens práticos e aos espíritos mais positivos a verdadeira situação dos campos, tão negligenciados por nossos economistas. Seria difícil acreditar nas informações novas que coligi e não se acham em nenhum livro. Depois da conversação dos homens de gênio e dos sábios muito especiais, a do povo é certamente a mais instrutiva. Se não podemos dialogar com Béranger, Lamennais ou Lamartine, devemos ir ao campo conversar com um camponês. Que se pode aprender com as pessoas de sociedade? Jamais deixei um salão sem sentir o coração pequenado e frio. (MICHELET, 1988, p. 3).

Conforme Thompson (1992), também encontramos em Heródoto a tradição oral, em virtude de sua busca no século V a C. por testemunhas oculares de fatos que interessavam para seus escritos, no intuito de colher depoimentos orais de forma rigorosa e minuciosa. Tal procedimento, Luciano e Herodiano irão executar a fim de produzir uma história que se amplie além do espaço oficial.

Tal tradição é possível ser encontrada também nas obras de Marx e Engels:

Marx e Engels, em seus textos mais diretamente políticos, em geral recorreram consideravelmente tanto a sua própria experiência direta, quanto a relatórios, escritos e orais, provindos de seus inúmeros correspondentes e visitantes. Do mesmo modo, a *Condição da classe operária na Inglaterra em 1944*, de Engels, associa material extraído de jornais, *Blue Books*, e outros comentários contemporâneos, a seus próprios relatos como testemunha ocular da vida da classe operária. Engels chegara a Manchester em 1842 para trabalhar na filial inglesa da firma de seu pai e, nas horas vagas no cotonifício, teve a possibilidade de estudar as condições industriais da cidade e de encontrar-se, com a ajuda de uma jovem operária, Mary Burns, com alguns líderes cartistas. Contudo, para sua análise teórica mais elevada, Marx apoiou-se em fontes publicadas. *O capital* é solidamente documentado mediante bibliografia e notas de rodapé. Exceto citações casuais de literatura clássica. Marx menciona dois tipos de fonte: teoria e comentários políticos e econômicos da época; e descrições da época, entre as quais, muitas vezes, relatos pitorescos, extraídos de jornais e dos *Blue Books* do Parlamento. Não há dúvida de que essa decisão de Marx de utilizar apenas material oral já publicado, em vez de levar a cabo qualquer novo trabalho de campo, deveu-se em parte ao gosto pessoal e em parte a que isso lhe permitia reforçar seus argumentos com autoridades inatacáveis. Dada, porém, a influência que *O capital* iria ter no futuro da história social, ele estabeleceu um precedente fundamental. (THOMPSON, 1992, p. 64-65).

A história oral, segundo Meihy (2002), se constitui em um conjunto de procedimentos modernos utilizados para elaborar e arquivar documentos produzidos

por pesquisas que privilegiaram experiências de indivíduos ou grupos, utilizando a técnica de entrevistas gravadas por meios eletrônicos. A história oral é a história do tempo presente, seu método é reconhecido por produzir a história viva.

Para definir de forma mais específica o método de pesquisa denominado História oral, Meihy (2002) estabelece 4 conceitos:

Conceito número 1: História oral é uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processo sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato;

Conceito número 2: A formulação de documentos mediante registros eletrônicos é um dos objetivos da história oral que, contudo, podem também ser analisados a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural;

Conceito número 3: História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas;

Conceito número 4: História oral é uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos gravados em aparelhos eletrônicos e transformados em textos escritos. (MEIHY, 2002, p. 14).

Diferenciando-se da oralidade e das diversas fontes orais, Meihy (2002) explica que a história oral é um procedimento específico e programado, produzido por meio de entrevistas estabelecidas em projetos concebidos com objetivos determinados.

No entanto, também considera Meihy (2002) que tudo o que integra a oralidade, como os gestos, as lágrimas, as expressões corporais, que não pode ser captado pelos meios eletrônicos, possui a possibilidade de se constituir integrante das entrevistas da história oral.

Meihy (2002) estabelece que a história oral é sempre produzida com pessoas vivas, visto que expressa o momento presente, devendo possuir seu princípio em prol da sociedade em que se está estabelecida. Evidente que ela não se faz apenas para o

tempo presente, em que se realizam as entrevistas, suas transcrições e a produção do texto final, mas, sobretudo, como legado histórico.

Segundo Thompson (1992) relacionar-se com a finalidade essencial da história é o desafio central da história oral. Esclarece o autor que:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p.22).

Também explica Thompson (1992) que o cotidiano dos indivíduos propiciam nova perspectiva histórica quando utilizados pela história oral:

No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão. A história oral oferece, quanto a sua natureza, uma fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance. A maioria esmagadora das autobiografias publicadas são de um grupo restrito de líderes políticos, sociais e intelectuais e, mesmo quando o historiador tem a grande sorte de encontrar uma autobiografia exatamente do local, época e grupo social de que esteja precisando, pode muito bem acontecer que ela dê pouca ou nenhuma atenção ao tema objeto de seu interesse. Em contraposição, os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. A fronteira do mundo acadêmico já não são mais os volumes tão manuseados do velho catálogo bibliográfico. Os historiadores orais podem pensar agora como se eles próprios fossem editores: imaginar qual a evidência de que precisam, ir buscá-la e obtê-la. (THOMPSON, 1992, p.25)

De acordo com Thompson (1992) a história oral torna possível produzir a história com uma imparcialidade maior que a história tradicional, visto que as testemunhas podem ser convocadas junto às classes menos privilegiadas: os pobres, mendigos, derrotados, desempregados, marginais, imigrantes e etc., como nessa pesquisa em que os imigrantes bolivianos indocumentados nos relatam suas trajetórias de vida, seus dilemas e perspectivas: “Quando voltei para a Bolívia nos anos 70, fui

tentar a vida na Argentina. Meus filhos ficaram na Bolívia. Eu fui sozinha pra lá....Eu deixei com a minha mãe e minha irmã os dois. Aí eles estudaram metade de um ano lá na Bolívia. E depois eu vim pra cá de novo, né”?! (D. Graziela)

Tal procedimento proporciona uma reconstrução mais realista e imparcial do passado, contestando as produções históricas possuidoras de status de “verdade absoluta”. Assim, a história oral estabelece como compromisso primeiro de seu estatuto, a transmissão dos fatos sociais da história de maneira ampla.

O preenchimento de espaços que propiciam um novo sentido a determinada cultura que explica os atos sociais vivenciados por indivíduos que sofrem os dilemas do cotidiano, mas que também usufruem seus benefícios, como nos relata uma de nossas entrevistadas sobre como se deu sua instalação em São Paulo como imigrante indocumentada na década de 1970 até os dias atuais, em que concebe a Bolívia como apenas um país a visitar ocasionalmente: “Tinha alguns conhecidos aqui. Aí eu fiquei aqui até hoje. Volto pra lá...Mas como eu te disse: - Só pra passear!! Não quero morar lá... Tenho minhas coisas aqui.... Minha mãe já morreu... Ta enterrada aqui. Uma irmã mora lá... Mas ela mora e não quer vir pra cá!! Eu também, né?! Só vou pra lá passear....” (D. Graziela)

As conceituações desses indivíduos sobre esses momentos devem constituir-se em legado histórico de domínio público. (Meihy, 2002). Assim, concebemos ser esta a função da história oral.

A história oral possui na atualidade, um alcance crescente em todos os domínios da produção histórica, sobretudo da história social. Meihy (2002) afirma que a história oral é necessária por se fundamentar no direito dos indivíduos de participarem ativamente da sociedade, estando intimamente ligada à cidadania. Também Meihy esclarece que:

Em todos os quadrantes da vida individual ou coletiva, despontam investidas que se completam com registros de experiências familiares, institucionais, de pessoas

comuns ou ilustres. Fatos notáveis e acontecimentos corriqueiros mostram que a noção de vida social apreendida pela história oral é relevante em sua plenitude. Como que garantindo que “tudo é história”, decorrem da vontade de registrar, guardar e propor análises fundadas em um conceito de conhecimento que se dobra ao *continuum* da vida. (MEIHY, 2002, p. 20-21).

Conforme Thompson (1992) a história oral propicia ao historiador e as vertentes historiográficas, uma mudança de ponto de vista. O historiador da educação, antes de se preocupar com as políticas educacionais, preocupa-se primeiro com os estudantes, suas famílias, professores, administradores e suas experiências cotidianas.

Thompson (1992) afirma que o método da história oral não somente proporciona a mudança de enfoque, mas a abertura de novas frentes de estudo, tais como: o lazer e a cultura das classes subalternas, o cotidiano do criminoso de pequeno porte, ou seja, o batedor de carteira, o ladrão de varal, o pé-de-chinelo, etc.; desconhecidos pela sociedade oficial pelo simples fato de não serem reconhecidos pela história também oficial.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Dessa maneira, concebemos esse procedimento metodológico como essencial para a análise das entrevistas realizadas com os imigrantes bolivianos indocumentados, uma vez que nos permite por intermédio de suas especificidades metodológicas, compreender a trajetória desses indivíduos, sua relação com o espaço cotidiano da Grande São Paulo, mas, sobretudo a influência da educação escolar sobre suas histórias de vida.

1.3 Recursos de levantamento e registro de dados

Utilizamos para o levantamento e registro de dados, determinadas técnicas de pesquisa vinculadas ao método norteador da pesquisa, e que consideramos relevantes para a concretização, confirmação ou não da hipótese e alcance dos objetivos propostos.

Fizemos emprego da técnica de contatar informantes, conhecida como bola-de-neve (snowball), à medida que é um procedimento de amostragem não-aleatório que visa por intermédio de contatos iniciais com determinados sujeitos de comunidades específicas, criar uma rede de informantes a fim de selecionar os indivíduos que serão objetos da pesquisa. Essa técnica é uma prática essencial para o pesquisador que trabalha com populações “ocultas”, no caso dessa pesquisa, os imigrantes bolivianos, que em sua maioria são indocumentados.

A observação direta intensiva aconteceu através da realização de entrevistas semi-estruturadas² com os colaboradores selecionados para a pesquisa e da observação não-participante³ junto a comunidade boliviana, por intermédio da Feira Kantuta realizada nos finais de semana em uma praça que possui o mesmo nome, no bairro do Canindé.

Também utilizamos a documentação indireta a fim de obter as informações adicionais em relação a nosso objeto de estudo. Assim, utilizamos a pesquisa documental⁴ e a pesquisa bibliográfica⁵, à medida que necessitávamos de um apoio auxiliar para as entrevistas e a observação não-participante que havíamos realizado.

² A entrevista é intrínseca ao projeto de história oral, constituindo-se em uma de suas etapas. A entrevista semi-estruturada visa permitir uma resposta livre do colaborador, apresentando uma diretiva, porém, não condicionando a uma resposta.

³ A observação não-participante que realizamos se configurou no comparecimento em diversos finais de semana na Feira Kantuta a fim de verificar a socialização existente entre os indivíduos pertencentes a comunidade boliviana, mas principalmente, no intuito de obter os sujeitos para a nossa pesquisa.

⁴ A pesquisa documental se processou por meio do Dossiê Escola produzido pelo Centro Pastoral dos Migrantes Nossa Senhora da Paz, em que vários relatos de imigrantes indocumentados se fazem presente, expressando seus dilemas e perspectivas em relação a educação escolar.

Nesse sentido, iremos apresentar a seguir algumas considerações sobre a técnica de entrevista e como se processou a escolha de nossos informantes, suas peculiaridades, o contato inicial, o ambiente que se realizou as entrevistas, o tempo de duração e a devolutiva. Essa ultima constitui-se segundo Meihy (2002), na pós-entrevista, que é o momento que o entrevistador realiza os agradecimentos, sobretudo, pela entrega das entrevistas transcritas para que os depoentes examinem, autorizem e possam acrescentar – se for o caso – algumas informações adicionais.

1.4 A técnica de entrevista

Essa técnica segundo Nogueira (1969), consiste no contato direto entre pesquisador e pesquisado, em que ocorre um diálogo orientado para um fim específico, diferente de uma conversa rotineira. Esse diálogo é uma situação social que produz uma interação entre esses dois indivíduos por intermédio da voz, gestos, olhares, aparência física, expressão fisionômica, manifestações comportamentais, etc.

Goode & Hatt (1973) afirmam que a entrevista antes de ser uma simples conversa é um diálogo de cunho psicológico. O entrevistador deve orientar a pesquisa de maneira que possa existir um contato relacional amigável, porém, sem se tornar amigo. Dessa maneira, a coleta do depoimento deve ser direcionada com formalidade e clareza científica para que as informações se ampliem pela observação de todos os movimentos existentes durante a conversação.

Segundo Cook et al. (1965) a técnica de entrevista por ser flexível, é um instrumento primordial para a exploração de segmentos nos quais há poucas informações documentais. Em tal procedimento, o entrevistador deve além de observar e coletar o que o entrevistado exprime em palavras, mas, captar as expressões dos entrevistados. Também expõe que a entrevista é um dos meios mais adequados para o desvelamento de informações advindas de grupos sociais complexos e pouco conhecidos.

⁵ A pesquisa bibliográfica constou de trabalhos acadêmicos sobre a imigração sul-americana para o Brasil e outros trabalhos concernentes a temática da pesquisa.

A recorrência a entrevistas se faz necessária nos momentos em que a necessidade de obtenção de informações não pode ser sanada pelos documentos escritos. Para isso, torna-se essencial a existência de um conjunto de indivíduos que possuam a possibilidade de contribuir com a ampliação do conhecimento e entendimento de determinado assunto que os documentos escritos não fornecem. As entrevistas são cruciais para as pesquisas que buscam apreender as práticas cotidianas de determinado segmento populacional, atribuindo extrema importância ao indivíduo entrevistado. (Nogueira, 1969).

Para que se possa localizar os depoentes necessários para a entrevista e, conseqüentemente, obter a cooperação direta e indireta de todos aqueles que possam colaborar para a localização e contato primeiro, segundo Goode & Hatt (1973), o pesquisador de ver ter o máximo de cuidado e a habilidade necessária na busca inicial de seu objeto de estudo, sobretudo quando esse objeto se situa entre as populações excluídas e perseguidas existentes nos espaços periféricos.

Tal procedimento deve se efetivar com o estabelecimento do *rapport*⁶, a fim de que o informante aceite sem reservas os procedimentos e objetivos da pesquisa, procurando auxiliar de maneira ampla o pesquisador em sua busca pelas informações essenciais da investigação. O *rapport*, que se realiza com o contato amigável entre o pesquisador e o pesquisado, pode ser alcançado de maneira simples por intermédio de um simples cumprimento e explicação clara e sucinta sobre os propósitos da pesquisa. (Goode & Hatt, 1973).

Conforme Bourdieu (2003a), para que seja possível o pesquisador estabelecer nas entrevistas uma relação de pesquisa que não se constitua em uma forma de violência simbólica, e se aproxime do limite ideal, deve antes de tudo escolher as pessoas que mais se adequam aos objetivos da investigação, ainda que sejam

⁶ O significado desse termo pode se assentar na relação de mútua confiança e respeito entre o pesquisador e o pesquisado, extremamente necessária para o desenvolvimento de uma entrevista que elimine por completo as reservas iniciais que os indivíduos entrevistados geralmente possuem em relação ao pesquisador.

conhecidas, e fazer com que esses entrevistados possam se tornar seus sujeitos principais.

1.5 A configuração do *corpus* de depoentes

Como já apontado anteriormente, adentrar ao universo de populações “ocultas” ou “escondidas” é extremamente difícil e complexo, e o pesquisador que se projeta nesse intento necessita estar ciente de que a empreitada se constituirá em um desafio que possibilitará ao final de inúmeros caminhos tortuosos percorridos, apresentar, conforme Bourdieu (2003a), a multiplicação de espaços sociais favoráveis ao desenvolvimento de variadas formas da pequena miséria social. Tal desafio, entre as diversas necessidades para sua concretização, reclama o apoio de pessoas que possuam livre acesso a esses espaços restritos e, também, uma boa dose de sorte.

Tal desafio, foi desde o início facilitado por uma pessoa que se configurou como a grande incentivadora deste projeto, uma vez que assim que a conheci, se mostrou sempre favorável e receptiva a contar-me a sua história de vida, de seu povo e de seu país: a Bolívia; muito antes da formulação de qualquer idéia em pesquisar a comunidade boliviana, que foi D. Graziela, constituindo-se em uma das entrevistadas.

Dessa maneira, após inúmeras conversas com D. Graziela, realizadas algumas vezes no espaço de seu lar e, na maioria, entre o muro que separa nossas casas, quando mostrava inúmeras fotografias de sua juventude em La Paz, dos pontos turísticos que se situavam próximos de sua residência e de postais que guardava com estimado carinho, fui convidado a acompanhá-la a um local que a comunidade boliviana possuía para sua socialização e lazer aos domingos: A Feira Kantuta.

Em um determinado domingo marcamos o horário e nos dirigimos a esse espaço que os bolivianos possuem para se encontrar e relembrar um pouco do cotidiano deixado para trás em prol de uma sobrevivência mais digna para si e para suas famílias, que em diversos casos se encontram no país de origem.

Considereei essa ocasião um momento de extrema valia para a ampliação de meu entendimento sobre a cultura de outros povos, sobretudo as oriundas dos países que pertencem a América do Sul. Antes de pensar em pesquisar sobre cotidiano desses indivíduos, aquele momento se revelou como uma experiência inaudita para esse professor de história que conhecia a Bolívia por intermédio das poucas informações constantes nos livros, e pelos relatos informais de D. Graziela, proporcionando uma curiosidade primária que se configurou posteriormente em curiosidade de pesquisador.

Após essa primeira experiência, resolvi visitar periodicamente esse espaço para conhecer um pouco mais da cultura desse país que pouco se comentava nos livros de história. No entanto, considereei nesse momento que a minha percepção sobre o movimento migratório para o Brasil, mas, sobretudo para São Paulo, estava parado no tempo, à medida que visualizava apenas a chegada dos europeus no final do século XIX e início do século XX, concebendo outros fluxos ínfimos e sem importância. Ledo engano. Quando vi a concentração de bolivianos na Praça Kantuta naquele domingo, e a organização na montagem das barracas, venda de produtos, segurança e também um espaço cultural-escolar, concebi que tinha por obrigação pela minha formação profissional, visitar outras vezes essa feira.

Retornei em outras ocasiões, mesclando os horários para visita. Uma vez cheguei às 11 horas da manhã, quando ainda as barracas não estavam instaladas, e apenas acontecia o campeonato de futsal entre times formados por bolivianos e brasileiros. Em outros domingos, cheguei após as 15 horas, quando o movimento já se encontrava em crescimento, ficando passeando e observando até o término, que ocorria entre 21 e 22 horas.

Nesse ínterim, conheci alguns integrantes da comunidade, que inclusive possuíam alguma influência na organização do evento. Também conheci um brasileiro (Lázaro) que foi de extrema importância para a minha inserção em outros espaços de atuação dos imigrantes bolivianos, mas, sobretudo sul-americanos.

Por intermédio de Lázaro, fui convidado a participar de diversas reuniões, que na maioria das vezes foi realizada em um comitê de assessoria de um deputado estadual paulista vinculado a um partido de esquerda. Nessas reuniões, se encontravam bolivianos, peruanos, chilenos, venezuelanos e colombianos. Contudo, os chilenos e bolivianos compunham a maior bancada. O objetivo principal dessas reuniões, era a elaboração de um Congresso Cultural de Imigrantes Latino-Americanos, para posteriormente, elaborarem um Estatuto e fundarem uma Confederação de Imigrantes Sul-Americanos.

Numa tentativa de me aprofundar no conhecimento sobre esse movimento, que constatei ser intenso e, pelas informações que recebia aos domingos e nas reuniões, estava se intensificando, resolvi elaborar um projeto de pesquisa que buscasse compreender o cotidiano dos imigrantes bolivianos e sua relação com a escola.

A partir de minha integração no Programa de Mestrado em Educação da UNINOVE, resolvemos – agora na 4ª pessoa da conjugação verbal, visto que o orientador da pesquisa, Profº. Drº Carlos Bauer, também passou a integrar a investigação – aprofundar e ampliar o contato com os imigrantes bolivianos, visto que meu estudo iria ser realizado sobretudo por meio de entrevistas, coletando os depoimentos dos imigrantes bolivianos, principalmente os indocumentados.

Nesse sentido, como já possuía um certo relacionamento que perfazia mais de 12 meses com alguns indivíduos pertencentes a essa comunidade, o trabalho de contatar os sujeitos que comporiam o meu *corpus* de pesquisa foi facilitado. Contudo, a seleção desses indivíduos é que se revelou difícil, em decorrência da negativa de alguns deles em conceder entrevistas gravadas, pois a condição de indocumentação produzia o medo da deportação se acaso essas fossem reveladas ao público, apesar da garantia sobre o anonimato e a devolutiva das entrevistas, para configurarem da forma que considerassem a melhor.

Dessa maneira, concebemos que a seleção dos indivíduos seria estabelecida da seguinte maneira: as entrevistas deveriam ser realizadas com dois adultos, dois jovens e duas crianças; e seriam, se possível, todos indocumentados, ou quando muito, que tivessem estado nessa situação durante algum tempo, à medida que para fundamentar nossa hipótese e atingir nossos objetivos necessitaríamos desse *corpus* de pesquisa.

Após inúmeros contatos e encontros, possuíamos a certeza da coleta de quatro entrevistas, faltavam duas. E essas duas que faltam eram o depoimento de duas crianças. A rede de relações do pesquisador se fez presente. Constatei nesse momento que a rede de relações entre os professores é de extrema importância. Colegas de profissão que conheciam o meu projeto de pesquisa se interessaram em ajudar e teceram o contato com duas alunas, imigrantes bolivianas indocumentadas, matriculadas em escolas estaduais instaladas em regiões periféricas da Grande São Paulo. Prontamente, essas ao serem indagadas sobre a possibilidade de colaborarem com a pesquisa, aceitaram relatar suas trajetórias de vida.

Dessa forma, estava estabelecido o *corpus* de colaboradores que necessitávamos para confirmar ou rechaçar as hipóteses de nossa investigação. Um bom caminho já havia sido trilhado, porém, tinha a certeza que o trabalho se intensificaria a partir daquele momento, visto que a coleta dos depoimentos teria que ser realizada de maneira a captar as informações mais relevantes para a fundamentação da pesquisa.

Realizamos sete gravações no total, à medida que uma das entrevistadas⁷ necessitou realizar seu depoimento em duas etapas. Quatro dos depoentes foram entrevistados em suas residências e duas – as crianças – foram entrevistadas na escola que estudavam, com a autorização de seus pais, diretores e professores.

As entrevistas tiveram em média 60 minutos de gravação, o “em média” é porque algumas entrevistas tiveram 40 minutos de duração enquanto outras, 160

⁷ D. Roberta necessitou por motivos particulares realizar os seus relatos em duas etapas.

minutos. Ao término das transcrições e leitura, realizamos a devolutiva para os nossos entrevistados, no intuito de agradecer e darmos continuidade no processo. Todos⁸ os nossos depoentes nos forneceram informações adicionais às entrevistas, nos autorizando inserir essas aos depoimentos gravados.

Na seção que segue, a fim de estabelecermos uma melhor compreensão e conhecimento dos nossos colaboradores, configuramos quadros informativos que apresentam seus nomes, seus locais de origem, a maneira que se realizaram nossos primeiros contatos e alguns aspectos de seus cotidianos.

⁸ Após a entrega das entrevistas transcritas para nossos depoentes a fim de que apreciassem, ocorreu a devolutiva em média de uma semana, com informações adicionais e alguns parágrafos suprimidos, nos autorizando inserir as adicionais ao depoimento gravado.

1.6 Quadros informativos de nossos colaboradores

NOME: *GRAZIELA*

NACIONALIDADE: *BOLIVIANA*

NATURALIDADE: *LA PAZ*

ORIGEM ÉTNICA: *AYMARA*

IDADE: *63 ANOS*

ANO DE CHEGADA AO BRASIL: *1970, E 1974 EM DEFINITIVO*

A máquina de costura funcionando constantemente. O som ligado transmitindo músicas de sua terra natal, fazendo recordar tempos imemoriais enquanto mais uma peça de roupa é produzida. Assim é o cotidiano de D. Graziela⁹. Boliviana nascida em La Paz, mãe de dois filhos (um casal) já casados e com famílias constituídas. Demonstra em sua fala a pronúncia do idioma castelhano que os anos de estadia no Brasil não fizeram-na perder, mas, sobretudo uma politização ao comentar sobre a situação social existente na Bolívia e no Brasil, que expressa sua experiência de engajamento político. Ela possui a característica genética dos povos andinos. O que mais transparece em seus gestos e atitudes cotidianas, são a simplicidade e a humildade que beiram a subserviência de indivíduos que sempre foram sujeitados as mais duras privações, porém, transformando-as em ações astuciosas que auxiliaram-na no estabelecimento e conquista de seus objetivos no Brasil.

Conheci D. Graziela no final da década de 1980 no bairro em que resido há mais de 34 anos. Em um determinado sábado do mês de maio me encontrava em um terreno recém-adquirido ajustando os detalhes para a construção da casa que resido atualmente, quando recebo a visita de um colega que trabalhava comigo em um estabelecimento bancário. Ele se encontra acompanhado de duas pessoas: uma jovem e uma senhora; que venho ter a ciência que são sua irmã e sua mãe. Esse colega me informa que sua mãe também adquiriu

⁹ Com pesar que relatamos o falecimento de D. Graziela no dia 12 de Janeiro de 2007, aos 63 anos. Essa imigrante boliviana, que buscou, e conseguiu, um espaço digno de sobrevivência no território brasileiro para si, para seus filhos e para sua mãe à época de sua vinda em definitivo no ano de 1974, e que foi, como descrevemos acima, a grande incentivadora desse projeto, não conseguiu, devido a efemeridade humana, visualizar a pesquisa que ela substancialmente colaborou e gostaria de ver defendida.

um terreno na localidade, mais precisamente ao lado do meu. Assim iniciei os primeiros contatos com D. Graziela, mãe, que veio se tornar minha vizinha após alguns anos de intensa luta para construir sua casa.

Afirmo que essa senhora foi a principal incentivadora da pesquisa que realizei junto à comunidade boliviana, visto que desde o primeiro momento que iniciamos nosso contato, ela sempre demonstrou a vontade – e também necessidade – de contar sua história, a história de seu país, de sua cultura e de seus companheiros. Chegou ao Brasil em definitivo no ano de 1974, com duas passagens anteriores pelo território nacional na década de 1940 e em 1970 durante alguns meses. Coursou até o equivalente a oitava série do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, em escolas públicas da Bolívia, em um período – década de 1940 e 1950 – que a maioria da população era analfabeta. Ela porém, conseguiu com esforços de seus pais, estudar e ter em sua família dois irmãos formados em nível superior. Aprendeu o ofício de costureira – responsável por tudo o que conquistou até os dias atuais – em escolas que ela denomina de academias. Essas academias, segundo D. Graziela, ensinavam diversos ofícios que preparavam os indivíduos para exercerem profissões de categoria média, mas que propiciava uma expectativa de sobrevivência que a maioria da população não possuía. Militante política na juventude, porém, sem pertencer efetivamente aos quadros de qualquer partido político, mantém em sua memória os momentos mais significativos de suas participações nos levantes que contestaram os regimes governamentais bolivianos nas décadas de 1950 e 1960.

NOME: *ROBERTA*

NACIONALIDADE: *BOLIVIANA*

NATURALIDADE: *COCHABAMBA*

ORIGEM ÉTNICA: *QUECHUA*

IDADE: *47 ANOS*

ANO DE CHEGADA AO BRASIL: *1994 E 1996 EM DEFINITIVO*

Dona Roberta é liderança na comunidade boliviana, apesar da existência de variados grupos, o que ocasiona fragmentação e lutas simbólicas intensas entre esses imigrantes. Participante ativa da Feira Artesanal Kantuta realizada aos domingos na praça que recebe o mesmo nome, localizada no bairro do Canindé, essa imigrante boliviana trabalha intensamente em sua barraca de salgados e bebidas desde as 11:00 – horário que começa a montar sua barraca – até as 22:00, horário de término da feira. Sempre acompanhada pelo seu marido e alguns auxiliares que pertencem à comunidade, possui articulação nas palavras e nas ações, que faz com que se torne singular em um meio em que os indivíduos primam pela timidez.

Possuidora de um capital cultural considerável se comparada a outros membros da comunidade boliviana, Dona Roberta é docente formada na Escola Normal boliviana. Exerceu a função durante vários anos – trabalhando em creche especificamente – antes de intentar a imigração para o Brasil. Filha de professores de escola rural, nasceu em Cochabamba em 1959. Possui 4 irmãos, dos quais três deles possuidores de diploma de nível superior, sendo uma irmã professora licenciada em matemática e áreas afins. Casada com um professor formado em Escola Normal, é mãe de 3 filhos homens.

Conheci Dona Roberta no primeiro dia que visitei a Feira Kantura, por intermédio de um brasileiro funcionário da prefeitura de São Paulo que administra e assessora a realização dessa feira. Nosso primeiro contato foi breve, porém, importante uma vez que me apresentei como professor da Educação Básica brasileira – já criando uma identificação imediata que constatei em seu sorriso – que pesquisava a educação escolar dos imigrantes bolivianos, sobretudo os indocumentados. O que fez com que ela se interessasse em auxiliar nos contatos e nas informações que eu necessitasse, à medida que seus filhos se

encontravam na condição de indocumentados e, que também, militava em prol da regularização dos imigrantes – bolivianos ou não – que sofriam a rejeição social cotidiana.

Incansável em sua busca por melhores condições de vida, principalmente para seus filhos, afirma durante toda a entrevista que seu objetivo inicial, que era trabalhar um breve período em São Paulo a fim de conseguir juntar um “dinheirinho” para retornar e construir sua casa, foi alterado, principalmente devido às condições diversas daquela que esperava encontrar no Brasil e os problemas ocorrentes na Bolívia, este último visualizado de forma mais crítica no Brasil, visto que o distanciamento auxilia na mudança de percepção. Dessa maneira, esses princípios motivadores fizeram-na continuar no Brasil e não mais ter a pretensão do retorno. Seu objetivo principal, apesar do sofrimento social que transparece em seu olhar – mais que em suas palavras –, é a de criar seus filhos e tentar formá-los em nível superior no Brasil, uma vez que acredita ser a educação escolar um dos meios principais de escapar da rejeição social a que estão submetidos.

NOME: *GAVILAN*

NACIONALIDADE: *BOLIVIANA*

NATURALIDADE: *LA PAZ*

ORIGEM ÉTNICA: *QUECHUA*

IDADE: *20 ANOS*

ANO DE CHEGADA AO BRASIL: *1998*

Gavilan mora em um distrito periférico da cidade São Paulo que há décadas passadas foi ponto de referência para a comunidade imigrante italiana e que simbolizava o espaço da gênese industrial da cidade. Nos dias atuais, esse local está deteriorado pelo descaso governamental em não reestruturar a região para os novos tempos e preservar seu patrimônio histórico-arquitetônico. Nas últimas décadas, a região foi ocupada pelos migrantes oriundos do Norte e Nordeste brasileiro e pelos imigrantes sul-americanos, principalmente os bolivianos, uma vez que encontraram nesse local um espaço de atividade remunerada nas oficinas de costura, e imóveis com valor de aluguel abaixo da média.

Esse jovem de 20 anos de idade, também tem descrito em sua fisionomia a descendência dos povos primitivos latino-americanos. Estatura mediana, constituição corporal sedentária – apesar do mesmo afirmar que gosta de esporte, principalmente musculação –, cabelos negros e lisos, olhos grandes e puxados e com um leve sotaque que indica ser originário de algum país da América Latina. Ele fala pausadamente, com constância, sem se perder nas palavras e tentando responder a todas as indagações. Demonstra durante os cinquenta minutos que estivemos juntos uma certa nostalgia em relação ao seu país natal, apesar de estar ciente que na Bolívia a situação estrutural do momento não favorece o seu retorno, projetando todas suas expectativas de futuro no Brasil, apesar das dificuldades existentes, principalmente para o imigrante indocumentado.

Conheci Gavilan por intermédio de sua mãe, a qual havia feito contato na Feira Artesanal Kantuta localizada no bairro do Canindé. Essa feira ocorre todos os domingos a partir das 9 horas da manhã e se estende até aproximadamente às 22 horas. Nos meses que freqüentei a Feira kantuta estabeleci relações com muitos integrantes da comunidade boliviana a fim de tentar selecionar os indivíduos para os depoimentos que necessitava. A

amizade com sua mãe forneceu a possibilidade de seu filho ser um dos entrevistados da pesquisa, à medida que era um jovem indocumentado e que havia terminado os estudos em uma escola pública da Grande São Paulo.

Gavilan chegou ao Brasil em meados de 1998 juntamente com seu irmão. Seus pais já se encontravam em território brasileiro há alguns anos. Enquanto esteve na Bolívia residia com seus avós. Estudou até o equivalente a sexta série do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, em escolas públicas da Bolívia. Quando chegou ao Brasil não conseguiu vaga para aquele ano letivo, retornando aos estudos no ano seguinte. Porém, ingressou na oitava série, uma vez que a legislação educacional fornece a possibilidade do estudante estrangeiro prestar uma avaliação de competências aplicada pela escola para determinar sua reclassificação. Permaneceu estudando na escola pública estadual de São Paulo até o ano de 2002 quando concluiu o Ensino Médio. Dois são os principais dilemas desse jovem imigrante, ambos causados pela sua situação irregular em território nacional: a não liberação de sua documentação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio e a falta de perspectiva na continuidade dos estudos no nível superior.

NOME: *LIEL*

NACIONALIDADE: *BOLIVIANA*

NATURALIDADE: *LA PAZ*

ORIGEM ÉTNICA: *QUECHUA*

IDADE: *16 ANOS*

ANO DE CHEGADA AO BRASIL: *1998*

Liel, 16 anos, é um jovem imigrante boliviano residente em um bairro periférico localizado na zona leste da cidade de São Paulo. Reside com seus pais, dois irmãos e dois tios em uma casa de aproximadamente 70 m² que também é utilizada como oficina de costura, abrigando quatro máquinas industriais. Apreciador de esportes radicais, gosta muito de “andar” de skate e realizar manobras em ruas e locais próprios para o esporte da região. De pele amarenhada, estatura baixa, cabelos lisos e negros, e rosto arredondado, Liel é fisicamente semelhante à maioria dos bolivianos que emigram para o Brasil em busca de sobrevivência, uma vez que são em quase sua totalidade descendentes de indígenas. Trabalha em uma pizzeria do bairro executando variadas funções, desde a limpeza até o recebimento no caixa, que ele mesmo denomina de ajudante geral.

A entrevista foi possível graças à intermediação de seu tio Álvaro, que conheci na Feira Artesanal Kantuta, realizada aos domingos no bairro do Canindé na cidade de São Paulo, no período que frequentei esse espaço com o objetivo de tecer contatos para a pesquisa. Em uma quarta-feira do mês de dezembro fui até sua casa para realizarmos a entrevista. Esse jovem imigrante já havia sido informado pelo seu tio sobre o porquê de nosso encontro, o que facilitou em parte a coleta do depoimento.

Possuidor de um temperamento forte, que em determinados momentos foi possível constatar que representava uma revolta contra o sistema social vigente, Liel demonstrou certa timidez misturada com desconfiança no início da entrevista, mesmo tendo explicado antes da gravação os reais motivos e objetivos da necessidade daquele depoimento. Tendo estudado na Bolívia até o equivalente a quinta série do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, cursava no momento da entrevista a 2ª série do Ensino Médio. Já habituado ao sistema escolar brasileiro, Liel demonstrou estar habituado ao cotidiano escolar da escola

pública de São Paulo, considerando possuir mais qualidade quando comparada a escola boliviana, mesmo não recordando – ou tentando suprimir suas recordações – do ambiente estudantil da Bolívia freqüentado durante cinco anos. Também, esse jovem apresentou estar socializado ao cotidiano cultural brasileiro, sobretudo no que concerne a língua falada, visto que se expressou em um português – apesar das gírias – sem sotaque ou algo que lembrasse sua descendência castelhana, apesar de afirmar que em seu espaço doméstico se expressa na língua natal. Nesse sentido, considerou que o fato de saber dois idiomas é possibilidade de conseguir um lugar no setor de turismo, profissão que pretende seguir após o término do Ensino Médio, mas sobretudo quando deixar sua condição de indocumentado.

NOME: JUANA

NACIONALIDADE: BOLIVIANA

NATURALIDADE: ORURO

ORIGEM ÉTNICA: QUECHUA

IDADE: 11 ANOS

ANO DE CHEGADA AO BRASIL: 2004

Conheci Juana no início de Fevereiro, nos primeiros dias de aula em uma escola localizada na periferia da Grande São Paulo, na qual possuo cargo efetivo na disciplina de História. Fui apresentado a ela por intermédio de uma professora de Geografia que tinha conhecimento da pesquisa que eu desenvolvia sobre a educação escolar dos imigrantes bolivianos. Matriculada na 5ª série D dessa escola, Juana possui características físicas – tez, traços do rosto e estatura – que transparecem sua descendência indígena. Contudo, no expressar das frases que se torna possível constatar sua origem hispânica, uma vez que sua pronúncia é carregada de palavras do idioma espanhol. Verifico que essa falta de capital lingüístico não é entrave para a comunicação dessa estudante em seu cotidiano escolar, visto que sou informado pela professora de Geografia que Juana é uma das alunas mais comunicativas e participativas da 5ª série D, mas, sobretudo quando iniciamos nosso contato inicial.

Juana ao ser indagada sobre a possibilidade de contar um pouco de sua história de vida, principalmente sua vivência escolar até aquele momento e suas esperanças para o futuro, aceita imediatamente, ainda que sua idade e visão de mundo não possibilitem o entendimento necessário em relação aos propósitos de uma pesquisa acadêmica. Explico-lhe que nossa conversa seria gravada, visto que necessitava dessas informações para meu trabalho e que minha memória não conseguiria guardar todas as informações que ela iria me fornecer. Também, sem nenhuma indagação, Juana aceita com um largo sorriso. Sorriso de uma criança que necessita fazer conhecer sua história para se integrar cada vez mais no espaço social que está situada.

Essa estudante imigrante chegou ao Brasil em 2004, juntamente com sua mãe e seus dois irmãos mais novos, visto que seu pai já se encontrava em território nacional há alguns anos, dirigindo-se diretamente a um município periférico da Grande São Paulo. Coursou até

o equivalente a segunda série do Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, em uma escola rural do Departamento de Oruro. Nas primeiras semanas de sua estadia na Grande São Paulo foi matriculada na terceira série do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Permaneceu nessa até o ano de 2005, quando terminou a quarta série do Ciclo I, sendo matriculada no ano seguinte em uma escola estadual para cursar o Ciclo II do Ensino Fundamental.

NOME: *MIRIAM*

NACIONALIDADE: *BOLIVIANA*

NATURALIDADE: *SANTIAGO DE CALLAPA*

ORIGEM ÉTNICA: *QUECHUA*

IDADE: *10 ANOS*

ANO DE CHEGADA AO BRASIL: *2004*

Uma sala de aproximadamente 40 metros quadrados de uma escola pública estadual localizada em um município periférico da Grande São Paulo. Espaço destinado a alunos matriculados em uma 5ª série do Ensino Fundamental. No total são 42 alunos que se apertam nesse local apropriado para no máximo 30 indivíduos. Instalados em “lugares” (cadeiras e carteiras) que estão deterioradas pelo tempo e uso, articulam diversas formas para conseguirem as melhores cadeiras e carteiras para assistirem as aulas. Nesse universo educacional que teci os primeiros contatos com Miriam, uma de minhas depoentes da pesquisa. No final do 2º bimestre de 2005, sou apresentado a essa estudante por alguns professores que lecionam na série que está matriculada. Sou informado pelos companheiros de profissão docente que Miriam iniciou seus estudos no Brasil em uma escola municipal localizada em um bairro periférico da cidade de São Paulo e que se encontra indocumentada em território nacional, assim como seus pais.

Com estatura abaixo do padrão para as crianças de sua idade, Miriam apresenta características físicas que se configuram em um estigma étnico que se revela em primeiro momento pela curiosidade exótica dos colegas de escola, para em seguida se transformar em troca de informação e conhecimento entre universos culturais diversos.

Nosso primeiro encontro, abrangido por um misto de timidez e desconfiança de uma criança que se encontra adiantada em seu nível escolar em relação a sua idade – 10 anos na 5ª série – e sabedora de sua condição de indocumentada, que se desfaz ao lhe explicar que também sou professor e “dou” aulas para crianças de suas idade e, que o estudo que realizo com os imigrantes bolivianos tem o objetivo de mostrar que eles existem na sociedade brasileira e se fazem presente principalmente nas escolas públicas por intermédio das crianças e jovens.

Miriam aceita que nossa conversa seja gravada, a fim de que me relate sua trajetória e vida até aquele momento, deixando a meu critério estabelecer o dia e horário para que pudéssemos efetivar seu depoimento. Em uma terça-feira do mês de setembro de 2005 no período da tarde, eu e Miriam nos dirigimos com autorização da direção, dos professores e de seus pais, à biblioteca da escola que Miriam estudava para gravarmos a entrevista.

Essa criança imigrante reside com seus pais e seus dois irmãos – um irmão e uma irmã – mais jovens que ela, no entanto, veio ao Brasil apenas com sua mãe e seus irmãos, e que seu pai havia chegado há poucos dias. Ingressou na escola com cinco anos de idade, em um estabelecimento público situado nos arredores de La Paz, permanecendo até o equivalente a quarta série do Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Na Bolívia estudava 4 horas diárias. Ao ingressar na escola no Brasil, suas maiores dificuldades foram em relação ao idioma – à medida que não entendia e não era entendida – e a curiosidade dos colegas de escola. Teve sua inserção facilitada no espaço escolar pelo esforço dos professores e dos amiguinhos de sala, conseguindo assim socializar-se e diminuir suas dificuldades cotidianas.

Capítulo 2

2.1 Educação escolar e imigração: uma abordagem bibliográfica

O fenômeno migratório internacional está intimamente ligado ao processo de mundialização capitalista – considerado como a fase inicial de globalização –, iniciado no século XVI com as navegações e colonizações de diversas áreas do globo, e estruturado após o final da Segunda Guerra Mundial, a partir da mudança de paradigma gerada pela influência militar e econômica dos Estados Unidos em grande parte do ocidente, sobretudo após a ratificação da Convenção de Bretton Woods¹⁰, que entre outras medidas estabeleceu a criação do Fundo Monetário Internacional – FMI –, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD – e gradativamente converteu sua moeda, o dólar, como base do sistema monetário mundial.

Evidente que dentre os períodos históricos existentes, o processo imigratório possui características variadas, permitindo o fluxo de mão-de-obra para as diversas regiões do globo, de acordo com as necessidades internas e externas.

No entanto, salientamos nesse capítulo a diferença entre as migrações internacionais ocorrentes no século XVI e XIX, principalmente para o continente americano, e o fluxo migratório gerado pelas crises econômicas da década de 1980.

Enquanto nos dois primeiros casos, o processo se efetivou a partir de deslocamentos incentivados e subsidiados pelos países receptores, ainda que crises econômicas existissem nos países de origem, o fluxo de indivíduos na década de 1980 se realizam em um contexto paradoxal, à medida que os países desenvolvidos tentam fechar suas fronteiras para o fluxo migratório de indivíduos oriundos de países pobres, sobretudo latinoamericanos, africanos e asiáticos, gerando a imigração indocumentada.

¹⁰ Hotel de veraneio nas montanhas do Estado de New Hampshire, situado na costa atlântica dos EUA.

Sayad (1998) observa que essas políticas em relação ao fluxo migratório internacional, que é uma contradição ao movimento migratório, se evidenciam com intensidade no atual contexto econômico mundial assolado por crises financeiras, desemprego e situações de penúria, principalmente às populações dos países pobres, tanto em seus países de origem, quanto nos países de destino ao se decidirem pela empreitada da emigração.

E esse fluxo é ocasionado prioritariamente pelas discrepâncias econômicas existentes entre os países. Para isso, recorremos a Wallerstein (1974) à medida que esse autor nos explica que a definição do sistema mundial se realiza pela divisão extensiva do trabalho, que além de ocupacional, é geográfica.

O autor comenta que, na economia-mundo, variante do sistema mundial, a divisão do trabalho está presente há hierarquização das tarefas entre as regiões globais. Essa hierarquização gera cada vez mais um fluxo migratório intenso das áreas periféricas em direção as áreas centrais, mas, também para as áreas semiperiféricas, que são as áreas intermediárias entre a periferia e o centro.

Concomitantemente, Hugo (1998) ao se referir à globalização e as migrações internacionais observa que o movimento de pessoas através das fronteiras se acentuou na década de 1990, sobretudo pela redução dos custos reais de viagem. Também, afirma que os obstáculos que os países erguem em relação a entrada de pessoas em seus territórios são muito mais intensos em relação ao capital financeiro, mercadorias e informações.

Esse movimento imigratório gera em seu bojo dilemas variados para os indivíduos que se inserem nessa empreitada, tais como: subemprego, moradias degradantes, clandestinidade, sentimento de provisoriade e educação escolar negada ou fornecida de maneira superficial a seus filhos; apesar do apoio que recebem de amigos e parentes que já se encontram “estabelecidos” no país de destino.

Consideramos nessa pesquisa que o binômio, educação escolar e imigração, necessita de aprofundamento analítico uma vez que a educação escolar é central nos discursos político-econômico que orientam e sustentam as mudanças de paradigmas ocorrentes nas últimas décadas, e a imigração indocumentada é um fenômeno social que se faz presente de maneira substancial nas grandes metrópoles nos últimos anos, geradora de lucros para empregadores e governos, mas também, de crises sociais que se traduzem em protestos, contestações e revoltas pelo descaso a que são submetidos em seus cotidianos.

Para isso, apresentamos uma abordagem bibliográfica nacional e internacional, panorâmica e parcial sobre o tema, apesar da citação de trabalhos que não analisaram a imigração indocumentada, nem tampouco a educação escolar desses imigrantes, que na maioria dos trabalhos não se fez presente como objeto de estudo e debate.

Ainda assim, consideramos relevantes esses trabalhos para o entendimento do fenômeno migratório indocumentado e os dilemas e perspectivas dos indivíduos inseridos nessa empreitada, uma vez que fornecem subsídios para a compreensão desse processo, mas principalmente, propiciam espaços de análises que auxiliem na ampliação da visão sobre esse tema e, sobretudo, seus atores.

2.1.1 A imigração no debate internacional

Neste texto apresentaremos considerações a respeito da bibliografia internacional que trata do tema da imigração contemporânea, com o objetivo de ampliar o entendimento sobre esse fenômeno e todo o processo que o permeia, desde a concepção inicial que incita a migração até o estabelecimento no país destino.

Consideramos tal exposição necessária em virtude da análise – que será realizada nos capítulos posteriores deste estudo – sobre a educação escolar que os imigrantes bolivianos indocumentados possuem e recebem nas escolas paulistas,

configurando-se em um “*capital escolar e capital cultural*” (BOURDIEU 2000, 2002^a, 2002b, 2003^a, 2003b, 2003c) (BOURDIEU & PASSERON, 1975), que de algum modo influirá em suas trajetórias de vida.

O debate sobre o tema da migração internacional é amplo e diversificado quando nos referimos a literatura estrangeira, em sua maioria em língua inglesa e francesa, contudo a associação com a educação escolar é restrita e superficial. Ainda assim, consideramos crucial apresentar uma visão geral da literatura internacional sobre o tema, uma vez que contribuiu para a compreensão e fundamentação da pesquisa.

Alguns autores serão referência nessa apreciação, à medida que tomaram por base para o estudo sobre as migrações internacionais o cotidiano dos imigrantes, sobretudo os indocumentados, interligando alguns aspectos da educação escolar recebida no país de destino. Contudo, identificaremos em um primeiro momento os estudos que denominamos “gerais” sobre o tema, principalmente no que concerne a estrutura e organização desse movimento. Num segundo momento, explicitamos os estudos¹¹ que enfocaram o cotidiano dos imigrantes indocumentados a partir de seus depoimentos, identificando alguns aspectos da educação escolar recebida no país de destino.

A literatura internacional que trata sobre a estrutura e organização da imigração é ampla e diversificada, porém, centralizam o foco na maioria dos casos em análises econômicas e procuram teorizar sobre as variadas formas de movimento populacional. Optamos por referenciar estudos que sistematizaram o processo migratório internacional e debateram suas peculiaridades e diferenças, uma vez que nos auxiliaram na compreensão e identificação de determinados aspectos da migração boliviana para a Grande São Paulo.

¹¹ MARGOLIS, Maxine L. Little Brazil : Imigrantes brasileiros em Nova York, 1994.; SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante, Revista Travesía, 2000. e SAYAD, Abdelmalek, A imigração: ou os paradoxos da alteridade, 1998.; BOURDIEU, Pierre. (coord.) A miséria do Mundo, 2003. PIRES, Sonia. A segunda geração e o sucesso escolar, 2000.

A Comissão Pontifícia para a Pastoral de Migrantes e Pessoas Itinerantes, da cidade do Vaticano, em Roma, produziu um documento sobre as migrações contemporâneas sob o título: *Migrations: interdisciplinary studies*. Esse documento foi elaborado em cinco tópicos no intuito de debater e explicitar os elementos do processo migratório, desde as variadas formas existentes até os princípios motivadores da empreitada. Sua produção se efetivou a partir do contato entre as pastorais existentes pelo globo e os indivíduos que as procuram para transferir-se no país de destino.

O Relatório do Departamento de Economia e Questões Sociais – Divisão Populacional vinculado a Organização das Nações Unidas, publicado recentemente sob o título “*Trends in total migrant stock: the 2005 revision*”, constata um crescimento acima de 150% no número total de imigrantes em âmbito mundial. Segundo esse relatório, enquanto o número de imigrantes existentes em 1960 nas seis áreas geográficas¹² de análise situava-se na faixa dos 75 milhões, em 2005 o número de imigrantes nessas mesmas seis áreas sofreu um incremento de 121 milhões, atingindo a cifra de 191 milhões. Também, de acordo com o relatório, o crescimento do período 1980-1990 foi ocasionado pelos problemas advindos da fragmentação da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ao passo que o crescimento do período de 1990-2005 ocorreu, sobretudo, em decorrência da pauperização dos países em desenvolvimento insuflada pela política neoliberal e seus mecanismos de dominação e exploração.

Os trabalhos de Arango (1985), (2001), Bohning (1975), Canales (2001), Castles (1997), (2001), Massey (1988), Massey et al. (1993), (1994), (1998), Papademetriou (1998), Pellegrino (2000), Piore (1979), Portes (1981), Tapinos (2000), ; abordaram a migração internacional a partir de estudos documentais e empíricos nas diversas regiões do globo, analisando e construindo princípios teóricos dos fluxos migratórios. Contudo, essas análises possuem seu foco direcionado na análise política e

¹² Essas seis áreas geográficas são: África, Ásia, Europa, América Latina e Caribe, América do Norte e Oceania.

econômica, deixando de lado o estudo do cotidiano das comunidades de imigrantes, tanto no país de origem quanto no país de destino.

Hugo (1995), (1998) em estudo sobre as migrações internacionais indocumentadas e o impacto do processo de globalização no fluxo migratório, observa que o movimento de pessoas através das fronteiras se acentuou na década de 1990, sobretudo pela redução dos custos reais de viagem. Também, afirma que os obstáculos que os países erguem em relação à entrada de pessoas em seus territórios são muito mais intensos quando comparados a outros fluxos, tais como: capital financeiro, mercadorias e informações.

Esclarece o autor que, apesar das restrições que se estabelecem cotidianamente à entrada de imigrantes nos diversos países do globo, o fluxo imigratório se intensifica, à medida que a inserção da globalização econômica nos países pobres aumenta as desigualdades sociais.

Os estudos que tratam do cotidiano dos imigrantes, principalmente indocumentados, e que utilizam os depoimentos desses indivíduos para um entendimento mais amplo das causas e conseqüências da imigração, dos problemas oriundos do país natal, e ocorrentes no país de destino, de seus objetivos e de suas possibilidades, se apresentam como cruciais para a análise dos dilemas e perspectivas gerados pela educação escolar de nosso objeto de pesquisa.

Margolis (1993) desenvolveu no final da década de 1980 uma pesquisa pioneira sobre imigrantes brasileiros documentados e indocumentados – e como a autora aponta, muitos indocumentados – instalados na cidade de Nova York. Pesquisa pioneira, à medida que até aquele momento nenhum estudo havia sido realizado sobre essa comunidade nos Estados Unidos. Utilizando uma abordagem etnográfica, Maxine Margolis realizou diversas entrevistas e aplicou centenas de questionários a fim de traçar um perfil dos brasileiros residentes em Nova York, principalmente os recém-chegados, desde os primeiros movimentos populacionais em direção a Nova York até

o cotidiano na Big Apple. Consideramos esse estudo de extrema valia para o entendimento dos princípios geradores da migração internacional, das formas de inserção no país de destino e de determinados aspectos do dia-a-dia dos imigrantes. Contudo, a educação escolar recebida no país de destino, sobretudo das crianças e jovens que acompanhavam esses imigrantes não recebeu nenhuma referência. O aspecto educacional foi tratado somente com a citação de alguns dados estatísticos concernentes ao nível de escolaridade que os imigrantes brasileiros pesquisados possuíam.

O artigo de Sonia Pires, apresentado no IV Congresso Português de Sociologia no ano de 2000 em Coimbra, privilegia o debate entre determinadas perspectivas teóricas que versam sobre a inserção dos filhos de imigrantes e seus desempenhos nas escolas do país de destino. Esse trabalho é advindo de uma pesquisa de campo em que a autora realiza entrevistas com jovens filhos de imigrantes oriundos de diversos países periféricos. Procura demonstrar nessa pesquisa que as redes de relações são de suma importância para que os filhos de imigrantes consigam se inserir na sociedade de destino de seus pais, mas, sobretudo para o desempenho escolar. A autora estabelece que existem vários pontos de interrogação quando os estudos centram seu foco sobre a comunidade de imigrantes e sua relação com a escola, principalmente sobre a influência dos diferentes volumes de capital social entre os grupos e a aplicabilidade das políticas governamentais voltadas para as minorias, no caso desse estudo, os imigrantes.

O documento *“De Bolívia tuvimos que irnos”* da Pastoral Social da Igreja Católica da década de 1980 nos apresenta uma análise da imigração boliviana de fronteira, sobretudo para a Argentina, Chile, Peru e Brasil. Esse estudo informa o perfil do imigrante boliviano, principalmente indocumentado – no que concerne ao seu nível de instrução, idade e região de origem. Também estabelece a distribuição desses indivíduos no espaço geográfico dos países de destino de acordo com seu perfil e os objetivos estabelecidos na empreitada imigratória. Aponta as etapas do fluxo migratório boliviano, a fim de identificar o modelo de imigração preponderante na

comunidade boliviana, suas possíveis ocupações nos países de destino e suas maneiras de inserção e instalação. O cotidiano do imigrante boliviano: festas religiosas, lazer e organizações comunitárias; é exibido através de depoimentos fornecidos pela técnica da entrevistas. A quantidade de imigrantes bolivianos em cada um dos países é referida por cifras que não são oficiais, mas que estão mais próximas da realidade, visto que foram colhidas junto às comunidades por meio do contato cotidiano. Por outro lado, as cifras oficiais das Polícias Federais, Consulados e outros órgãos; ficam aquém do total de imigrantes instalados nos países pois não incluem os indocumentados.

Os escritos de Abdelmalek Sayad, *“O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante”*, série de textos, publicado na Revista *Travessia* em número especial e, o livro *“A Imigração: ou os paradoxos da alteridade”*, se constituem em essencial material de estudo para todos aqueles que pretendem se debruçar na análise do fenômeno migratório internacional, sobretudo em relação às condições cotidianas desses indivíduos que deixam sua terra natal em direção a um destino incerto repleto de ilusões, e que se revela sofrido e ignominioso.

Nesses textos, todos eles frutos de seus trabalhos de campo em que o autor utilizava a entrevista como técnica principal, Sayad analisa o fenômeno migratório a partir de uma perspectiva histórica a fim de caracterizar os elementos bases – universais e específicos – do processo migratório, seja ele nacional ou internacional. Dessa maneira, trabalha com as categorias de trabalho, espaço, inserção e re-inserção, a fim de compreender a interligação entre os princípios de emigração e imigração associada com a idéia de retorno do indivíduo a sua terra natal. Constata e aborda de forma singular e significativa o processo migratório desde os fundamentos motivadores que fazem indivíduo optar ou obrigar-se pela empreitada da partida de sua terra natal até as múltiplas histórias de vida – que influem no estabelecimento no país de destino –, que sempre foram omitidas – consciente ou inconscientemente – pelos estudiosos das migrações até aquele momento.

Sob a coordenação de Pierre Bourdieu, o livro *“A miséria do mundo”*, resultante de uma extensa e refinada pesquisa de campo, em que a entrevista ocupou lugar singular, realizada por uma equipe de estudiosos das Ciências Sociais e Humanas – também dirigida por Pierre Bourdieu –, procurou compreender, mas, acima de tudo expor as opressões, os dilemas, objetivos e perspectivas de homens e mulheres: imigrantes, operários (as), profissionais liberais, estudantes, camponeses, desempregados, funcionários públicos, punguistas, etc.; que se situavam em espaços sociais excluídos. Os depoimentos coletados nesse estudo revelam o cotidiano social de milhares de indivíduos que tiveram a oportunidade impar de expressarem – e não serem expressados – suas misérias cotidianas. No que se refere aos relatos de imigrantes, os trabalhos de Abdelmalek Sayad, Pierre Bourdieu, Patrick Champagne e Michel Pialoux, constantes nesse estudo, são primordiais para o entendimento, e acima de tudo, conhecimento, dos problemas que afligem esses indivíduos desde a primeira concepção da idéia de partida, até as discriminações e os preconceitos sofridos no país de destino. Evidente que são desveladas nessas entrevistas as expectativas, principalmente em relação a educação escolar – sobretudo para seus filhos – desses imigrantes, que possuíam como prioridade a inserção e instalação digna em um espaço social que escolheram – e muitas vezes foram escolhidos – para viver e sobreviver.

Tais estudos permitem a apreensão de características do movimento migratório internacional, sobretudo as concernentes às relações sociais dos imigrantes indocumentados tecidas no cotidiano do país de destino. Evidente que a complexidade existente no fenômeno migratório contemporâneo não permite que se estabeleça um padrão uniforme de tendências sociais, econômicas, culturais e políticas geradoras e mantenedoras desse processo. No entanto, determinados fluxos migratórios carregam intrinsecamente aspectos que possibilitam ao pesquisador realizar a confluência de determinadas categorias de análise que auxiliam na compreensão do cotidiano daqueles que migram.

Nesse sentido, as análises e os debates preconizados pelos trabalhos realizados com os imigrantes por intermédio da coleta de seus depoimentos, a fim de eliminar

preconceitos e visões sub-reptícias , e ao mesmo tempo construir noções que permitam a compreensão de suas trajetórias no país de origem e no país de destino, são essenciais para ampliar a visão sobre o movimento migratório de bolivianos e suas condições de existência diversas e adversas, principalmente os impactos simbólicos propiciados pela educação escolar.

A seguir apresentaremos estudos realizados em âmbito nacional que possuem aspectos importantes e que contribuem para a ampliação do entendimento sobre o fluxo migratório limítrofe ao Brasil, sobretudo de bolivianos, e o cotidiano a que estão submetidos.

2.1.2 A imigração no debate nacional

A discussão desenvolvida no Brasil em relação a migração internacional possui sua centralidade no movimento ocorrente no final do século XIX e início do século XX. Diversos autores brasileiros se especializaram e desenvolveram suas pesquisas na análise do fluxo migratório internacional de europeus para o Brasil nesse período. Evidente que esses estudos são de primordial importância para a compreensão do movimento migratório, suas estruturas, o cotidiano dos indivíduos e suas comunidades. Contudo, o fluxo migratório do pós-guerra configurou um novo modelo de migração, em todo o planeta, sobretudo, após a descolonização da África e da Ásia.

Apesar de determinados autores e núcleos de pesquisa¹³ privilegiarem os estudos das migrações internacionais em âmbito mundial, consideramos que o fluxo migratório limítrofe necessita de análises mais amplas, no intuito de identificar as estruturas desses movimentos e contribuir com as políticas sociais inclusivas, à medida que a migração se faz pela busca de trabalho e, se esse fluxo aumenta em determinados espaços sociais, é porque nesses espaços a mão-de-obra desses indivíduos é absorvida por alguns setores.

¹³ A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) mantêm nos departamentos de Ciências Humanas alguns núcleos de pesquisas que estudam e analisam as migrações nacionais e internacionais.

Assim, os governos são os principais responsáveis pela instalação, inserção e inclusão digna desses indivíduos que também contribuem com o desenvolvimento e aumento das riquezas nacionais. Contudo a falta de vontade política dos governos em assumirem a responsabilidade em relação a esses indivíduos, promove uma visão sub-reptícia de seus cotidianos, relegando-os a simples objeto exótico, sobretudo quando noticiados em algum meio de comunicação expressivo.

Variados pesquisadores de universidades brasileiras têm na análise das migrações nacionais e internacionais o objeto de suas pesquisas, constituindo suas obras – teses, dissertações, artigos, livros, entre outros – material substancial de estudo e pesquisa. Entre os autores que se inserem nessa perspectiva podemos citar: Teresa Sales (1991; 1992; 1995; 1996, 1999 e 2000), Neide Patarra (1995, 1996, 1999 e 2004), Boris Fausto (1991 e 1999), Giralda Seyferth (1996, 1997, 1999^a, 1999b e 2000), Sidney Antonio da Silva (1997, 1998, 2001 e 2003), Maria Tereza Schorer Petrone (2004), Lucia Lippi Oliveira (2001), Margherita Bonassi (2000) e Gladys Llajaruna Huayhua (2001).

No entanto, vários desses trabalhos que tratam das migrações internacionais estão pautados na análise dos movimentos que se deslocaram para o continente americano no final do século XIX e início do século XX. Paralelamente, outros estudos se configuram em exames de movimentos migratórios de brasileiros para o determinados países do continente americano e europeu.

Essas pesquisas, apesar de contribuírem no entendimento das causas da empreitada migratória, das transformações econômicas, sociais e políticas nos países de origem e destino, e do cotidiano dos imigrantes e suas famílias, não se enquadram diretamente no quadro conceitual de análise de nosso trabalho, à medida que examinam universos distantes – históricos e geográficos – e diversos do estudado nesta pesquisa.

Dessa maneira, privilegiamos nessa abordagem os trabalhos de pesquisadores que desenvolveram análises dos movimentos de sul-americanos para o Brasil desde a

década de 1980, uma vez que serviram como importante aporte para o estudo, configuração e análise de nosso objeto de pesquisa. Nesses trabalhos, o universo cotidiano desses indivíduos é examinado por intermédio de diversas categorias, tais como: trabalho, lazer, religiosidade, legislação, cultura e identidade. Tais análises não privilegiaram a educação escolar como elemento central, contudo, foram de suma importância para debatermos determinadas conceituações e considerações acerca do movimento migratório desses indivíduos e suas práticas cotidianas.

A dissertação de mestrado de Sidney Antonio da Silva, publicada em livro pela Paulinas Editora, sob o título *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo* (1997), é um pioneiro trabalho sobre a imigração de sul-americanos para São Paulo, mas, sobretudo de bolivianos. Esse estudo foi realizado por intermédio de um trabalho de campo intercalado com a análise documental disponível sobre a imigração boliviana e seus aspectos culturais. No trabalho de campo, executa observação participante amparada por séries de entrevistas que procuram desvelar determinados aspectos do cotidiano desses indivíduos, indocumentados e regularizados, sobretudo em suas relações com os conterrâneos no trabalho nas oficinas de costura, no lazer na feira cultural aos domingos e nas festas religiosas da igreja católica. Segundo determinados dados publicados nessa pesquisa, os bolivianos instalados em São Paulo¹⁴³ estariam representados em ampla maioria por homens, originários de La Paz, com grau de escolaridade de nível médio. Cita determinadas cifras de órgãos governamentais em relação ao total de imigrantes, não apontando se houve levantamento de números totais na pesquisa de campo. A educação escolar que esses indivíduos possuíam e que recebiam nas escolas de São Paulo foi referenciada pelo autor que, porém, citou pontualmente e em poucas linhas, o problema gerado pela Resolução 09/90 que proibiu os imigrantes indocumentados de freqüentarem as escolas. Considera que os imigrantes bolivianos sofrem discriminação dissimulada em seus cotidianos, tornando sua inserção cultural na sociedade de destino relativamente

^{14 13} O autor não esclarece se a pesquisa esteve voltada para a análise dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, na região da Grande São Paulo ou no Estado de São Paulo.

difícil. Também, estabelece que as festas religiosas são momentos significativos de aglutinação cultural entre os diversos grupos existentes na comunidade boliviana.

Nesse sentido, continuando o debate em torno da comunidade boliviana e suas formas de fazer o cotidiano em São Paulo, enfatizando as festas religiosas que havia iniciado na pesquisa anterior, Sidney Antonio da Silva conclui no ano de 2002 sua tese de doutorado sobre as festas marianas e sua influência nas relações sociais da comunidade boliviana, publicando em 2003 o livro *Virgem/Mãe/Terra: festas e tradições bolivianas na metrópole*, pela editora Hucitec. Essa investigação antropológica procura desvelar as transformações e fusões ocorridas nas devoções marianas e todo seu arcabouço simbólico que congrega de certa maneira os diferentes grupos étnicos da comunidade boliviana. Contudo, consideramos que o retorno à pesquisa anterior, no sentido de revisar alguns aspectos que eram datados, e outros que não estavam inteligíveis, tais como: o número aproximado de imigrantes, sobretudo os indocumentados¹⁵; a quantidade de indivíduos em relação ao gênero, os modelos de imigração – individual, familiar ou mista –, a faixa etária predominante, os departamentos de origem, o espaço produtivo de destino e as regiões mais propícias à instalação; foram de grande valia para a ampliação do entendimento do fenômeno migratório de bolivianos para São Paulo.

O livro de Margherita Bonassi, *“Canta, América sem fronteiras: imigrantes latino-americanos no Brasil”* publicado pelas Edições Loyola; fruto de sua dissertação de mestrado realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e finalizada em 1999, centra sua análise no movimento de refugiados e imigrantes sul-americanos no Brasil. Essa obra enfatiza em seu conteúdo a questão jurídica aliada com a questão social desses indivíduos. Essa pesquisa foi desenvolvida por intermédio de observação participante-militante da autora, associada com entrevistas e análise documental. O mapeamento das migrações internacionais na América-Latina, intercalada com um exame histórico da legislação migratória brasileira, nos fornece importante

¹⁵ Sabemos das dificuldades em aferir o total de imigrantes indocumentados, no entanto, em uma pesquisa de campo em que o investigador observa, participa e dialoga com os seus informantes, torna-se possível construir alguns dados, inclusive um número aproximado de indivíduos indocumentados.

compreensão sobre determinadas causas e conseqüências desse movimento em direção território brasileiro, principalmente ao aproximar os ditames da Lei à realidade cotidiana desses indivíduos. Faz-se necessário considerar o debate realizado pela autora no que tange a Resolução 09/90 que proibia as crianças imigrantes indocumentadas de freqüentarem as escolas em São Paulo. O material utilizado para o debate foi em parte produzido por Margherita em sua atuação militante junto aos imigrantes indocumentados.

A dissertação de mestrado de Gladys Llajaruna Huayhua, defendida em 2001 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é um estudo principiado por uma análise qualitativa que utilizou história de vida como método a fim de, por intermédio de depoimentos gravados, analisar o processo de transformações culturais e identitários de jovens imigrantes peruanos instalados na cidade de São Paulo. Essa pesquisa é de suma importância para todos os interessados em compreender as questões que permeiam o universo de indivíduos que se encontram em um novo espaço cultural. Utilizando os conceitos de socialização, aculturação e identidade, a autora analisa os depoimentos de seus informantes a fim de mostrar os procedimentos que permeiam a vida desses indivíduos ao se inserirem em uma nova cultura, construindo assim uma nova identidade social.

Consideramos que as análises produzidas por estes trabalhos se inserem no rol de materiais essenciais para todos aqueles que pretendam debater os movimentos migratórios e as questões que os permeiam, principalmente no concernente as condições sociais que engendram essa empreitada, e as condições sociais presentes na sociedade que os agrega.

2.2 Referencial teórico e os conceitos essenciais da pesquisa

O presente texto foi organizado com o objetivo de tecer algumas reflexões sobre os conceituais teóricos de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, uma vez que

optamos pela utilização de determinados conceitos desses autores na orientação de nossa pesquisa, e porque consideramos que alguns desses conceitos são de extrema relevância para o estudo do campo da educação, sobretudo quando o estudo centraliza seu foco de análise para o cotidiano das populações excluídas e sua relação com a escola.

Tal reflexão se realiza pela análise dos conceitos de *campo*, *habitus* e de *capital* presentes nas obras de Pierre Bourdieu, à medida que são princípios distintivos e formas de poder que geram práticas cotidianas sociais que classificam e dividem os indivíduos nos espaços sociais, atribuindo-os valores referenciais que se realizarão simbolicamente na sociedade. A teoria das práticas cotidianas, formulada por Michel de Certeau, se faz presente nessa pesquisa, à medida que o cotidiano não é estanque tal qual o sistema dominante apresenta, e sim, constituído de múltiplas alternativas que os indivíduos dominados utilizam para subverter a “ordem” imposta pelos detentores do “poder”.

2.2.1 As práticas sociais na perspectiva de Pierre Bourdieu

A construção conceitual de Pierre Bourdieu se realizou por intermédio de aproximações de autores que são considerados inassociáveis nas Ciências Humanas, e em estudos realizados na Argélia, mas, sobretudo na França. No que tange a associação entre conceitos considerados excludentes, Bourdieu (2000) afirma que os obstáculos existentes para se alcançar o conhecimento na maioria das vezes são sociais e, que as associações entre conceitos considerados desiguais, realizadas em seus estudos a fim de configurar seu cabedal teórico-conceitual, aproximando Marx, Weber, Durkheim, Cassirer, Kant, entre outros autores, sempre apresentaram “[...] a sensação de que o que impedia as pessoas de ver que esses autores diziam a mesma coisa, ou coisas complementares, eram razões puramente sociais.” (Bourdieu, 2000, p. 21)

Bourdieu (2003c) esclarece que a construção teórico-conceitual presente em suas obras, apesar de terem sido produzidas pelos estudos realizados a partir de casos específicos da França, possui validade universal perfeitamente aplicáveis em outras sociedades. O autor afirma que essa compreensão “[...] por falha minha, freqüentemente escapa aos leitores e comentaristas, mesmo os mais bem intencionados.” (Bourdieu, 2003c, p. 9)

Concomitantemente, Bourdieu (2003c) ao se referir sobre os conceitos de espaço social e espaço simbólico construídos pelas suas investigações na França, não particulariza suas análises, proibindo quem quer que seja de realizar associações e considerações sobre outras sociedades, pelo contrário,

[...] acho que, ao apresentar o modelo de espaço social e de espaço simbólico que construí *a propósito* do caso particular da França, falarei sempre do Japão (como, falando alhures, falarei dos Estados Unidos ou da Alemanha). E, para que o discurso que lhes diz respeito [...] seja inteiramente inteligível, gostaria de encorajá-los e ajuda-los a ultrapassar a leitura particularista que, além de constituir um ótimo sistema de defesa contra a análise, é o equivalente exato, da perspectiva da recepção, da curiosidade pelos particularismos exóticos que inspiraram tantos trabalhos sobre o Japão. (Bourdieu, 2003c, p. 13-14).

Também, Bourdieu (2003c) explica que apesar da aparência etnocêntrica que seus estudos possuem, à medida que as análises dos espaços sociais são realizadas pela submersão particular a uma realidade empírica, a sociedade francesa da década de 1970,

[...] a proposta de aplicar a um outro mundo social um modelo construído de acordo com essa lógica é, sem dúvida, mais respeitosa em relação às realidades históricas (e das pessoas) e, sobretudo, cientificamente mais fecunda do que o interesse que tem o curioso pelos exotismos, pelas particularidades aparentes, já que ele atribui prioridade às diferenças pitorescas (penso, por exemplo, no que se diz e se escreve, no caso do Japão, sobre a “cultura do prazer”). (Bourdieu, 2003c, p. 15).

Consideramos necessário reportarmos às explanações de Pierre Bourdieu sobre sua construção teórico-conceitual e a aplicabilidade dessa, no intuito de colaborar com a compreensão de suas análises, mas, sobretudo a vinculação de seus modelos conceituais com o nosso objeto de estudo.

A teoria das práticas sociais no conceito de *habitus*, pretende estabelecer uma associação – sem se associar – entre as perspectivas subjetivistas e objetivistas do mundo social, no intuito de mostrar que a estruturação dessas não se realiza de maneira autômata, nem tampouco, de forma autônoma, mas, seriam estruturadas porque no momento em que os indivíduos agissem possuiriam particularidades estruturadas do seu meio social. (Bourdieu, 2003c)

Essa construção teórica se realizou por intermédio daquilo que Bourdieu (2003c) considera essencial em seu trabalho, qual seja, a filosofia da ciência, ou, *relacional*, à medida que dá primazia as relações, e na filosofia da ação, que “[...] condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo, capital – e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*) [...]” (Bourdieu, 2003c p. 10)

Tal construção teórica se configura de forma a compreender inovadoramente as estruturas sociais, à medida que não se associa ao subjetivismo¹⁶, nem tampouco, ao objetivismo¹⁷, opondo-se de maneira extrema a determinados

[...] pressupostos antropológicos [...] na qual se comumente se fiam [...] particularmente os intelectuais [...] (especialmente quando em nome de um irracionalismo estreito consideram irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas *razões* explicitamente dadas de um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações). [...] (Bourdieu, 2003c p. 10).

Concomitantemente, o autor também estipula que a oposição de sua formulação conceitual também se faz em relação

[...] às teses mais extremas de certo estruturalismo, na sua recusa em reduzir os *agentes*, que considera eminentemente ativos e atuantes (sem transformá-los em

¹⁶ Na concepção subjetivista, todo conhecimento é produto estruturado e selecionado pelo indivíduo. Essa tendência epistemológica, confere total autonomia e consciência as pessoas nos seus procedimentos cotidianos.

¹⁷ O conhecimento objetivista prima por estabelecer a existência do mundo em si, dissociado de qualquer compreensão subjetiva. O conhecimento se realiza pela evidência material dos fatos, derivado por intermédio de experiências sensíveis. Toda prática social seria mera execução de regras estruturadas.

sujeitos), a simples epifenômenos (o que parece torna-la igualmente deficiente aos olhos dos que sustentam uma ou outra dessas posições).” (Bourdieu, 2003c p.10)

Dessa maneira, essa formulação, mais do que oposição ao objetivismo e ao subjetivismo, pretende buscar nos elementos essenciais dessas conceituações sua base estrutural, à medida que além da identificação das estruturas objetivas existentes nas sociedades, investiga a interiorização dessas nos e pelos indivíduos, configurando-se em um sistema de disposições ou maneiras de ser ou fazer representadas nos corpos que, segundo Bourdieu (1983), se reproduzem por intermédio da exteriorização da interioridade e da interiorização da exterioridade, que organizadas, estruturaram as práticas sociais e suas representações.

Essa estruturação que o autor menciona produziu interpretações equivocadas de sua formulação teórica. Assim, para esclarecer a conceituação utilizada em suas obras e de seu perfil teórico-conceitual, explica que o estruturalismo

nasceu do esforço de pensar sistemas simbólicos, a língua, depois os sistemas mítico-rituais, depois a literatura, etc. E meu trabalho consistiu em passar do que poderíamos chamar de um estruturalismo simbólico, que procura extrair as estruturas dos sistemas simbólicos, a um estruturalismo que procura a correspondência entre a estrutura dos sistemas simbólicos e as estruturas sociais. Em meu livro (*La distinction*), tento mostrar que, para compreender a estrutura das manifestações simbólicas de uma sociedade – o vestuário, os edifícios, a arquitetura, etc. –, é preciso analisar essa correspondência entre os símbolos, a língua, etc., e as estruturas sociais, correspondência que não é mecânica”. (Bourdieu, 2003c p. 47)

Tal manifestação busca apresentar uma compreensão otimizada de sua produção teórica, uma vez que sua pesquisa procurou realizar uma modificação na conceituação de estruturalismo, sobretudo o representado por Lévi-Strauss¹⁸, associando a estrutura dos sistemas simbólicos às estruturas sociais.

Os conceitos de campo, habitus e capital são de extrema relevância para o escopo dessa pesquisa, sobretudo para a análise e entendimento dos depoimentos de nossos entrevistados no que concerne os dilemas e perspectivas proporcionados pela

¹⁸ Antropólogo francês, que buscou desvendar as estruturas dos sistemas sociais por intermédio dos valores e costumes dos grupos.

educação escolar, à medida que Bourdieu construiu esses conceitos nos mais de 40 anos de estudo no campo educacional.

Assim, para o autor, a cultura escolar é um construto da classe dominante, então, não neutra, à medida se projeta como uma violência simbólica, que se traduz na dominação de uma classe sobre outra. Assim, estabelece a noção de arbitrário cultural, que se constitui em um conjunto de valores e signos que definem a cultura da sociedade, sem contudo estarem fundamentados em um princípio universal. É uma violência simbólica à medida que se impõe como verdadeira e única, legitimando-se, sobretudo na escola. (Bourdieu&Passeron, 1975)

No intuito de se entender a teoria da prática, Bourdieu (2003c) prescreve que sua compreensão deve se realizar por intermédio do distanciamento do pensar substancialista que considera as práticas como encerradas em um universo particular, não se intercambiando e, sua correspondência com as posições sociais como uma relação direta e uniforme.

Torna-se necessário buscar no processo histórico das sociedades e dos grupos, as condições que engendram suas práticas e, conseqüentemente, suas mudanças. Bourdieu (2003c) comenta que, as práticas não devem ser consideradas propriedades particulares de um determinado grupo, mas sim possíveis de serem realizadas por grupos dependendo do momento histórico e, da correspondência entre as posições sociais ocupadas no campo e o conjunto de atividades e de bens produzidos, em relação definida.

Dessa maneira, temos o conceito de *habitus* como princípio articulador das práticas – que incluem e excluem – os indivíduos e os diversos grupos sociais, à medida que são

[...] princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem

sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial, mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (Bourdieu, 2003, p. 22).

Bourdieu (1998c, 2000, 2002a, 2002b e 2003a, 2003b, 2003c) assinala que as posições sociais possuem classes que se diferenciam e, para cada uma das classes existe uma classe de *habitus*, que podem ser denominados de gostos. Esses são formados pelos condicionamentos sociais dos grupos nos quais os indivíduos estão inseridos. A capacidade geradora – dos *habitus* – existentes nos espaços sociais, que podem ser bens e propriedades, materiais e imateriais, são articuladoras dos reconhecimentos e das afinidades entre os indivíduos nesses espaços.

Salienta o autor que, entre as funções da noção de *habitus*, uma é “[...] a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes”. (Bourdieu, 2003, p. 21)

Os *habitus* por serem produtos oriundos dos espaços sociais, são diferenciados e também diferenciadores. Bourdieu (1998c, 2002a, 2002b e 2003c) assinala que essas regras de comportamento são distintas, distinguidas e produtoras de distinções. Contudo, elas não são inflexíveis, à medida que se alterariam de acordo com momento específico da ação dos indivíduos e dos grupos.

Nesse caso, essas maneiras de ser ou de fazer estão incorporadas nos indivíduos e nos grupos que se inserem, pela socialização e organização cotidiana. Essa incorporação se realiza pela aquisição das estruturas permanentes do espaço social, ou campo, estruturando as percepções e as ações daqueles que o integram. (Bourdieu, 1998c, 2002a, 2002b, 2003c)

No campo educacional, Bourdieu (1998c, 2005) comenta que, torna-se possível visualizar essas formas adquiridas de disposições na oposição entre a teoria e a prática, à medida que estão presentes na estruturação das disciplinas que integram o currículo

e, que se estabelecem hierarquicamente. Também, nos procedimentos dos professores em relação à avaliação que fazem dos educandos, essa oposição é perceptível nas adjetivações realizadas sobre as produções, adjetivações essas associadas ao *habitus* incorporado em seus campos de produção simbólica.

Tal comportamento se reproduz nos integrantes dos grupos, por exemplo, os professores, e “funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores”. (Bourdieu, 1998, p. 113).

Essas práticas integrantes nos corpos dos indivíduos, de acordo com suas posições nos campos e subcampos, se fundem em uma origem que não possui um projeto consciente e estruturado, embora se constate nesses procedimentos uma sistematicidade que transpareça como organizado e estruturado objetivamente. (Bourdieu, 1998c, 2003c, 2005)

Dessa maneira, Bourdieu (2003) esclarece que o sistema de disposições, *habitus*, enquanto tal,

só se realizam efetivamente em relação com uma estrutura determinada de posições socialmente marcadas (entre outras coisas pelas propriedades sociais de seus ocupantes, através das quais se dão a perceber); mas, ao contrário, é através das disposições, que são elas próprias mais ou menos completamente ajustadas às posições, que se realizam determinadas potencialidades que se achavam inscritas nas posições”. (Bourdieu, 2003, p. 299).

Essas disposições, de acordo com Bourdieu (1998c, 2000, 2002b, 2003a e 2003c) configuram o espaço social, campos e subcampos, que se compõem a partir de proximidades posicionais e disposicionais, distintas, mas, que possuem convivência. São definidas pelas exterioridades e pelas proximidades relacionais, como também pela hierarquização. Determinados espaços são constituídos de grupos que intercambiam suas práticas entre outros grupos que estão posicionados acima ou abaixo nessa organização, contudo, não possuem identificação objetiva ou subjetiva com tais grupos.

Os campos são espaços sociais que se definem pela exclusão mútua, ou distinção dos indivíduos, de acordo com os volumes de capitais possuídos e, pelas apropriações dos bens produzidos nesses espaços. Essa exclusão é estruturadora das posições sociais, denominadas por alguns como classes, existentes nas sociedades, que é, sobretudo um espaço de diferenças e diferenciações. (Bourdieu, 2003a)

Essas diferenças que os campos definem, se objetivam nas sociedades por intermédio, por exemplo, dos espaços geográficos, mas, que são sobretudo sociais existentes e que são sobrepostos. (Bourdieu, 2003a).

Tais diferenças e sobreposições são possíveis de constatar ao considerarmos por um lado, os bairros ricos, que concentram um grande volume de capital, de bens e serviços de qualidade, e os bairros pobres, denominados periferias, que além da falta de capitais, sobretudo econômico, cultural e escolar, que se traduz na ausência de bens, também perecem pela exclusão de acesso, ou acesso quando muito restrito, aos serviços essenciais que o Estado deveria, pelas suas prerrogativas, proporcionar a todos indistintamente.

Segundo Bourdieu (2003a), os campos são os lugares em que o poder se afirma e se legitima, sobretudo o poder simbólico, que se traduz em violência simbólica, uma violência que não é percebida pelos indivíduos, à medida que se traduzem em crenças inculcadas como verdade. Os embates simbólicos que se produzem dentro desses campos, constroem fisicamente e objetivamente suas estruturas e os benefícios que usufruirão os seus integrantes enquanto permanecerem em seus limites.

Concomitantemente, o autor expressa a importância exercida pelo volume de capital para a inserção e permanência nos diferentes campos simbólicos, sobretudo os capitais: econômico, cultural e social, sendo este último um poder gerado e mantido pelas relações estabelecidas no cotidiano.

O conceito de capital nas obras de Bourdieu se produz como metáfora ampliada, uma vez que foi inspirado na teoria econômica, sobretudo nos escritos de Karl Marx. Esse conceito para Bourdieu (2002b), pode existir no estado objetivado, na qualidade de propriedades materiais, no estado incorporado e, também no estado institucionalizado.

O autor considera que o capital dentro do campo simbólico representa um poder, ou poderes,

[...] sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos. As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de fato, a cada campo ou sub-campo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo). (Bourdieu, 2002b, p.134)

Segundo Bourdieu (2003c), há várias espécies de capital, tais como: econômico, cultural, social, escolar, físico, político, lingüístico, simbólico, etc.; porém, o capital simbólico se realiza como poder somente por intermédio de uma outra espécie de capital. Essa forma de capital se traduz nas percepções e nos reconhecimentos que os indivíduos, os grupos e as sociedades atribuem para aqueles que possuem volume considerável desse “poder”.

O capital social para Bourdieu (1998c), se constitui por intermédio de redes relacionais, ou seja, vínculos a um grupo que estabelecem procedimentos úteis de auxílio mútuo em seus cotidianos. Esses auxílios se configuram em diversos recursos imediatos ou potenciais que os indivíduos possuem e intercambiam entre seus pares.

O autor estabelece que essa rede de relações, traduzida em capital social, se configura em

[...] ato social de instituição (representando, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma

formação social), mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. (Bourdieu, 1998c, p. 68)

O capital cultural possui a possibilidade de existir em três formas a saber: no estado incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado incorporado podemos entender como as maneiras de ser e de fazer atribuídas, sobretudo pelos familiares, aos indivíduos desde o seu nascimento. No estado objetivado, o capital se constitui sob a forma materiais que são bens culturais materiais adquiridos pela família, pelos indivíduos e pelos grupos, tais como: livros, obras de arte, instrumentos de todo tipo, equipamentos, etc; que fornecerão possibilidades de ampliação das outras formas de capitais e aumento de suas influências nos campos. Por fim, no estado institucionalizado, que se traduz por meio dos níveis educacionais concluídos pelos indivíduos. (Bourdieu, 1998c)

Evidente que a análises de Bourdieu, que se realizaram em um plano macro, deixam transparecer um sentido determinista, sobretudo no que concerne às críticas realizadas por Jeffrey Alexander e Bernard Charlot à conceituação de *habitus*. Segundo Nogueira&Nogueira (2004), esses autores concebem que as análises de Bourdieu reduzem o universo de oportunidades existentes aos indivíduos na sociedade, uma vez que as relações sociais são determinadas pelo espaço social que se encontram inseridos.

Em que pese às críticas, consideramos que os conceitos de Bourdieu utilizados como referencial teórico nessa pesquisa: *Habitus*, *Campo* e *Capital*, são essenciais para a análise dos depoimentos de nossos entrevistados à medida que utilizamos no plano individual, procurando descortinar o grau de influência desses conceitos na trajetória de cada entrevistado, sobretudo no concernente a educação escolar possuída associada com aos dilemas e perspectivas do cotidiano.

2.2.2 Michel de Certeau e as práticas cotidianas do homem comum

Os estudos realizados por Michel de Certeau e o grupo de pesquisa por ele organizado em três círculos¹⁹, desembocou no que podemos denominar “teoria das práticas cotidianas”, ainda que o objetivo dessa pesquisa não fosse a elaboração de um modelo teórico que oferecesse uma história das teorias das práticas, e sim a proposição de pensá-las no cotidiano do homem comum, a partir do conceito de tática.

A recusa com a uniformidade da cultura, esboçada em “*A cultura no plural*” publicado no Brasil pela Editora Papirus (2001), já é uma demonstração de Michel de Certeau pelo interesse em pesquisar sobre as maneiras de ser e de fazer dos indivíduos comuns em seus cotidianos, contendo aí o gérmen da pesquisa que se configurou na obra *A invenção do cotidiano*. Certeau (2001) concebe que, as produções que o homem comum elabora em seu cotidiano devem se sobrepôr, no que tange ao universo da pesquisa, aos produtos culturais ofertados no mercado de bens existentes na sociedade.

Essa pesquisa se realizou em uma diversidade de espaços, por intermédio de experiências concretas, se efetivando graças a uma rede de pesquisa informal e atuante, estendida da Europa à América. No Brasil, se fez com os relatos dos lavradores de Pernambuco sobre sua situação cotidiana e as façanhas de Frei Damião. Também países como o Chile, Argentina, Estados Unidos, Dinamarca, e outros tantos espaços, proporcionaram elementos substanciais para a pesquisa.

Certeau (2001) estabelece que as variadas maneiras de “fabricar” e “reinventar” o cotidiano pelo indivíduo comum é que precisam ser estudadas, a fim de descortinar todo um movimento subterrâneo existente e atuante nas sociedades. A cultura erudita,

¹⁹ O grupo de pesquisa organizado por Michel de Certeau foi principiado a partir do contrato assinado com a Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique (DGRST), órgão vinculado ao gabinete do Primeiro-Ministro francês. Esse contrato teve o apoio de Augustin Girard, responsável na época pelo Serviço de Estudos e Pesquisas da França. Essa pesquisa possuía como objeto de estudo a cultura comum e cotidiana e suas maneiras de praticar. Organizou-se em três círculos distintos. O primeiro teve a duração de junho de 1974 a princípios de 1975. O segundo círculo de interlocução foi o Seminário de 3º Ciclo em Antropologia na Universidade de Paris-VII-Jussieu, de 1974-1978. E o terceiro ciclo foi composto por um grupo restrito, composto por colaboradores diretos do contrato assinado com a DGRST.

propriedade da minoria dominante, e a cultura popular, formada por elementos culturais que a primeira abandonou e eliminou do seu círculo, não possuem importância na sua perspectiva de estudo. Necessário para o autor, é estudar as criações dos indivíduos em seu ambiente cotidiano, que são efêmeras e ocultas, mas que se fazem presentes na sociedade, produzindo alternativas de sobrevivência e resistência ante o sistema dominante.

A análise das práticas cotidianas, segundo Certeau (1994), se realiza de maneira a apresentar que os modelos culturais não determinam as relações sociais, e sim o contrário, se assentando nos indivíduos de forma incoerente e contraditória. Explica-nos o autor que a questão central é descortinar as maneiras de fazer e ser dos indivíduos, e não o indivíduo enquanto sujeito único.

Para isso, o autor esclarece que, essas formas de atuar dos indivíduos, podem ser comparadas as astúcias existentes a milhares de anos no reino animal, tal qual os disfarces dos peixes e dos insetos, que nos dias atuais é ocultada pelo paradigma racional dominante do Ocidente. Assim, estabelece que seu objetivo é

[...] explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’ e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*. (Certeau, 1994, p. 38)

Nesse sentido, Certeau (1994) observa que no cotidiano das sociedades se estabelece um “movimento browniano”²⁰ de resistências microbianas que por sua vez produzem micro-liberdades na vida do homem comum. Essas resistências conseguem se realizar por intermédio de maneiras de fazer insuspeitas, que a primeira vista parecem obedecer a uma ordem, quando na realidade subvertem-na para construir um modelo que se acomode as suas características de vida.

²⁰ Em homenagem ao botânico Robert Brown, que observou e descreveu em 1827 o movimento irregular de minúsculos grãos de pólen de flores que flutuavam dentro de bolhas d’água. Esse movimento, nos dias atuais, serve de modelo para explicar as flutuações que ocorrem nos variados modelos de sistemas existentes.

Tal percepção pode ser resumida em uma frase de Michel de Certeau, que se constitui em sua posição, que além de teórico-metodológica, é uma posição ética e política: “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”. (Certeau, 1994, p. 19)

As noções de *estratégia* e *tática* constituem o instrumental teórico de Michel de Certeau nas análises sobre as práticas cotidianas, à medida que busca nessas duas noções as relações de força existentes na sociedade, no que tange as produções ditadas pelos dominantes, e as produções realizadas pelos dominados.

O conceito de *estratégia* para Certeau (1994), é definida como sendo o

[...] cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (Certeau, 1994, p. 46)

Paralelamente e em contraposição ao conceito de *estratégia*, o conceito de *tática* é definido por Certeau (1994) como

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por interiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (Certeau, 1994, p. 46)

Portanto, temos assim os dois conceitos que se constituem centrais nas análises de Michel de Certeau em relação às práticas cotidianas. O conceito de *tática* é utilizado para explicar como os indivíduos, categorizados como consumidores pelo sistema dominante, subvertem e reificam os produtos “fechados” que pululam incessantemente nos espaços sociais periféricos a fim de massificá-los e dominá-los.

Certeau (1994) explica que os produtos impostos pelo sistema dominante aparentam, apenas aparentam, estarem sendo consumidos passivamente pelos

indivíduos, principalmente aqueles que estão excluídos dos campos produtores. Ledo engano. O consumo realizado nos espaços alijados das sociedades é um consumo qualificado que fabrica produtos com os produtos determinados pela ordem dominante. Assim é feito com os produtos televisivos, da escola, do espaço urbano, do supermercado, dos jornais, da padaria, etc.

Exemplifica o autor com as ocorrências na América Colonial, à medida que a dominação espanhola – e também a portuguesa (*grifo nosso*) – não conseguiu o intento desejado, ainda que os indígenas deixassem transparecer que estavam sendo dominados por completo. Equívoco dos colonizadores. Os indígenas subvertiam as ações impositivas, não rejeitando-as, mas modificando-as de acordo com as suas práticas, não deixando-se dominar pelo poder. Faziam uma bricolagem²¹ com os produtos determinados pelos colonizadores, segundo seus interesses e suas regras.

As práticas cotidianas, segundo Certeau (1994), tais como: falar, escrever, comer, ler, andar, passear, fazer compras, escutar músicas, assistir televisão; se configuram como táticas. Nas maneiras de fazer cotidianas essas táticas podem ser visualizadas na multiplicação dos espaços, em espaços sociais antes fechados e circunscritos como de uma classe, nos protestos contra o aumento da passagem do transporte público ou por vagas em escolas, na instalação e permanência de imigrantes indocumentados em um espaço social que procura de variadas formas rejeitá-los, ainda que necessitem de suas atividades. Assim, essas táticas auxiliam na subversão e alteração dos produtos culturais impostos pelo sistema dominante.

O autor ao comentar sobre a utilização e, conseqüente modificação dos sistemas impostos, pelos indivíduos, expõe que as maneiras de utilizá-los se caracteriza por resistência

[...] à lei histórica de um estado de fato e a suas legitimações dogmáticas. Uma prática da ordem construída por outros redistribui-lhes o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas.

²¹ Esse termo é advindo do francês *bricolage*, que significa atividades realizadas para o consumo próprio.

Aí se manifestaria a opacidade da cultura “popular” – a pedra negra que se opõe à assimilação. O que aí se chama sabedoria, define-se como trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. (Certeau, 1994, p.79)

Essa resistência que se traduz nas modificações, pelas práticas, de um cotidiano que propõe como modelo único e verdadeiro, e os indivíduos a realizam sem pretenderem criar, mas criando e fabricando novas práticas culturais que auxiliam no desdobramento das intrincadas situações que somente um “olhar” mais amplo e profundo nas vivências e organizações dos espaços periféricos das sociedades consegue visualizar e entender.

Os marginais, termo que segundo Schmitt (1990) advém dos movimentos contestatórios e reivindicatórios ocorridos nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e Europa, e que buscou atingir e romper com os paradigmas e dogmas da civilização judaico-cristã, capitalista, industrial e burocrática, figura nos dias atuais conforme Certeau (1994), não mais para designar grupos isolados, mas como uma marginalidade ampla, que não possui forma ou qualquer atributo material que a conceba como um ponto de referencia e controle.

Essa marginalidade para Certeau (1994), não é assinada, nem tampouco legível, mas simbolizada por todos aqueles que adquirem os produtos que o sistema dominante gera com o objetivo de manter e reconstruir o espaço de controle e manutenção de seus privilégios.

Tal simbolização só é percebida a partir da inserção e participação nos espaços sociais do homem comum, do setembrino que produz as riquezas e o desenvolvimento dos países, e que pouco e sub-repticiamente usufrui dessas em sua trajetória de vida.

Certeau (1994) esclarece que as “ações” – em sentido militar – dos indivíduos que compõem essa marginalidade, e que são efetivadas no interior de seus espaços de consumo, são diversas e constituídas sob práticas múltiplas, de acordo com as situações que se impõem em seus cotidianos, tal como o imigrante, sobretudo o indocumentado,

que não possui o poder de crítica ou de criação que os indivíduos nacionais possuem em relação, por exemplo, as informações veiculadas pela mídia televisiva.

Tal limitação, se traduz também no que concerne “[...] a fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em ‘seguranças’ de todo o tipo [...]” (Certeau, 1994, p. 44); exigindo procedimentos que possibilitem a fabricação, com esses produtos, de seus lugares, mas, sobretudo de seus espaços cotidianos.

Esses procedimentos, que são as maneiras de fazer e de ser dos indivíduos – que também podem ser denominadas de práticas cotidianas – são produtores de espaços sociais, diversos e diversificados, que fogem as determinações sociais estabelecidas pelo poder dominante, que, por sua vez, geram lugares únicos e unívocos, despercebidos muitas vezes pelos detentores dos mecanismos impositivos da sociedade, porém, que existem e coexistem no seio social.

Para Certeau (1994, p. 201) o “*lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Tal configuração não comporta possibilidade para duas coisas, portanto, excluída está a ocupação desse no plural. No espaço, que estão estabelecidos os lugares, um campo se constitui, daí as posições dos lugares se produzirem lado a lado, definidos por propriedades singulares, todavia, que não afetam a constituição do campo construído. (Certeau, 1994)

O *espaço* para Certeau (1994, p. 202) “*é um lugar praticado*”. Esse praticado pode ser visualizado por intermédio das produções realizadas no cotidiano das sociedades, que constroem, e que também desconstroem para reconstruir (grifo nosso), os espaços projetados pelas estruturas do poder.

Nesse sentido, temos os espaços visíveis – e invisíveis – do cotidiano, tal qual as ruas, os loteamentos, as moradias, que são praticados pelos indivíduos em função de suas necessidades de existência, coexistência e sobrevivência, produzindo lugares

próprios que tomam forma e se exteriorizam de acordo com as práticas dos que ali habitam.

Os relatos dos indivíduos efetuam, segundo Certeau (1994, p. 203), “[...] um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares”. Esse trabalho, possui o poder de organizar os procedimentos relacionais dos indivíduos, que são mutáveis, construindo práticas cotidianas que se assemelham, e que sobretudo possibilitam a alteração das determinações do sistema dominante.

Nesse sentido, consideramos que os estudos realizados por Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, em relação às práticas sociais e cotidianas dos indivíduos, ainda que o primeiro tenha privilegiado análises macro – sociais, e o segundo, análises micro – sociais, são de suma importância para a fundamentação teórica de nossa pesquisa à medida que buscamos nos relatos de nossos depoentes, a visualização de suas práticas cotidianas e a influência da educação escolar na execução dessas, assim como o entendimento de como essas influenciam e possibilitam a inserção dos espaços e lugares que se encontram estabelecidos, ainda que provisoriamente, e suas conseqüentes transformações e construções.

Capítulo 3

3.1 A imigração boliviana para a Grande São Paulo

A presença intensa de bolivianos em São Paulo – na década de 1990 especificamente na cidade de São Paulo e, atualmente, em toda a Grande São Paulo – e a situação a que são submetidos em seus cotidianos, principalmente nas oficinas de costura dos coreanos e bolivianos, tem gerado comentários, reportagens e pesquisas que produzem informações muitas vezes diversas da realidade cotidiana dessa comunidade.

Contudo, o que pretendemos nesse capítulo é apresentar, por intermédio de depoimentos de alguns de nossos colaboradores, e de observações realizadas junto à comunidade aliadas as informações de determinados textos, uma análise complementar da veiculada e informada pelos variados meios de comunicação, principalmente no que concerne à quantidade de imigrantes bolivianos na Grande São Paulo e as formas de inserção em território nacional.

A imigração boliviana para o Brasil não é um movimento recente, remonta o início do século XX, e como constatamos no decorrer de nossa pesquisa, a década de 1940 é um dos primeiros períodos que o Brasil promove o incentivo da migração boliviana, à medida que havia necessidade de mão-de-obra para as colheitas, sobretudo na extração do látex na região do Mato Grosso.

Contudo, esse fluxo migratório constitui-se como fato na década de 1950, ocorrendo o deslocamento de inúmeros indivíduos bolivianos a diversas partes do globo, sobretudo para a Europa, Estados Unidos e Argentina. Na década de 1960 se configura em direção ao Brasil. Esse movimento migratório traduz o agravamento dos problemas estruturais bolivianos, sobretudo a partir da Revolução de 1952.

O documento *“De Bolívia tuvimos que irnos”* da Pastoral Social da Igreja Católica da década de 1980 nos apresenta uma análise da imigração boliviana para o Brasil, e especificamente para São Paulo, que consideramos relevante para o debate e a pesquisa, uma vez que possui informações e dados semelhantes aos obtidos em nosso estudo.

Esse documento observa que a gênese do movimento migratório boliviano em direção ao Brasil data da década de 1960, e que esse movimento foi ocasionado pela necessidade de mão-de-obra em território brasileiro e a instabilidade política ocorrente no território boliviano. Acrescentamos a essas informações, a instabilidade estrutural da economia boliviana e que a necessidade de mão-de-obra era sobretudo nas áreas rurais.

Também comenta o documento que a quantidade de imigrantes bolivianos instalados no Estado de São Paulo na década de 1980 já atingia 80.000 indivíduos. Comenta que já era grande quantidade em poucos anos, e que a grande maioria, 95%, eram indocumentados e pouco qualificados, ou seja, não possuíam profissão específica.

Além disso, aponta que a situação de indocumentados direcionava essa população para as regiões periféricas, com baixos salários e com dificuldades de se inserir em empregos estáveis, sofrendo cotidianamente perseguições policiais devido a situação de permanência irregular no território nacional.

Silva (1997) também indica que na década de 1950 a imigração boliviana para o Brasil se torna fato, principalmente pela via marítima, e nas décadas de 1970 e 1980 esse movimento cresce em direção a cidade de São Paulo a fim de preencher o espaço produtivo nas oficinas de costura dos imigrantes coreanos. A partir da década de 1990, esses imigrantes também preencherão os espaços nas oficinas de seus compatriotas que conseguiram montar suas próprias oficinas.

No que se refere às vias de entrada em território nacional, Sidney (1997) observa que a rota Santa Cruz de La Sierra – Corumbá é a mais utilizada, porém, indica que outras rotas também são utilizadas como alternativa em momentos que as autoridades brasileiras intensificam a fiscalização.

Simultaneamente, Sidney (1997) ao comentar sobre o número de bolivianos no Brasil e, especificamente no estado de São Paulo, afirma a impossibilidade de realizar estimativas precisas sobre o total de bolivianos à medida que existem muitos indocumentados. Porém, o autor indica dados relativos ao censo de 1980 e da Fundação Bolívia, divergentes contudo, em virtude do primeiro se basear no número de imigrantes registrados e o segundo no contato direto com a comunidade.

Evidente que as observações acima realizadas sobre a quantidade desses imigrantes são datadas, uma vez que o fluxo migratório é dinâmico e, sobretudo na América Latina em que existem, segundo o Centro de Scalabrini de Estudos Migratórios (1994), 16 áreas de fronteiras que colaboram para a intensificação desse movimento. No caso dos bolivianos, o fluxo migratório se configura cotidianamente no mais intenso.

Em relação ao espaço produtivo ocupado pelos imigrantes bolivianos, constatamos por intermédio dos relatos de nossos entrevistados e dos documentos pesquisados, que esses indivíduos se inserem em setores precarizados, sem qualquer benefício e proteção trabalhista, principalmente nas inúmeras oficinas de costura existentes em São Paulo, tal como podemos verificar nas palavras de um de nossas entrevistadas:

Por isso que...Digamos assim: - É muito errado que ...o brasileiro digamos....- Olha...Olha o boliviano com uma competitividade. Ele não tá fazendo competitividade. Só que tem uma coisa...Eles não estão na coisa certa. Tudo bem...E...nós que vimos lá da Bolívia, emagrecemos o serviço....Os trabalhos dos brasileiros, porque tem monte de brasileiro que não tem também serviço...Não tem serviço. Está parado..Estão desempregados...Mas não queremos nos equiparar aquele mercado de trabalho que eles podem ter. Mas...nós oferecemos o nosso serviço....Para quem quiser... Nós aceitamos a imigração com todas aquelas desvantagens que não tem o brasileiro...O brasileiro entra a trabalhar em uma

firma e fala: - Eu tenho esses direitos. Tudo...Tudo...Tudo...Nós não olhamos aqueles direitos que eles tem...Porque nós sabemos que não temos esses direitos...Por esse...Esse motivo ficamos com os piores e nos piores locais, né?!
(D. Roberta)

No que concerne ao trajeto utilizado para a inserção no território brasileiro e, conseqüentemente à região da Grande São Paulo, as informações colhidas nos remetem considerar a rota Santa Cruz de La Sierra – Corumbá como principal via de acesso dos imigrantes bolivianos, em virtude das facilidades existentes, tais como: baixo custo econômico da viagem e caminhos alternativos, que eliminam a necessidade de passar pelo posto de controle das autoridades brasileiras.

No caso do total de imigrantes de imigrantes bolivianos instalados na Grande São Paulo, nossas duas entrevistadas, que são integrantes ativas nessa comunidade, nos fornecem estimativas que julgamos mais próximas da realidade. Também informam que a vinda para São Paulo, apesar das dificuldades encontradas e do salário baixo que recebem, é a única – melhor – alternativa que possuem a fim de conseguirem melhor sobrevivência:

Então...São vários...Todo dia chega, né?! Eu tenho comentado...Tem dois que chegaram a pouco tempo e que estão em casa, né?! A gente ajuda...Tem máquina de costura e eles costuram...Então...A gente comenta que entre todos já passa de 300000...Porque chega muito e vai pouco embora...Quase não vai...E como você vê lá no muro da entrada..Tem serviço. Bastante serviço... E não é só em oficinas não...Tem em muito lugar. Então...Eles vem. É melhor vir do que ficar lá passando dificuldade...Mas lá é pior...O que a televisão fala..Tudo bem....É ruim. A gente sabe...Mas e lá que não tem como você sobreviver. Falta tudo pra nós que somos pobres. **(D. Roberta)**

Constatamos através do depoimento de D. Roberta que o fluxo diário de imigrantes bolivianos que ingressam em território brasileiro é intenso, principalmente em direção à Grande São Paulo, em virtude das várias possibilidades de inserção no espaço produtivo geradas pelo capital social que segundo Bourdieu (1998c, 2003a) interliga as pessoas em uma associação durável, proporcionando a criação de redes colaborativas que diminuem os entraves presentes no cotidiano do imigrante.

Simultaneamente, D. Graziela explica que a contratação se realiza sobretudo no espaço de socialização criado pela Feira Kantuta, realizada aos domingos nas proximidades da estação de metrô Armênia, através de informes colados no muro principal que circunda o evento. Considera também que, apesar das ofertas de trabalho se configurarem para a mentalidade brasileira como vis, degradantes e mal remuneradas, para os imigrantes bolivianos se constitui como a única possibilidade de sobrevivência.

Você vê...Lá na feira tem o muro que eles colam os cartazes.. Tem muito serviço. E eles vem...Mas não sabem que não vão ganhar o que falam. Então...Tem muito...Muito mesmo...O que sempre falam...Porque toda semana entra muito boliviano no Brasil, né?! Falam que tem muito...Assim...Passa dos 200.000 mil...Ah...Já passa. Por que toda semana entra muito ...Lógico...Vem quase tudo pra São Paulo. A maioria vem. Não é só pra cidade...Vem no Estado todo.... E vem pra costurar. Vem porque lá não tem muita oportunidade...Não tem emprego.
(D. Graziela)

Numa tentativa de complementar as conceituações de nossas entrevistadas, utilizamos o trabalho – sobre a imigração boliviana – denominado “Reportagem Investigativa” da *Revista Isto É*, realizado no ano de 2005. Nesse trabalho, contata-se que o número de bolivianos que se dirigem para a Grande São Paulo é semelhante ao fornecido pelas nossas entrevistadas. Semelhantes são as considerações sobre a rota Santa Cruz de La Sierra – Corumbá e a importância das redes sociais para a inserção e estabelecimento em São Paulo.

No que tange aos números totais de imigrantes bolivianos, verifica-se de acordo com a Polícia Federal de Corumbá, que de Janeiro à Agosto de 2005 ingressaram em território nacional pela via legal 10.000 bolivianos, além de 1000 que tiveram seu ingresso negado. Simultaneamente, a reportagem divulga que em pesquisa realizada pelo jornal *El Deber*, de Santa Cruz de La Sierra, constatou-se o fluxo de 350 bolivianos deixando o país de origem em direção ao território brasileiro diariamente.

Tal informação é reforçada pelo dirigente do Ministério de Migração da Bolívia em Santa Cruz de La Sierra, Hugo Landivar entrevistado na reportagem da *Revista Isto É*, uma vez que afirma existirem 400.000 bolivianos no Brasil, e 200.000 trabalhando nas confecções da Grande São Paulo.

Verifica-se na mesma, em relação aos meios incentivadores existentes para a inserção e instalação na Grande São Paulo, a existência das redes sociais (contratadores, parentes e amigos) que auxiliam, mas também ludibriam os indivíduos que pretendem o intento da imigração.

Essas redes se formam em São Paulo – por coreanos e bolivianos, que na maioria dos casos são proprietários de confecções ou intermediadores –, e se proliferam do Oriente até o Altiplano boliviano através de agências de viagem que prometem salários substanciais, moradia e alimentação, essas últimas gratuitas.

Tal situação já havia sido constatada por meio das entrevistas, documentos e contatos semanais com essa comunidade e, com essa reportagem, vimos reforçadas as informações que possuíamos.

Podemos afirmar que determinados textos veiculados em jornais, internet, periódicos, e trabalhos acadêmicos que utilizam dados e informações fornecidas por instituições que não conhecem a realidade da imigração boliviana para o Brasil e, especificamente, para a Grande São Paulo, apenas servem para produzir exotismo em relação à cultura dessa comunidade, mas acima de tudo, elementos que falseiam a realidade desses indivíduos.

Nesse sentido, os números que a Polícia Federal e o Consulado da Bolívia em São Paulo fornecem, 20.000 e 60.000 respectivamente, se revelam irreais à medida que os imigrantes indocumentados não possuem cadastros nessas instituições. Do mesmo modo, números apresentados pelo C.E.M. (Centro de Estudos Migratórios) de São Paulo no que concerne a distribuição por Gênero, fogem a realidade dessa comunidade

uma vez que utilizam para concepção dos mesmos, fichas²² de cadastro de imigrantes bolivianos que transitaram por essa instituição em determinado período.

Considerando todos os aspectos que permeiam a intensa imigração boliviana em território nacional nos últimos anos, julgamos a necessidade de estratégias políticas no intuito eliminar os dilemas presentes no cotidiano desses indivíduos – principalmente as crianças e jovens – desde seu ingresso inicial até o seu estabelecimento, mas, sobretudo a integração como elementos auxiliares do desenvolvimento nacional.

3.2 Os imigrantes bolivianos e a escola negada

Nesse tópico, faremos a exposição e análise de determinados documentos que contêm relatos escritos e falados de imigrantes indocumentados sul-americanos residentes na cidade de São Paulo. Esses indivíduos enfrentaram na época em questão, a proibição a seus filhos de freqüentarem as escolas do Estado de São Paulo, fossem elas públicas ou particulares.

Essa exposição será importante à medida que colaborará com os relatos dos imigrantes indocumentados bolivianos que obtivemos por intermédio das entrevistas coletadas nessa pesquisa, e que se configuram com centrais, a fim de encorpar a compreensão dos problemas e opressões sofridas por todos aqueles que submetem a empreitada da imigração indocumentada. Outrossim, possibilitará desde essa exposição, constatar por meio do referencial teórico utilizado nessa pesquisa, as maneiras de praticar o cotidiano – e os aspectos influenciadores – dos imigrantes sul-americanos indocumentados.

Também, auxiliará no entendimento do processo aviltante e opressor que submete os imigrantes sul-americanos indocumentados, residentes na Grande São

²² Segundo Sidney (1997) foram consultadas 332 fichas de cadastrados entre os anos de 1985 e 1994 a fim de apresentar um perfil dos imigrantes bolivianos instalados em São Paulo.

Paulo, desde a década de 1990, sobretudo as crianças e jovens que foram proibidas, por uma resolução ignominiosa assinada pelo então governador Orestes Quércia, durante 5 longos anos de freqüentarem os bancos escolares pelo simples fato de não possuírem um documento que autorizassem-nas de residirem no Brasil, contrariando a Constituição Brasileira de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente – que surgiu logo após a Resolução –, bem como as Convenções Internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos internacionais.

Assim, o processo inicial de sofrimentos, rejeições e opressões sociais à que estão expostos os indivíduos que buscam em outros países espaços e oportunidades que lhe foram negadas em sua terra natal, serão expressos inicialmente por intermédio do exame do *“Dossiê escola: crianças proibidas de freqüentar a escola”*, produzido pelo Centro Pastoral dos Migrantes Nossa Senhora da Paz, localizado na cidade de São Paulo, em 1994, sobre a Resolução 09/90 da Secretaria Estadual da Educação que proibia os alunos estrangeiros, que estivessem em situação irregular de freqüentar as escolas no Estado de São Paulo.

Consideramos a utilização e a análise do Dossiê Escola uma importante fonte de auxílio para nossa pesquisa, ainda que contenha documentos oficiais produzidos pelo Estado, à medida que executa um debate crítico em relação à Resolução 09/90, mas, acima de tudo possui relatos escritos dos imigrantes indocumentados afetados pela Resolução 09/90, que é crucial para a compreensão crítica de um momento da história da educação brasileira, uma vez que antes de pretender ser histórico, teve como função denunciar os problemas de centenas imigrantes indocumentados, principalmente crianças e jovens, proibidos de freqüentar a escola no Estado de São Paulo.

O exame do testemunho escrito – memórias, diários, correspondências – se constitui como essencial para o ofício do pesquisador, sobretudo do historiador da educação e do professor de história, a fim de reconstituir determinados momentos e

épocas, mas, sobretudo despertar na sociedade a importância da preservação da memória social. (Lacombe, 1974).

Lacombe (1974) comenta que simples bilhetes podem ser cruciais para a compreensão de determinado momento da sociedade. O autor explicita que as cartas, os diários e outros documentos escritos são importantíssimos para a reconstituição crítica de um período, principalmente quando seus produtores foram os excluídos da história oficial e dos patamares mais altos das sociedades, citados apenas, como povo nos compêndios oficiais.

Os testemunhos materiais involuntários, segundo Bloch (s.d.), são mais importantes que os testemunhos voluntários produzidos especialmente para a conformação e formação do ideário dos grupos dominantes, visto que não possuem o interesse de construir opiniões, nem tampouco de situar-se como verdade absoluta de uma época.

Bloch (s.d.) expõe que os documentos utilizados pelos historiadores para a reconstrução de determinadas épocas, e que são cruciais para o entendimento dos movimentos das sociedades, tais como: O livro dos mortos do antigo Egito, as sobras e o lixo que o homem comum dispensava de seu habitat na Antiguidade ou na Idade Média e determinados documentos encontrados nos mosteiros, que somente foram guardados apenas por obrigação burocrática; jamais tiveram a intenção de construir a história.

Evidente que, os testemunhos materiais que possuem a intenção de informar e construir um período histórico são válidos e preciosos, à medida que auxiliam na compreensão cronológica dos fatos. Contudo, o desenvolvimento das pesquisas, sobretudo históricas, passou a confiar e utilizar amplamente os testemunhos materiais involuntários. A partir da ampliação das fontes de análise histórica, não mais presa a história política e oficial, em que o cotidiano social passou a ser objeto de estudo, as

sociedades do passado foram reconstruídas na quase totalidade de suas estruturas. (Bloch, s.d.).

Faz-se necessário estabelecermos que os documentos não intencionais se configuram em importante suporte de estudo, mas, sobretudo na ampliação do entendimento sobre a história da educação brasileira, uma vez que os fatos, os sujeitos e ações que são relegados à obscuridade histórica, se tornam essenciais nas mudanças de rumo das políticas educacionais dos países. Quando constituídos em objeto central nas pesquisas educacionais proporcionam a articulação com as bases científicas analisadas, possibilitando a formulação de novas conceituações teóricas.

3.2.1 A Resolução 09/90 – O Dossiê Escola

A Resolução SE nº 9, de 08/01/1990, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, proibiu a partir de sua publicação em Diário Oficial, o ingresso e a continuidade de estudo nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo de todos os estudantes estrangeiros que não possuísem documentação regular de permanência em território nacional.

Essa Resolução, assinada e promulgada pelo então Governador de Estado Orestes Quércia e seu Secretário de Estado da Educação Wagner Gonçalves Rossi, causou constrangimentos irreparáveis a centenas de famílias – principalmente crianças e jovens – que viram desmoronar da noite para o dia seus sonhos e objetivos em um espaço social que preconizaram para a reconstrução de suas vidas.

O *“Dossiê escola: crianças proibidas de freqüentar a escola”* de 1994, foi elaborado pelo Centro Pastoral dos Migrantes Nossa Senhora da Paz, vinculado a Congregação Católica Missionários de São Carlos – Scalabrinianos, e traça um panorama geral da ignominiosa resolução, os antecedentes legislativos, os problemas ocasionados as famílias estrangeiras que não possuíam documentação legal em território nacional, sua falta de fundamentação legal perante a Constituição Federal e a

as disposições que garantiam os direitos dos indivíduos nacionais ou estrangeiros, documentados ou indocumentados, de freqüentarem as escolas.

Dessa maneira, como julgamos este um importante documento da história recente da educação brasileira, pretendemos ao examiná-lo, mostrar os problemas ocasionados por uma legislação que não considerou o direito do indivíduo existir e participar da sociedade em que estava inserido, mesmo que estivesse em estado de indocumentação. Apontamos essa consideração uma vez que, se os Estados Nacionais não pretendem inserir socialmente os sujeitos que adentram em seus territórios de maneira ilegal em busca de trabalho para tentarem sua sobrevivência e, na maioria dos casos, junto com seus familiares, deveriam supervisionar melhor suas fronteiras, mas, sobretudo não permitir a exploração dessa mão-de-obra que contribui para engordar os cofres públicos, por intermédio dos impostos cobrados nos produtos por eles produzidos.

A escola é o elemento central na discussão sobre os direitos dos imigrantes e suas famílias, uma vez que a primeira atitude de uma mãe ou um pai imigrante quando se instala em território de destino é procurar uma escola e tentar matricular seu (s) filhos (as), visto que a educação escolar ainda é considerada como possibilidade de ascensão social e, para os imigrantes, como possibilidade de se estabelecer e “[...] fincar raízes [...]” conforme estabelecido na carta de Pablo, que integra o dossiê acima referido.

Consideramos ser essencial para o exame e debate sobre os sofrimentos, rejeições e opressões sociais contidos no dossiê, reproduzirmos e comentarmos os artigos da malfadada Resolução 09/90, à medida que ela desmantelou famílias já afetadas substancialmente pelas inúmeras necessidades presentes no cotidiano daqueles que imigram, principalmente os indocumentados.

A Resolução resolvia em seus artigos que todo o estrangeiro que aspirasse se matricular em estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, teria

a mesma efetivada se apresentasse o documento de registro e identificação, emitido pela Polícia Federal, ou seja, o Registro Nacional de Estrangeiro – RNE, que possibilita a permanência em território nacional (art. 1.º). Em seu artigo 2.º estabelecia que as diretorias das Unidades Escolares que efetivassem matrículas de alunos estrangeiros, deveriam encaminhar em um prazo de 15 a 30 dias às Coordenadorias de Ensino, por intermédio das Delegacias de Ensino (DEs) e Delegacias Regionais de Ensino (DREs), os dados do matriculado. As Coordenadorias de Ensino (art. 3.º) teriam um prazo de 10 dias para encaminhar relação dos alunos estrangeiros ao Gabinete do Secretário de Educação que automaticamente enviaria ao Ministro da Justiça para as devidas providências. Se o aluno estrangeiro tivesse sua matrícula cancelada ou concluísse o curso, o procedimento dos artigos 2.º e 3.º também deveria ser adotado (art. 4.º). E o artigo 5.º determinava que os pais que tivessem os filhos matriculados em situação irregular, ou seja, sem documentação, deveriam ser notificados para num prazo de 30 dias regularizarem a permanência no país junto aos órgãos competentes, caso contrário à matrícula de seus filhos seriam canceladas.

Tal Resolução deixava transparente a opção de proibir veementemente o estrangeiro indocumentado de freqüentar as escolas do Estado de São Paulo e, sobretudo de incluí-los num rol de indivíduos que o “Brasil” não queria e não aceitava em seu território, uma vez que mesmo quando o aluno tivesse concluído a Educação Básica, o seu nome deveria ser relacionado e enviado para que as autoridades competentes envidassem as devidas providências.

O *Dossiê Escola* (1994) informa que o imigrante indocumentado não estava nessa situação porque queria ou porque estava agindo de maneira a ludibriar as autoridades brasileiras, mas por incompetência da Polícia Federal e dos demais órgãos governamentais.

A Lei 2481 de 1988 resolveu anistiar os imigrantes que viviam e estavam trabalhando no Brasil há vários anos. Concedeu-lhes um documento provisório, que possuía a validade de 2 anos, prorrogável por mais 2, desde que cumprissem as

determinações da Lei e, solicitassem antes do término do prazo, o segundo documento. (Dossiê Escola, 1994).

Contudo, o descaso das autoridades competentes, principalmente a Polícia Federal, gerou situações constrangedoras que se traduziram na proibição da matrícula e continuidade dos estudos nas escolas paulistas dos alunos imigrantes indocumentados. Esse descaso, segundo o Dossiê Escola (1994), foi causado em virtude da demora e ineficiência da Polícia Federal em emitir o segundo documento provisório para que o imigrante subsequentemente solicitasse o documento permanente.

Tal ineficiência da Polícia Federal produziu o estado de ilegalidade aos imigrantes que aguardavam ansiosamente a retirada do documento provisório, visto que depois de muitas idas e vindas a Polícia Federal, foram comunicados que o documento provisório havia vencido, portanto, deveriam deixar o país imediatamente. Incompreensível atitude, uma vez que o documento havia vencido sem estar em poder daquele que havia solicitado. (Dossiê Escola, 1994).

O Centro Pastoral dos Migrantes Latino-Americanos sempre primou pela acolhida e auxílio dos indivíduos que estivessem em situação de necessidade em território brasileiro. Dessa maneira, orientou e acompanhou todo o processo de solicitação, encaminhamento e consulta dos processos dos imigrantes que haviam solicitado o documento para permanência provisória em solo brasileiro. (Dossiê Escola, 1994).

Dessa maneira, é possível constatar que os imigrantes indocumentados não foram os responsáveis pela não obtenção da documentação que lhes daria o direito de permanecer no Brasil, mas foram os maiores prejudicados, principalmente no que se refere à questão escolar de seus filhos a partir da Resolução 09/90 que expulsou e negou o acesso a educação escolar de crianças e jovens que objetivavam apenas estudar.

Consideramos que, se a Resolução 09/90 que proibiu o acesso e continuidade das crianças e jovens imigrantes indocumentados teve o efeito nefasto que iremos observar adiante, foi principalmente pela não emissão do Registro Nacional de Estrangeiro – RNE (provisório), pela Polícia Federal, solicitado pelos familiares desses imigrantes.

Assim, podemos identificar a dominação e a violência simbólica que foi produzida em conjunto pela Polícia Federal e pela Resolução 09/90, à medida que essa forma de imposição segundo Bourdieu (2000; 2002b e 2003c), realiza-se de forma a submeter o desprovido ou possuidor de um volume de capital irrelevante aos ditames de agentes detentores do poder simbólico, sobretudo o Estado, e o imigrante indocumentado se encontra nessa situação no país de destino.

Em artigo publicado na Revista Travessia do Centro de Estudos Migratórios (CEM) de 1991 pelo advogado Belisário dos Santos Junior, constante do Dossiê Escola (1994), é realizada uma retrospectiva histórica da legislação para o estrangeiro até a Lei 2481 de 1988 que preconizava a anistia aos estrangeiros indocumentados em território brasileiro. Comenta que, enquanto o estrangeiro foi necessário para os propósitos governamentais brasileiros, o mesmo sempre foi bem vindo e bem recebido. Contudo, a partir do momento que essa mão-de-obra deixou de fazer parte dos planos de progresso e desenvolvimento do Brasil, a perseguição por intermédio da legislação foi implacável aos indivíduos que se encontravam na situação de indocumentado.

Continuando em sua explanação, Belisário dos Santos Junior expõe que os novos tempos tornam o mundo mais compacto, com suas fronteiras e nacionalidades fragilizadas, exigindo o repensar dos conceitos e preconceitos em relação aos estrangeiros. Considera que a legislação deve ser revista a fim de conter a inserção e exploração das empresas jurídicas em território nacional, e não a perseguição ao trabalhador estrangeiro, uma vez que o mesmo não concorre diretamente com o trabalhador brasileiro, pois esse último já se encontra suficientemente protegido pela legislação vigente.

Nesse sentido, compreendemos que a Resolução 09/90 que estabeleceu identificar e inventariar os imigrantes indocumentados por meio do registro dos estudantes estrangeiros matriculados em escolas do Estado de São Paulo – principalmente públicas –, se realizou em consonância com o Governo Federal a fim de punir e expulsar esses indivíduos de maneira rápida e segura, sobretudo devido a característica familiar da imigração boliviana indocumentada é de conhecimento das autoridades governamentais brasileiras, e São Paulo é o Estado que possui a quase totalidade desses indivíduos. Assim, a escola ao invés de ser um espaço social democrático, socializante e libertador, foi transformada em mecanismo de repressão, sofrimento e opressão social.

Bonassi (2000) observa ao comentar o Dossiê Escola que, os imigrantes indocumentados instalados no estado de São Paulo, freqüentavam a escola sem maiores problemas antes da Resolução 09/90 entrar em vigor. Contudo, após sua promulgação, a exigência pelas secretarias das escolas do documento de identidade brasileiro ou de um documento que provasse a situação de regularidade em território nacional, das crianças e adolescentes que iriam se matricular ou estavam matriculadas, passou a ser habitual e incessante.

Tal procedimento quando não efetivado pelo solicitado era seguido do ato hostil e ignominioso da recusa e supressão de suas matrículas. Eram literalmente expulsos, sem qualquer explicação. As crianças e adolescentes barrados do direito universal à educação escolar, juntamente com seus familiares, ficavam atônitos ante ao fato e não compreendiam o porquê da negativa. (Bonassi, 2000).

Observa Bonassi (2000) que, algumas escolas mantiveram seu cotidiano inalterado durante alguns meses após a entrada em vigor da Resolução 09/90, aceitando a matrícula e continuidade dos estudos dos imigrantes indocumentados. Constatamos assim a ocorrência de procedimentos populares, que conforme Certeau (1994), são utilizados pelos dominados a fim de alterar e subverter os sistemas impostos.

Todavia, a pressão dos mandatários do poder para o cumprimento irrestrito da Resolução 09/90, por intermédio de fiscalização, multas, penalidades e substituição das direções das unidades escolares, produziu o cancelamento e a negativa de matrículas de crianças e jovens indocumentados. Ainda assim, alguns professores aceitaram essas crianças e jovens como “ouvintes”, mesmo que ao fim do ano letivo não recebessem a documentação de escolaridade. (Bonassi, 2000).

Consideramos que essa prática cotidiana efetivada pelos professores – mesmo que pontual – foi de primordial importância para esses estudantes indocumentados, à medida que os mantiveram no espaço escolar como participantes diretos das atividades realizadas, que conforme Certeau (1994), alteravam e transformavam o espaço controlado e determinado pelo Estado.

Em artigo publicado no periódico “*O São Paulo*”, em 05 de fevereiro de 1992, presente no Dossiê Escola, Belisário dos Santos Junior comenta alguns casos de matrículas canceladas por intermédio da Resolução 09/90 tais como: de Gabriel, Carla, Paulinha, Angélica, Denis; que tiveram seus cotidianos alterados de maneira brutal pelo simples fato de não possuírem a documentação regularizada no país. Não apenas a escola lhes foi negada, mas, principalmente, o direito de sonhar.

O autor observa que essa resolução juntamente com a Lei de Estrangeiros feria de maneira explícita o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 –, sobretudo nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 53º, que amparava a criança e o adolescente, brasileiro ou estrangeiro, documentado ou não, em seus direitos fundamentais. A educação escolar é um dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, e o Estatuto evidencia que é dever do Poder Público assegurá-lo, e não negá-lo e usurpá-lo.

Belisário dos Santos Junior também comenta a inércia e o descaso das autoridades públicas do Estado de São Paulo em relação aos pedidos de revogação da tal resolução efetuados pela Pastoral dos Migrantes por meio da Comissão de Justiça e

Paz, sobretudo porque não foram sequer respondidos. O autor finaliza o artigo solicitando atitude do Secretário Estadual da Educação de São Paulo à época, o jornalista Fernando Morais, no que concernia aos assuntos relacionados à educação, visto que a pasta de sua designação não era a da Segurança Nacional, como muitos acreditavam ser devido a ações impetradas em sua gestão.

3.2.2 A escola como aparelho de repressão e opressão

Numa tentativa de explicitar os mecanismos de repressão e opressão utilizados pelo Estado, por meio da Resolução 09/90, para expulsar os estudantes estrangeiros das escolas do Estado de São Paulo, reproduziremos alguns documentos oficiais das unidades escolares incluídos no Dossiê Escola, em que apresentam os mais variados vocabulários para informar que essas crianças e jovens eram indesejáveis pelo simples fato de não possuírem documentação de permanência em território brasileiro.

Paralelamente, descreveremos um rol de nomes de crianças e jovens, presentes no Dossiê Escola, produzido pelo Centro Pastoral dos Migrantes Nossa Senhora da Paz, no intuito de fazer conhecer indivíduos comuns do cotidiano, que tiveram suas vidas e seus objetivos alterados de maneira abrupta, sem explicações convincentes, por intermédio da negação à educação escolar, um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas, expresso inclusive na Declaração Universal dos Direitos do Homem em seu artigo XXVI.

Weill (1996) ao comentar sobre o conceito de opressão, expressa que Karl Marx constatou de maneira exemplar a associação intrínseca entre esse conceito e o Estado. O Estado, seja ele governado por quaisquer grupos, sempre produzirá a opressão que servirá a objetivos diversos, sobretudo no que concerne a luta simbólica entre os setores privilegiados da sociedade.

Esses privilégios não são atribuídos diretamente pelas leis, decretos ou títulos de propriedades, e sim pela natureza das coisas que se traduzem em monopólios de “estruturas estruturantes” (Bourdieu, 2002b), tais como: a religião, a educação e a arte. Esse monopólio é advindo do processo de lutas travadas entre os homens e, entre esses e a natureza, em que alguns adquirem a coordenação – monopólio – dessas ações quando as mesmas atingem determinado grau de complicação, impondo a obediência, que é o princípio da execução pela maioria. (Weill, 1996).

Dessa maneira, constataremos que as ações governamentais que iremos apresentar abaixo, e que afetou milhares de estudantes estrangeiros indocumentados, foi produzida por grupos que se encontravam na administração do Estado de São Paulo e, porque não dizer do Brasil, que aceitavam os ditames da política neoliberal, no que se refere aos rompimentos das barreiras econômicas. Porém, rechaçavam a abertura das barreiras sociais, neste caso, a não aceitação do estrangeiro pobre e indocumentado nas escolas paulistas.

Os documentos presentes no Dossiê Escola, que iremos reproduzir, num total de seis, são oriundos das Secretarias da Educação do Estado e do Município de São Paulo, e demonstram de maneira explícita a perseguição e exclusão sofrida pelas crianças e jovens, estrangeiros indocumentados, que se encontravam matriculadas nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

O primeiro documento foi produzido pela Escola Estadual de 1º Grau João Kopke, situada na Alameda Cleveland, 331, no bairro dos Campos Elísios, na cidade de São Paulo, pertencente à Divisão Regional de Ensino da Capital – 3 e à 12ª Delegacia de Ensino da Capital, termos esses utilizados na época em questão, é datado de 08 de maio de 1990 e possui o seguinte teor:

Comunicamos aos senhores pais, que a partir desta data, o aluno Gabriel Jimmy Loayza Luna – da 3ª série ‘C’ nº 03 do 1º Grau, está com a matrícula cancelada, tendo em vista a notificação desta Unidade Escolar datada de 04. 04. 1990. Esclarecemos que de acordo com a Resolução SE nº 09 de 28.01.1990 – artigo 5º, dispõe sobre as condições de alunos estrangeiros com situação irregular de permanência no país. (Dossiê Escola, 1994).

Esse comunicado foi assinado pelo Diretor da unidade escolar, Célio Gabriel Fernandes Costa, e dado ciente pela mãe do estudante, Susana Elsa Luna Alc Nini. Constatamos que a falta de esclarecimento e conhecimento dos propósitos, mas sobretudo do teor da Resolução pelo diretor Célio, se expressa ao verificar a data da promulgação da mesma no comunicado, 28.01.1990???? Tal desconhecimento pelo diretor da unidade escolar da data da promulgação da Resolução 09 – o correto é 08 de Janeiro de 1990 – que se projeta como dono do saber e da ordem ao expulsar uma criança do espaço escolar, demonstra a arbitrariedade e conseqüente cegueira – literal e metafórica – dos indivíduos que detêm o “poder” opressor.

Também consideramos que à época esse comunicado deveria ter sido considerado sem efeito por dois motivos: primeiro, a data do documento que embasa a arbitrariedade do poder público no comunicado está incorreta; segundo, aquele que emite e assina o comunicado desconhece a data da ordenação da lei, tornando assim o comunicado nulo. No entanto, como o documento foi direcionado a família de um imigrante que se encontrava indocumentado em território brasileiro, qualquer ação podia ser impetrada visto que esses indivíduos estão em condição de ilegalidade jurídica, sem poder de reclamação, e acima de tudo, não possuíam o conhecimento sobre os seus direitos, que eram poucos, mas que existiam.

O segundo documento, datado de 10 de maio de 1990, foi emitido pela Escola Estadual de 1º Grau “Amador e Catharina Saporito Augusto” localizada na Rua Amaro de Oliveira Lima, 251, bairro do Campo Limpo, e pertencente a Divisão Regional de Ensino da Capital – 3 e 19ª Delegacia de Ensino da Capital à época da produção do documento. Esse documento é efetivado como Ofício nº 21/90, e tem como assunto a solicitação de documentos de identidade, a saber:

Venho, através deste, solicitar a V.As. os documentos de identidade, fornecido pelo Departamento da Polícia Federal, para podermos efetivar a matrícula de suas filhas:

Katherine Isabel Muñoz Román

Karla Natalia Muñoz Román

Caso, não apresente os documentos de identidade no prazo de 30 dias, as matrículas serão canceladas. (Dossiê Escola, 1994).

Tal documento foi encaminhado à família de duas crianças estrangeiras indocumentadas que freqüentavam essa escola. Katherine (10 anos) freqüentava a 4ª série do primeiro grau e Karla (09 anos) a 2ª série do primeiro grau. Seu conteúdo impõe de maneira tácita o prazo de 30 dias para a entrega dos documentos de identidade, demonstrando a falta de conhecimento dos trâmites burocráticos existentes no que tange a regularização de estrangeiros.

Também, estabelecia que se o prazo para a entrega do documento solicitado não fosse cumprido, as matrículas seriam canceladas. Ato opressivo e arbitrário, principalmente ao ser direcionado para duas crianças de 10 e 9 anos de idade.

O documento se contradiz em seu conteúdo, uma vez que em seu início, ao solicitar os documentos de identidade das estudantes, informa que os mesmos são necessários para a efetivação da matrícula. Contudo, em seu final, informa que se os documentos não fossem entregues, as matrículas seriam canceladas. Se as matrículas seriam ainda efetivadas, não poderiam ser canceladas. E se fossem canceladas é porque já haviam sido efetivadas.

Dessa maneira, constatamos que o documento, tal qual como o primeiro, não possuía efeito legal por se contradizer em seu conteúdo, constituindo-se apenas como instrumento autoritário de imposição a indivíduos que não possuíam o conhecimento e o amparo necessário para se protegerem contra a violência simbólica que avilta o indivíduo a partir dos sentidos e do não conhecimento, segundo Bourdieu (2000).

Um terceiro documento constante no Dossiê Escola, é um Termo de visita. Tal documento é um procedimento que toda escola pública da rede estadual de São Paulo realiza quando recebe a “visita” de supervisores ou dirigentes, na época, delegados de ensino, para averiguação ou rotina de praxe.

O Termo de visita foi preenchido e assinado pelo supervisor de ensino Carlos Rodrigues, e também assinado pela diretora Nilza M. C. Veras e pela assistente de

direção Eleni Maria Sartori de Carvalho. Datado de 03 de setembro de 1992, não possui informações, tais como: nome da escola, endereço, telefone, divisão regional ou delegacia de ensino; da Unidade Escolar visitada.

No entanto, esse documento contém o essencial para os propósitos de nossa pesquisa, que é o teor ignominioso contra estudantes estrangeiros indocumentados a partir da Resolução 09/90, conforme descrevemos abaixo:

Em visita a esta Unidade Escolar, período noturno, fui recebido pela Diretora Sra. Nilza M. C. veras, e Sra. Eleni Maria Sartori de Carvalho, Assistente de Diretora de Escola. Na oportunidade procedi informações, bem como observações que constam abaixo:

1- Matrícula de aluno estrangeiro – Amparo legal – Resolução SE 09/ de 08/01/90, publicada em DOE de 09/01/90 pg. 05 – Alunos em situação irregular: artigo 5º da referida Resolução: ‘Os alunos matriculados com situação irregular, deverão os pais serem notificados (por escrito) pelos Senhores Diretores de Escola, para num prazo de 30 dias regularizarem a permanência no país junto ao Departamento de Polícia Federal, que esgotado do prazo referido e não houver providências nesse sentido, a matrícula será cancelada.

Solicito a Direção da Escola providência urgente, com relação ao Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) dos alunos abaixo:

- Patrício Luiz Godoy

- Lorena Éster Godoy Guerra (Dossiê Escola, 1994).

Consideramos a partir da análise desse Termo de visita que o supervisor de ensino que o redige e assina não possui característica de um funcionário da educação, e sim um funcionário da segurança pública, uma vez que ordena, citando o artigo 5º da Resolução 09/90, a regularização dos estudantes estrangeiros junto a Polícia Federal para a permanência em território nacional sem se ater à ação principal de sua função que é a melhoria e o desenvolvimento do ensino, dos educandos e do ambiente escolar. (SEE/SP.CENP, 1981)

Concomitantemente, o supervisor de ensino ao impetrar essa ação autoritária, opressiva e antipedagógica nega os princípios básicos de sua função:

1. O principal objetivo da supervisão é a promoção do desenvolvimento do aluno, e por isso, eventualmente a melhoria da sociedade;
2. Um segundo objetivo geral da supervisão é o de oferecer liderança para garantir a continuidade e a constante readaptação do programa educacional

durante um período de tempo; de um nível para outro dentro do sistema; e de uma área de experiência e de conteúdo de aprendizagem para outra;

3. O objetivo imediato da supervisão é o de desenvolver, cooperativamente, ambientes favoráveis para o ensino e a aprendizagem. (SEE/SP. CENP, 1981, p. 23)

Dessa maneira, constatamos que o supervisor de ensino esquece-se do objetivo de sua função que é promover o desenvolvimento do aluno e, assim melhorar a sociedade, quando excluiu de forma tácita os estudantes estrangeiros que apenas queriam estudar, pelo banal motivo de não possuírem documento que atestava suas permanências legalizadas em território nacional.

Também, esse supervisor contraria um dos princípios de sua função que é o de criar um ambiente favorável, socializante e cooperativo na escola quando promove o apartheid social ao estabelecer prazo para a regularização dos estudantes estrangeiros indocumentados – sabendo que não conseguirão cumprir o prazo estabelecido –, estando implícita no documento que redige e assina a promessa de cancelamento de matrícula e expulsão.

Acreditamos que esse exemplo de exceção social fornecido pelo supervisor de ensino agride e denigre o espaço escolar e seus sujeitos, sobretudo os estudantes. Se o ambiente escolar deve possuir características que promovam o desenvolvimento do educando para o exercício consciente da cidadania, estabelecido na Lei nº 7.044/82 em seu artigo 1º, lei essa que alterou dispositivos da LDB nº 5.692/71 que vigorava na época, a atitude desse supervisor está fora de sintonia com a Lei, à medida que para desenvolver a consciência de cidadania no educando é primordial fornecer exemplos que respeitem os direitos da pessoa humana, não importando o gênero, classe social, etnia ou outro rótulo que lhe atribuam.

O quarto documento oriundo da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo que foi retransmitido via fax pela Divisão Regional de Ensino da Capital –3, na data de 02 de agosto de 1993 a todas as

Delegacias de Ensino, a fim de que divulgassem as unidades escolares de suas competências, conforme descrevemos abaixo:

A fim de atendermos ao requerido pela Assessoria de Imprensa da SE, solicitamos, com maior urgência, sejam relacionados os alunos estrangeiros que tiveram matrícula cancelada por falta de documentação. As respostas deverão ser encaminhadas à COGSP, aos cuidados de Beatriz Dantas de Athayde (Dossiê Escola, 1994).

Esse documento assinado por Akiko Otafuso da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), possuía como propósito pressionar as unidades escolares para o envio da relação dos alunos estrangeiros indocumentados que tiveram suas matrículas canceladas, a fim de cumprir o artigo 3º da Resolução 09/90, encaminhando a relação para o Ministério da Justiça.

Dessa forma, fica explícito nesse documento a alteração de função e objetivo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, perseguindo e expulsando crianças e jovens das escolas públicas e intimidando as direções das unidades escolares através de solicitações que visavam apenas punições, e não o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

O quinto documento é um comunicado da Escola Estadual de 1º Grau “Comendador Miguel Maluhy”, situada a Estrada dos Mirandas, número 40, no Jardim Umarizal. Essa unidade escolar se encontrava sob jurisdição da 19ª Delegacia de Ensino da Capital e da Divisão Regional de Ensino da Capital – 3. Datado de 10 de agosto de 1993, e estabelecido como Ofício nº 71/93, tem o seguinte teor:

Vimos por meio deste comunicar que V.Sª. tem o prazo de 30 (trinta) dias a contar desta data, para apresentar o documento de identidade de seu filho Christian Eduardo Ferreira Fernandez fornecido pelo Departamento de Polícia Federal, conforme Res. SE – 09, publicada no DO de 09/01/90, cuja cópia segue em anexo.

Informamos outrossim que, de acordo com a mesma resolução, a matrícula de seu filho será cancelada esgotado o prazo dado. (Dossiê Escola, 1994).

Esse documento foi assinado pela diretora²³ da unidade escolar e possuía, como os apresentados anteriormente, um conteúdo repressivo e ameaçador baseado na Resolução 09/90, impondo de maneira expressa o dever e a punição ao estudante estrangeiro indocumentado matriculado em escolas do Estado de São Paulo e à sua família.

O ultimo documento é uma solicitação de uma escola municipal da cidade de São Paulo datado de 02 de setembro de 1993. A Escola Municipal de 1º Grau Maurício Simão está situada na Rua Kumito Miyasaka s/n, na região do Campo Limpo. Essa unidade escolar pertence a NAE – 5, denominação do órgão municipal responsável pelas escolas da região.

Em forma de memorando, no entanto, sem conter numeração específica como de costume nesses modelos administrativos, o documento é dirigido a mãe da estudante, Emelina Isabel Romão Paez, e possui o seguinte teor:

Mais uma vez esta Unidade Escolar solicita seu comparecimento a fim de tentar regularizar a situação de sua filha Carola Cecília Muhöz Roman, matriculada na 3ª série H, que necessita em seu prontuário a Autorização de Permanência no Brasil. (Dossiê Escola, 1994).

Tal documento, assinado pela secretaria escolar, Zulmira Antonelli, em comparação com os demais apresentados, possui o conteúdo moderado. Renova, segundo o teor, a solicitação que possivelmente já havia sido encaminhada em outra ocasião, para que a regularização em território nacional fosse efetivada.

Contudo, compreendemos que a pressão para a regularização junto a Polícia Federal da situação indocumentada, caso contrário, a expulsão seria inevitável, está presente no documento, principalmente quando insiste no comparecimento do responsável à escola para regularizar a situação da criança e da “necessidade” do prontuário da estudante possuir o registro de permanência no Brasil.

²³ Não reproduzimos o nome da diretora uma vez que se encontra ilegível no documento.

Explícita ou implícita, constatamos que esses documentos expressam o autoritarismo, a opressão, a subserviência aos governantes de seus subordinados diretos, e a falta de conhecimento dos objetivos fundamentais da educação escolar e dos direitos que amparam as crianças e os adolescentes, nacionais ou estrangeiros, documentados ou indocumentados, negros, brancos, azuis, amarelos, vermelhos, rosas, etc.

Reproduziremos abaixo uma lista de nomes de crianças e jovens estrangeiros indocumentados que foram proibidos de frequentar a escola. Esse documento foi produzido pelo Centro de Pastoral dos Migrantes Nossa Senhora da Paz, situado a Rua do Glicério, 225, no bairro da Liberdade, e na Rua Almirante Mauriti, 70, bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo. O setor Latino – Americano foi responsável pela emissão desse documento.

Emitido no mês de fevereiro de 1994, o documento possui o nome de 55 crianças e jovens, indicando a data de nascimento de alguns e a série que estavam matriculados, conforme relacionamos abaixo:

- 1- Katherine Isabel Muñoz Román, 06.06.80, 4ª série do primário
- 2- Karla Natalia Muñoz Román, 26.10.81, 2ª série
- 3- Carola Cecília Muñoz Román, 29.10.83, 3ª série
- 4- Edgar Fernando Guarachi Huanca, 15.03.84, 4ª série
- 5- Julio César Rodriguez da Silva, 1ª série
- 6- Christian Eduardo Ferreira Fernandez, 5ª série
- 7- Rodrigo Eduardo Saavedra Blanco, 07.04.81, 4ª série
- 8- Álvaro Saavedra Blanco, 26.02.85
- 9- Vanesa Saavedra Blanco, 26.02.85
- 10- Michael Mauricio Jara Cartes, 10.01.84, 3ª série
- 11- Cinthia Soraya Jará Cartes, 17.12.84, 3ª série
- 12- Valeska Nicole Jará Cartes, 10.09.86, 1ª série
- 13- Marco Antonio Zabalaga Nina, 17 anos, 7ª série
- 14- Patrício Luiz Godoy, 2ª série
- 15- Lorena Godoy, 4ª série
- 16- Virginia Fabiana Machado Cardenal, 1º colegial
- 17- Loreto Sonia Sanches R. Lira, 8ª série do primário
- 18- Felipe Ignacio Sanches R. Lira, 5ª série
- 19- Romina Leonor Echague^a Leiva, 31.01.77, 2º colegial
- 20- Yvon Natalia Echague^a Leiva, 13.08.84, 8ª série
- 21- Claudia Huelta Peña, 05.11.80
- 22- Cristian Huelta Peña, 25.12.76
- 23- Tamara Elisa Perez Concha, 2ª série do primário
- 24- Felipe Alfredo Muñoz Rodriguez, 1ª série

- 25- Gerald Freire, 14 anos.
 - 26- Ricardo Chuyma Condori, 09.06.81
 - 27- Maria Roxana Chuyma Condori, 29.10.76
 - 28- Lisbeth Geovana Carrillo Carrasco, 3ª série do primário
 - 29- Pier Freddy Carrillo Carrasco, 2ª série
 - 30 – e 31 – 2 filhos de 10 e 12 a., de Juan A. Sandoval
 - 32- Angélica Del Carmen Gómez Lopez, 18.10.78, 6ª série
 - 33- Francisco Andrés Gomes Lopez, 27.07.81, 3ª série
 - 34- Lucélia Candy Mamani Chavez, 02.02.86, 1ª série
 - 35- Omar Hans Zamuriano Ávila, 11 anos, 5ª série
 - 36- Daysi Sofia Limachi Paye, 01.09.78, 7ª série
 - 37- Yovana Marcela Limachi Paye, 06.06.80, 5ª série
 - 38- Ismael Jonatan Carreño, 13.08.84, 2ª série
 - 39- Denis Terán Quiroga, 11 anos, 6ª série
 - 40- Derlis Terán Quiroga, 9 anos, 4ª série
 - 41- Paulina Andréa Gómez Lopez, 18.04.85, 2ª série
 - 42.- 43.- e 44.- 3 filhos de Guillermo M. Huata: os três no primário
 - 45- Lizeth Rodrigues Flores, 31.03.82, 4ª série
 - 46- Rodrigo Andrez Valenzuela, 20.11.80, 5ª série
 - 47- Laura Valenzuela, 08.01.83, 2ª série
 - 48- Paola Cecilia Villejos Riveros, 22.11.78, 2º colegial
 - 49- Jaqueline Pámela V. Riveros, 28.05.80, 1º colegial
 - 50- Fabio Fernando Gomes Estefa, 27.02.86, 2ª série do primário
 - 51- David Roberto Vallejos Mendoza, 04.02.74
 - 52- Jose Carrillo V. Castillo
 - 53- Rene Reinaldo Mamani Sambrana, 13 anos, 6ª série
 - 54- Gustavo Ariel Mamani Sambrana, 12 anos, 6ª série
 - 55- Maria A. Mamani Sambrana, 16 anos, 8ª série
- (Dossiê Escola, 1994).

Dessa maneira, mesmo que a quantidade de documentos e nomes analisados nesse tópico seja apenas uma pequena parte dos estudantes estrangeiros indocumentados perseguidos pela malfadada Resolução 09/90, entendemos ser primordial esse rol para o conhecimento, mesmo que parcial, dos dilemas ocasionados por intermédio da expulsão e negação da educação escolar, a indivíduos que pretendiam, e tão somente, estudar.

3.2.3 Infortúnios causados pela negação à escola

A partir de determinados relatos contidos no Dossiê Escola, pretendemos mostrar os infortúnios causados pelo poder público e seus sujeitos às crianças, jovens e

famílias imigrantes indocumentadas, ao negarem o acesso e a permanência nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

A miséria coletiva gerada pela Resolução 09/90 a esses indivíduos produziu constrangimento e exclusão de um espaço social que os imigrantes tem como princípio de inclusão à sociedade de destino. A escola se constituiu a partir dessa resolução, conforme Bourdieu (2003a) em um espaço social definido pela exclusão mútua à medida que as distinções são essenciais para a sua configuração e formação.

Nesse sentido, iremos apresentar alguns testemunhos que revelam o quão perniciosa foi a Resolução 09/90 para a vida desses imigrantes indocumentados que acreditavam ser o Brasil um país que respeitasse a infância e a adolescência por meio da efetivação do direito a educação escolar básica a todos indiscriminadamente.

Esses documentos que exibem – através de depoimentos – o sofrimento e a perseguição impetrada pelo Estado aos imigrantes indocumentados, principalmente, crianças e jovens, se constituem em total de quatro a saber: dois documentos publicados em informes da Pastoral dos Imigrantes que expressam os dilemas das famílias afetadas pelos ditames nocivos da Resolução 09/90 e duas cartas enviadas à Pastoral dos Imigrantes, por pais desesperados e angustiados com o impedimento de seus filhos à educação escolar.

O primeiro documento, “*Niños sin escuela*” de abril de 1990, publicado no informe “Pelas Estradas do Êxodo” por Margherita Bonassi, apresenta relatos de vários pais que a procuravam com o intuito de obter uma solução para os problemas causados aos seus filhos pela negação e exclusão da educação escolar. Tais expressões de aflição mostram a intolerância e as discriminações a que foram submetidos os estudantes e suas famílias:

Não consigo encontrar uma escola que aceite a matrícula de meu filho. Vocês poderiam falar com o diretor? Meu filho não pode ficar sem escola...

Depoimento desesperado que demonstra o sofrimento ocasionado pela proibição de crianças e jovens freqüentarem os bancos escolares. Solicita auxílio de um dos únicos setores não-governamental que se solidarizava com os indivíduos que se deslocam para espaços sociais diferentes dos de sua origem. A escola, pelo menos ao filho desse imigrante, é essencial na expectativa de um futuro menos sofrido.

Como posso tirar o documento brasileiro para minha filha? Se não o apresentar dentro deste mês, a escola cancelará a matrícula...Minha filha já freqüentou a 2ª série na Bolívia e, aqui, vão coloca-la de novo na 2ª série por causa do idioma...se não puder continuar vai perder dois anos...

A angústia descrita no relato acima, ocasionada pela preocupação com o possível cancelamento da matrícula escolar de sua filha devido ao fato de não possuir documento de permanência, mesmo que provisório, em território brasileiro, associada com o atraso dos estudos, já ocasionado pela perda de um ano pela diferença de idioma, revela os dilemas presentes nos cotidianos dos imigrantes indocumentados, sobretudo quando os principais afetados são seus filhos.

Já insisti tanto com a Escola de meus filhos! Não aceitam o comprovante de que já pedimos permanência definitiva: o processo está demorando em Brasília. Já fomos tantas vezes à Polícia Federal e sempre respondem o mesmo: tem que esperar. Já faz dois anos...Nosso filho menor, que nasceu aqui vai normalmente à escola; mas, os dois que nasceram no Chile, o Colégio não matricula. Já há alguns anos que estão na escola e, de repente, devem deixá-la...Como explicar isso a eles? Como lhes explicar uma lei que os exclui porque são diferentes, quando em casa falamos que esta diferença é sinal de abertura para todos? Não podemos nem pensar que nossos filhos não possam ir à escola...

O descaso e o autoritarismo dos setores estatais brasileiros, sobretudo em relação aos imigrantes indocumentados, produz um mal estar social, que nessa família se expressa pela proibição de dois filhos que nasceram no Chile e são proibidos de freqüentarem a escola, enquanto que o mais jovem frequenta normalmente, pelo simples fato de ter nascido em território brasileiro, porém, filho de imigrantes indocumentados. Paradoxo que gera sofrimentos diversos, principalmente quando perguntados pelas crianças do porquê não poderem permanecer na escola. Muito bem observado nesse relato a contradição do ideário multiculturalista – desde a década de 1980 presente nos pressupostos legislativos brasileiros, sobretudo na Constituição de

1988 – uma vez que essa teoria estabelece o respeito à diferença como princípio de mudanças nas relações sociais, sobretudo no reconhecimento geral das diversas práticas culturais existentes no mundo. Contudo, o que observamos nesse caso é a negação explícita de seus pressupostos.

Este ano, não estão aceitando meu filho no Colégio. É um colégio particular. Meu esposo e eu fizemos o impossível para manter o pagamento das mensalidades em dia e, agora, ele não pode continuar. Ele gosta do Colégio; fica perto de casa, os colegas são nossos vizinhos, os professores gostam dele...Não podemos deixar nosso filho sem escola, ele não pode perder o ano. Eu serei obrigada a voltar para o Chile e meu marido ficará aqui. Mais uma vez precisamos nos separar...Já fiquei cinco anos longe dele e agora estamos juntos...Por que essa discriminação? Meu esposo tem documento de anistia!

Essa imigrante aponta que a escola que seu filho estuda, de origem privada, também não aceitou a matrícula para o ano letivo de 1990. Constatamos que essa família de imigrantes possui um relativo capital econômico e cultural, ainda que relata o esforço para pagar as mensalidades, uma vez que seu filho esteve matriculado até o lançamento da resolução em uma escola particular. Essa prática de adesão aos valores escolares e uma maximização dos esforços na esperança de atingir patamares sociais mais altos por intermédio da educação escolar, segundo Bourdieu (2003c, 2005), é típica dos indivíduos situados nas classes médias.

Mandei chamar minha esposa e meus três filhos. Estava muito contente por ter conseguido a carteirinha provisória de anistia. Pensava que fosse possível fazer o documento para eles também, uma vez que estou trabalhando legalmente. Mas, eles não podem ter a permanência, a lei não o permite e os filhos não são aceitos em nenhuma escola. De que me adianta o documento, se não posso viver com minha família?

Tal relato estabelece a desilusão de um imigrante, pai de três filhos, que ao receber a autorização provisória de permanência em território brasileiro demonstra contentamento mas ao mesmo tempo tristeza, à medida que poderá continuar o exercício de sua atividade produtiva, que já era regularizada segundo sua palavras, contudo, seus filhos por não possuírem o registro de permanência, mesmo que provisório, em território nacional, sequer podem freqüentar a escola.

A vida perde o gosto se não podemos preparar um futuro para nossos filhos. Para quem vivemos se não for para eles? O Centro Pastoral não pode nos ajudar nisso? Não pode mexer com a lei?

Todas as crianças, sem distinção, não têm direito à instrução obrigatória? Que culpa têm elas de nascer num ou noutro país, de ter este ou aquele pai? Que culpa têm se nós, os adultos, estabelecemos fronteiras entre nós? (Bonassi in Dossiê Escola, 1994).

O desgosto com a vida e a invocação, e porque não dizer contestação, da legislação, Constituição Federal e ECA, que possui em seus parágrafos o direito de acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas brasileiras, é ponto marcante desses dois relatos produzidos por famílias de imigrantes indocumentados.

Esses breves depoimentos colhidos pelo Centro Pastoral do Migrante Nossa Senhora Rainha da Paz, em virtude da procura desses pais e mães no intuito de solucionarem os problemas de expulsão e negação de matrícula aos seus filhos nas escolas do Estado de São Paulo, indagam a contradição existente entre a teoria e a prática.

O reconhecimento da onipotência da educação escolar é central nos depoimentos desses imigrantes indocumentados. Acreditam na educação escolar como único meio possível, e imaginável, de garantirem um futuro menos doloroso para seus filhos. Possuem intrínseco o ideário do sacrifício máximo a fim de garantirem a escola para seus filhos, sobretudo no país de destino, no intuito de que seus filhos incorporem as práticas culturais e se insiram cada vez mais no espaço social, não como estrangeiros, mas como “novos” nacionais.

Acreditam que o Centro Pastoral possui a possibilidade de auxiliá-los, uma vez que essa instituição era a única alternativa existente na tentativa de retroceder o processo de exclusão social produzido pela Resolução 09/90.

Também demonstram a desilusão relação ao Brasil e a empreitada da imigração, à medida que buscaram nesse movimento, a renovação de suas vidas, a

construção de um espaço para as suas sobrevivências e o desenvolvimento de seus filhos por intermédio da educação escolar do país de origem. Contudo, constata-se que o espaço educacional ao invés de agregar, inserir e socializar os indivíduos a partir de suas diversas diferenças, exclui e renega.

Bonassi (1994) comenta nesse documento que, a legislação relega esses imigrantes, sobretudo os jovens, a ilegalidade, impedindo-os de progredir e se estabelecerem com dignidade no espaço que optaram para sobreviverem. Torna-se latente essa realidade quando é constatado que o único espaço produtivo que conseguem se inserir, é como mão-de-obra barata, descartável, com horários estafantes e em locais insalubres.

No boletim nº 20 de abril/junho de 2003, “Nosotros”, emitido pela Pastoral dos Migrantes Latino-Americanos, também nos é possível constatar o sofrimento social e os dilemas dos imigrantes indocumentados. Esse documento intitulado “Denúncia! Proibido ir a escola”, reproduz os depoimentos dos familiares das várias crianças e jovens que foram submetidos à exclusão do sistema pela proibição de frequentarem a escola no Estado de São Paulo.

Tal documento pretendia divulgar os problemas enfrentados por esses imigrantes às entidades associativas, organismos internacionais e profissionais dos diversos ramos do saber preocupados com a miséria social existente na sociedade, a fim de impetrar ações diretas contra a Resolução 09/90 e seus efeitos nocivos à centenas de crianças e jovens impedidos de frequentar os bancos escolares.

Exibimos abaixo algumas expressões de desespero e angústia que revelam a violência simbólica exercida pelos poderes governamentais que administram o Estado em prol dos interesses dos partidos políticos que compõem sua base de apoio e dos grupos que os rodeiam desde o processo eleitoral, esquecendo-se dos objetivos presentes na Constituição Federal do Brasil, que estabelecem a construção de uma

sociedade livre, justa, solidária, sem preconceito, discriminação ou qualquer forma de exclusão.

Meu filho se encerra no quarto e chora, não quer sair, arruma seus cadernos e sua mochila todos os dias como se tivesse que ir a escola....Cancelarão sua matrícula....Não há nenhuma esperança?

Fecharam a escola para meus filhos. Venceu meu documento provisório e voltei a ilegalidade. Como podemos proceder?

Não existe um caminho para que minha filha possa ingressar na escola? Não podemos pensar que ela fique sem estudar.

Essas manifestações repetiam-se toda a semana na Pastoral do Migrante Latino-Americano, à medida que era o único local de apoio a essas famílias desesperadas com o infortúnio de seus filhos. Podemos constatar nessas falas o impacto psicológico causado nessas crianças e jovens pela proibição da continuidade dos estudos, principalmente quando dar-se-á conhecer o sofrimento de uma criança que se arruma seu material escolar como se fosse seguir sua rotina normal de ir a escola, mas se isola e chora ao saber que está impedida de freqüentá-la e continuar seu ciclo de amizade.

Assim sendo, os próximos documentos que iremos transcrever e comentar na íntegra, são duas cartas de pais aflitos com as angústias de seus filhos, com a decepção acarretada pelas discriminações e preconceitos presentes no país que escolheram para continuarem suas vidas e pela falta de perspectiva de futuro digno para seus filhos à medida que lhes foi negado o acesso à educação escolar.

O imigrante Pablo²⁴ produz uma carta de cunho desesperador à Pastoral dos Migrantes, única organização que lhe resta e que confia, em que solicita auxílio a fim de solucionar o problema da negativa da escola a sua filha, uma vez que já tentou a solução por variados meios sem conseguir o objetivo desejado:

²⁴ Buscamos descortinar a nacionalidade do imigrante Pablo consultando o Centro Pastoral do Migrante, à medida que o Dossiê Escola e a carta não informam seu país natal, todavia, sem intento.

Ao Centro de Pastoral dos Emigrantes Latinos

Prezados amigos, me dirijo a vocês pedindo ajuda referente à situação de minha filha.

Minha filha Virginia Fabiana, não pode mais freqüentar a escola. Procurei por todos os meios mas não encontro solução.

Explica que a problemática da indocumentação que toda a sua família enfrenta não é advinda da falta de iniciativa na procura para a solução do problema ou a entrega de documentos solicitados pelo órgão responsável, a Polícia Federal, e sim pelo descaso, omissão de informação e demora na entrega dos documentos provisórios de permanência em território nacional. E que o efeito mais nocivo dessa indocumentação produzida pela Polícia Federal, é a pressão e discriminação do instituto escolar no qual se encontra matriculada sua filha, a fim de que apresente a documentação de permanência no país:

Devido ao vencimento involuntário de nossos documentos provisórios, temos sido alvo de várias cobranças por parte da Direção do Instituto de Ensino no qual estuda, tendo feito uma declaração deste mesmo teor, justificando a situação e esclarecendo que a solução só depende de uma abertura por parte do Órgão Competente da Polícia Federal.

Este tipo de situação tem acarretado várias discriminações à minha filha, como por exemplo a não entrega do boletim escolar com as notas, a não participação em reuniões de pais para sabermos do seu desempenho, o não entrosamento em algumas atividades próprias da escola (preenchimento de fichas para estagiários, bolsas de estudo, etc...).

Os efeitos negativos que a situação de indocumentado acarreta a esses indivíduos, sobretudo as crianças e jovens, se expressa nos dizeres de Pablo ao se referir à trajetória educacional de sua filha, interrompida bruscamente:

Além de todos estes motivos expostos, vive-se uma situação de anomalia no que diz respeito ao ponto de vista social e jurídico, que se traduz numa conduta insegura e apreensiva. Minha filha veio ao Brasil com apenas 7 anos de idade, sempre estudou aqui desde o 1º a 8ª série e não entende porque é de uma hora para outra foi excluída da Escola pois se sente Brasileira, tendo se adaptado de forma rápida e sem nenhum tipo de dificuldade ao novo país, tornando-se o seu novo lar.

Pablo informa que sua filha apenas conheceu a educação escolar em seu país de origem no que concerne a educação infantil, iniciando e completando o Ensino Fundamental no Brasil, mais especificamente em São Paulo e, que esses anos vivendo no Brasil foram facilmente assimilados, adaptando-se rapidamente aos aspectos do cotidiano nacional, concebendo-se dessa maneira como brasileira. Assim, não compreendia que de uma hora para outra estava proibida de freqüentar a escola devido às ações que visavam somente e tão somente cumprir uma “lei”, um poder simbólico e uma violência simbólica própria do Estado, que primava apenas pela perseguição de pessoas que buscavam a sobrevivência em um espaço social que historicamente sempre havia acolhido os estrangeiros.

O simples fato de pensar em voltar a nossa terra de origem representaria lesões irreparáveis em toda a família, pois viemos a vários anos com o firme propósito de fincar raízes assim que tivermos oportunidade.
Com o Documento provisório trabalhei tantos anos. Voltei na clandestinidade por um erro da Polícia Federal.

Constatamos nas palavras desse imigrante que a idéia de retorno para o seu país de origem não existe uma vez que escolheu o Brasil para residir e, como afirma: “fincar raízes” no país de destino, considerando assim, a cultura existente nesse espaço como superior, a partir da aceitação e conversão às formas e práticas culturais existentes. Esclarece que os anos trabalhados no Brasil foram com o documento provisório e, nunca lhe foi solicitado o documento permanente. Verificamos no depoimento desse imigrante um misto de desolação e tristeza, por se considerar mão-de-obra descartável e sem direitos em uma sociedade que escolheu para sobreviver, e que o acolheu enquanto necessitava de sua força produtiva. Também, informa que retornou na clandestinidade porque a Polícia Federal errou, ou seja, não procedeu de maneira correta na divulgação e emissão dos prazos e, posteriormente, dos documentos de permanência definitiva.

Mas o que mais me dói é a minha filha passar por esta situação de um futuro incerto e sem o essencial que é a educação escolar. Primo muito a possibilidade de oferecer estudo qualificado que a encaminhe posteriormente o ser humano profissionalizar-se na área escolhida, tornando-o um cidadão benéfico a sociedade.

Nossa preocupação com o futuro da nossa filha é grande, e nosso maior desejo seria ver resolvida esta situação que hoje em dia representa um peso grande em nossas cabeças.

A educação escolar associada ao futuro profissional se configura no objetivo central de Pablo, uma vez que deposita na escola a esperança de ascensão profissional e, sobretudo social, para sua filha. Contudo, a negativa do Estado no que concerne a permanência dos imigrantes indocumentados na escola, gera dilemas a toda sua família, representando preocupação adicional em seus cotidianos.

Acreditamos que não há mal algum em querer formar profissional a serviço deste Brasil que é tão grande e que tanto tem para oferecer.
Faço este humilde apelo em meu nome e no nome de todas as famílias que tendo filhos na mesma situação encontra-se sem saber como agir.
Estou a disposição para qualquer explicação referente ao caso, esperando que a minha solicitação seja atendida e tenha um desfecho satisfatório.
Subscrevo-me,
Atenciosamente,
Pablo
São Paulo, 22-01-94. (Dossiê Escola, 1994)

Essa carta representa a angústia de um imigrante indocumentado, que acima de tudo é um pai, com a proibição e exclusão de sua filha do espaço escolar. Ao reconhecer que a educação escolar é o único meio possível de mudança em suas condições de existência, sobretudo de sua filha, esse imigrante busca a inserção em campos diferentes do estabelecido em sua trajetória. Também se expõe como porta-voz das famílias afetadas pela Resolução 09/90, buscando por intermédio do apelo ao Centro Pastoral do Migrante, a supressão do impeditivo da lei e o retorno das crianças e jovens indocumentados à escola.

O relato a seguir é conteúdo de uma carta enviada para ao Centro Pastoral do Migrante por Gregório, um imigrante boliviano indocumentado, ilegal em suas palavras, que se dirigiu ao Brasil, especificamente para a Grande São Paulo, a fim de tentar melhores condições de existência, e porque não dizer, sobrevivência, sobretudo para sua esposa e filhos. Concebemos que o princípio da imigração é o trabalho, e o imigrante, segundo Sayad (1998), é uma força de trabalho provisória. Contudo, quando

esse imigrante vem acompanhado de seus filhos, a inserção desses na escola para a continuidade dos estudos, ou início, é de suma importância. Colocam na educação escolar de seus filhos esperanças de um futuro menos aviltante.

Ao Padre Beto

Estimado padre lhe escrevo esta carta para disser-lhe que eu sou um boliviano que está ilegalmente neste país, vim em busca de uma vida melhor e o mais importante tenho minha família, minha esposa e três filhos, todos ilegais. Pe. Beto eu vim com uma grande esperança de que meus filhos pudessem estudar, porém, tem sido fechada as portas das escolas e eles já perderam um ano de estudo.

Esse pai, demonstra-se desolado com as condições de existência no país de destino, não que tivesse sido logrado por ofertas ou possibilidades de instalação confortáveis. Possui consciência de sua condição de imigrante indocumentado. Porém, seu sentimento de fraqueza e impotência se revela na impossibilidade de seus filhos freqüentarem a escola, uma vez que informa que já se passaram 12 meses e as portas desse espaço social, e que se apresenta como democrático, se encontram cerradas à suas participações.

Pe. Beto, o que acontece que as crianças não podem aprender neste país, porque se fala em todo mundo '*as crianças primeiro*'. Prioridade para as crianças, todos dizemos que as crianças são o futuro, porém, que futuro eu darei aos meus filhos, que eu vou lhes dizer. Pe. Beto, estou desesperado por meus filhos. Espero que as autoridades se conscientizem e abram as portas para que eles possam estudar e ter um futuro.

Pe. Beto, espero que haja esperança e com a ajuda de Deus.

Atte Gregório (Dossiê Escola, 1994)

Gregório indaga em seu escrito a contradição entre o discurso e a prática, à medida que o pensamento hegemônico, sobretudo dos organismos internacionais, prima em colocar como princípio para um mundo de paz, liberdade e justiça social o direito a educação, sobretudo a educação escolar, e que no Brasil esse direito é suprimido. Preocupa-se com o futuro de seus filhos, visto que considera a educação escolar o único meio possível para mudanças estruturais em seus cotidianos.

Esses dois pais, que por intermédio de relatos escritos endereçados a Pastoral do Migrante, solicitam o auxílio e expõem os dilemas cotidianos ocasionados pelo impedimento a seus filhos de freqüentarem os bancos escolares, retratam os sofrimentos das centenas de famílias que tiveram seus sonhos desvanecidos pela Resolução 09/90 e, a conseqüente atitude autoritária e repressora de agentes a serviço de um poder governamental aquém das mudanças que preconizavam o início da década de 1990.

Com o fim da Guerra-Fria e a conseqüente desintegração da URSS entre os anos de 1989 e 1991, ocorreu o início de uma nova fase no contexto das relações internacionais, com a intensificação e o aprimoramento do processo de globalização financeira, caracterizada pela circulação de grandes volumes de capitais.

O processo de globalização mundial sempre teve como objetivo transformar o planeta em um grande mercado, de acordo com os pressupostos neoliberais de não-intervenção do Estado na economia, privatizações de empresas estatais e abertura das economias nacionais. Dessa maneira, acreditava-se que o intenso fluxo de capitais pelo globo, formador de uma economia global, também produziria uma força de trabalho global para um mercado de trabalho igualmente global.

No Brasil, o processo de globalização iniciou-se com característica essencialmente financeira e econômica, adotando-se a estratégia neoliberal de privatizações e abertura das fronteiras econômicas, e ao mesmo tempo, fechando o cerco contra a circulação e instalação de indivíduos estrangeiros em seu território, como pudemos observar por meio do Dossiê Escola os problemas gerados pelo descaso da Polícia Federal na emissão dos Registros Nacionais de Estrangeiros – provisórios e definitivos – e pela Resolução 09/90 aos imigrantes indocumentados situados na Grande São Paulo.

Dessa maneira, o governo brasileiro além de estabelecer critérios essencialmente econômicos para o processo de globalização em território nacional,

também negava explicitamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo XXVI e, a Convenção Internacional sobre a Proteção e os Direitos de todos os Trabalhadores Migratórios e suas Famílias que expressa em seu artigo XXX, o direito de todo homem a instrução e o acesso e direito à escola aos filhos dos trabalhadores imigrantes.

Capítulo 4

4.1 Análise das entrevistas

Novos tempos, novos paradigmas...Pelo menos era essa a perspectiva que havia no Brasil pós-governo Fernando Collor de Mello. E para os imigrantes indocumentados no estado de São Paulo, o dilema da proibição da matrícula nas escolas parecia estar chegando ao seu final.

Por um lado, pelos movimentos reivindicatórios amplos e diversificados que esses imigrantes, mesmo estando na condição de indocumentados, promoviam com o auxílio de organizações da sociedade civil em prol do cumprimento das legislações nacionais e internacionais. E por outro, pela expectativa que havia em torno da eleição de Mario Covas para o governo de São Paulo, à medida que a trajetória desse político demonstrava o apreço pelo cumprimento dos direitos humanos.

Eleito em 1994 para um mandato de quatro anos ao cargo de governador do Estado de São Paulo, Mario Covas, juntamente com seu secretariado, inclusive um dos secretários, o da Justiça e Defesa da Cidadania, Belisário dos Santos Junior, citado nessa pesquisa em capítulo anterior, resolve promulgar a Resolução SE nº 10, de 2 de Fevereiro de 1995, que determinava a matrícula do aluno estrangeiro documentado ou não, baseando-se na legislação nacional e internacional, extinguindo a perversa e discriminatória resolução 09/90 de ato do ex- Governador Orestes Quércia, que proibia a matrícula do aluno estrangeiro que não estivesse legalizado em território nacional.

Em setembro de 1997 foi promulgado o decreto 42.209, também de ato do Governador Mário Covas, instituindo o “Programa Estadual de Direitos Humanos”, visando uma sociedade mais justa e solidária. No capítulo III desse programa, sobre os direitos civis e políticos, encontramos no parágrafo 9, que trata sobre os Refugiados, Migrantes Estrangeiros e Brasileiros, uma série de considerações sobre a garantia de

direitos aos imigrantes, propostas para regularização de sua situação, garantia da implementação da resolução 10/95, entre outras.

Constatava-se dessa forma os esforços de algumas autoridades públicas no sentido de dirimir os dilemas das minorias existentes no país, especificamente na cidade de São Paulo, e que os imigrantes latino-americanos possuíam centralidade nessas ações.

Contudo, a separação entre a teoria e a prática se revela sempre como obstáculo difícil de ser superado, principalmente, quando o suposto beneficiado não possui posição de destaque nas reivindicações do cotidiano. Garantir a escola a esses indivíduos é extremamente salutar, porém, a que se considerar outros aspectos relacionados ao cotidiano desses indivíduos, como por exemplo, o idioma, sua condição de provisoriedade, etc.

Tal como explicitado nessa pesquisa, os imigrantes bolivianos instalados na Grande de São Paulo – em sua maioria – são indocumentados, quase sem nenhum direito na sociedade em que está inserido. A palavra “quase” é necessária devido ao fato de existir no âmbito da legislação educacional a Resolução de nº10/95 que determina a matrícula do aluno estrangeiro documentado ou não, baseando-se na legislação nacional e internacional e o Decreto nº 42.209/97, citados acima.

Contudo, apesar da exposição e análise que serão realizadas com os depoimentos dos imigrantes bolivianos entrevistados nessa pesquisa, acreditamos ser pertinente aludirmos sobre a contradição que ocorre também em relação à teoria e a prática no que concerne a Resolução nº 10/95.

Conforme constataremos nos relatos que apresentaremos em seguida, as matrículas das crianças e jovens bolivianos indocumentados são efetivadas sem nenhum entrave. Todavia, ao término do Ensino Médio, ao requererem o histórico escolar e o certificado de conclusão para possível prosseguimento dos estudos e outros

procedimentos que exijam esses documentos, vêm sua solicitação negada sem explicação convincente que seja fundamentada em legislação

Nesse sentido, considera-se crucial para melhor compreensão da influência da educação escolar no cotidiano desses imigrantes indocumentados, tanto no que concerne aos dilemas enfrentados, quanto às perspectivas de permanência e futuro no país de destino, buscarmos a palavra oral desses indivíduos, sobretudo no que concerne a influência da educação escolar nas causas e motivos de suas partidas e nas formas de inserção, na instalação e socialização no país de destino, na relação entre a educação escolar recebida no país de origem e a recebida no país de destino, o volume de capital cultural que trouxeram e o capital cultural que receberam no país de acolhida, e a pertinência desses na ampliação de seus espaços sociais cotidianos.

Para esse entendimento, na análise dos depoimentos de nossos colaboradores configuramos três roteiros distintos, uma vez que determinamos a constituição desse *corpus*: dois adultos, dois jovens e duas crianças; de acordo com nossa hipótese e nossos objetivos, já anteriormente citados. Apresentaremos suas trajetórias, e os dilemas e perspectivas presentes nessas, por intermédio de visões de mundo distintas no que concerne a apreensão da realidade, mas que se assemelham e até se complementam pelos espaços sociais ocupados em seus cotidianos.

Os roteiros que utilizaremos para a apresentação e análise dos depoimentos dos imigrantes bolivianos indocumentados entrevistados nessa pesquisa se constitui na seguinte ordem para exame:

Adultos (D. Graziela e D. Roberta)

- O cotidiano na Bolívia e a formação educacional
- As formas de inserção e instalação no território brasileiro
- A influência do capital cultural nas maneiras de ser e de fazer o cotidiano na Grande São Paulo
- Dilemas e perspectivas da educação escolar

Jovens (Gavilan e Liel)

- Aspectos do cotidiano escolar na Bolívia
- A imigração e o primeiro contato com o país de destino
- Comparações entre o espaço escolar boliviano e brasileiro
- Dilemas e perspectivas da educação escolar

Crianças (Miriam e Juana)

- Reminiscências da educação escolar na Bolívia
- A “opção” pela permanência no território brasileiro
- O cotidiano no espaço escolar da Grande São Paulo: dilemas e perspectivas

4.2 D. Graziela e D. Roberta

4.2.1 O cotidiano na Bolívia e a formação educacional

D. Graziela e D. Roberta nos relatam determinados momentos – os mais significativos pelo que conseguimos conceber nas suas maneiras de se expressarem, tanto no tom da voz, quanto nos olhares que pareciam recordar tempos imemoriais e de extrema saudade – de seus cotidianos vivenciados na Bolívia.

Enquanto D. Graziela expõe de maneira mais ampla os momentos vivenciados na Bolívia, sobretudo no que concerne aos aspectos de sua juventude, deixando transparecer a necessidade da rememoração desses para a continuidade de seu cotidiano na metrópole paulista, D. Roberta é sucinta, elegendo o cotidiano no país de destino, sobretudo o momento presente, como principal e essencial em sua existência, ainda que seu olhar marejado manifeste saudade do país de origem, de tudo e todos que deixou para trás.

Então....Eu nasci em 1959 em Cochabamba... Meus pais eram professores...Também me formei professora, né?! Meus pais eram professores na escola rural....Eles foram professores de escola rural. Eles se aposentaram sendo professores rurais, né?! E aí...na minha família, também tem eu e tem outra irmã

que também é professora, né?! Tem...na família....Temos duas que são professoras. Tem outro irmão que ele...ele é militar...Já tem um grau bastante superior, né?! Agora..Tem outro que é meteorologista. Então....Ele se foi para o Canadá. Ele não está na Bolívia...Ele se foi já para Canadá. Tem minha outra irmãzinha que ...está...é mais caçula, né?! Então... Está lá.... Somos cinco...cinco irmãos. Minha irmã é professora de matemática, física e química. São matérias muito fortes. Ela tem licenciatura, tem....Já! Ela fez um curso...Ela fez um grau de ...Universidade, né?! Ela já fez mais...Não saiu só da normal....Não, ela já fez...já estudou...Pôs grau aí na universidade. Entendeu? Foi ela aí já saiu Pedagoga. Eu só...Eu só fiz Normal...Normal....É o magistério mesmo...É ...magistério... Eu sou professora de...De creche. Da creche...Pré-escola, né?! **(D. Roberta)**

O volume de capital cultural que os pais de D. Roberta possuíam, em relação ao volume global da sociedade boliviana na época – década de 1960 –, era extremamente significativo, uma vez que a Bolívia possuía em torno de 70% de analfabetos no total de sua população. Esse volume de capital cultural, influenciou em sua trajetória educacional, e também na de seus irmãos, uma vez que todos seguiram em níveis senão superiores aos dos pais, mas idênticos.

Nesse sentido, Bourdieu (2005) ao analisar as estruturas sociais no que concerne a associação entre a reprodução social e cultural, constata que os professores, sejam eles de nível primário, médio ou superior, tendem a investir muito na educação escolar de seus filhos, no intuito de manter e aumentar o volume de capital cultural e, conseqüentemente, o volume de outros capitais.

No que concerne ao cotidiano na Bolívia, D. Roberta nos resume seu cotidiano nesse país relatando alguns aspectos de sua vida matrimonial e da falta de perspectiva que fez com que decidisse imigrar para o Brasil:

Casei. meu casamento é..foi assim vinte anos atrás né?! Casei em mil novecentos e oitenta e três. Agora em 2005, em dezembro eu cumpro vinte e dois anos... certinho né?!... Então...Nós nos conhecemos fazendo anos de província né?!... Estágio. Lá na Bolívia. Quando a gente fazia estágio de professores, lá.. nos casamos né?! Aí começamos nossa vida. Depois de... dois anos, chegou meu primeiro filho, e aí por diante...trabalhamos ainda durante um...trabalhei durante oito anos mais. Ele trabalhou durante... quatorze anos, antes de vir aqui. Tive filhos. Eu tive que parar porque lá na Bolívia é assim...Meu jeito mesmo. Eu sou mulher antes de....profissional. Então...Eu tive que cuidar de meus filhos até que eles tivessem uma idade mais ou menos...Dai já não pude continuar e...ficar no magistério. Até que eu pedi permissão. Permissão do magistério... Uma licença. É exatamente. Uma licença...Indefinida. Foi

permissão indefinida. Deixamos a....a nossa carreira lá. Pedindo uma permissão....de prazo indefinido...Daí que viemos para aqui. Porque lá a situação era para nós, ruim, né?! Não dava...Nós ganhávamos e não dava. Tínhamos filhos para criar. Queríamos construir uma casa...Mas não dava. Agora...Hoje...Não sei... Se a gente pode...Pudesse determinar voltar para lá...A gente volta e...retoma novamente a carreira de...tem essa possibilidade. Tem sim...Tem essa possibilidade. Tudo é possível né?! **(D. Roberta)**

Constatamos nas palavras de D. Roberta, essa professora de Educação Infantil casada há 22 anos (referência o ano de 2005 em que foi realizada a entrevista) também com um professor de Educação Infantil, a preocupação em cuidar de seus filhos, desde o nascimento do primeiro, à medida afirma que sua aptidão de mãe se sobrepõe ao de profissional.

Também, nossa entrevistada explica que a profissão de professora pública efetiva possibilitou a solicitação de um afastamento de suas atividades por tempo indeterminado, primeiro para cuidar de seus filhos enquanto eram bebês, depois, para imigrar, juntamente com seu marido.

Ao relatar sobre seu casamento, D. Roberta nos possibilita invocar a conceituação de Bourdieu (2003c) quando esse afirma que, as posições sociais são estabelecidas pelos *habitus* adquiridos e produzidos pelos seus integrantes, e que esses são geradores de práticas, mas, sobretudo aglutinadores, uma vez que os indivíduos estabelecem suas relações por intermédio do reconhecimento de seus estilos de vida.

D. Graziela ao nos relatar sobre a formação educacional de sua família, inclusive a sua, nos informa também sobre a estrutura educacional da Bolívia na época em que frequentou os bancos escolares, sobretudo o controle estatal, os níveis educacionais existentes, as opções de estudo, e a organização estudantil por intermédio dos grêmios.

Nesse sentido, iremos primeiramente, expor seu relato quanto à formação educacional de sua família, para conhecermos o volume de capital cultural que possuíam, a fim de compreender melhor sua trajetória.

D. Graziela explica que cursou o primeiro nível, 6ª série na época. Nível idêntico a de seus pais. Para época que estudou esse nível também estava acima do padrão boliviano, uma vez que na década de 1950 o grau de analfabetismo na Bolívia atingia as cifras de 80% da população geral. Explica que somente sua irmã concluiu os dois estágios, se formando na Escola Normal, equivalente ao magistério brasileiro. A formação de sua irmã se deu em grande parte no interior, à medida que após a Revolução de 1952, ocorreu a reforma educacional²⁵ que visava a diminuição do analfabetismo, dando ênfase à formação na área rural. Explana que nos dias atuais a formação e os estágios se diferem da época, o que considera um pouco estranho.

Meus pais estudaram até a 6º serie né?! É que lá tinha níveis. O primeiro nível era da 1ª a 6ª.... É....Da 1ª à 6ª. Não tinha 4ª, 8ª, 3ª né?! Que aqui é assim: 4ª depois mais 4 anos né?! Lá era 6 e depois mais 4 anos. É...Eram 2. Ai faz o ... Chama bachiler, né?! Aquele que entra na faculdade. O bachiler é o secundário. Que eles fazem antes de entrar na faculdade. Eles fizeram na cidade. Porque tinha rural também.... Eu estudei até 6ª serie. Na época um estágio era até a 6ª série. É..Um estágio. Um estágio...Só q minha irmã já fez tudo, né?! Os meus outros irmãos também cursaram igual ao meu nível. É... Ela fez... Fez... na normal, né?! Ela já não foi na cidade pra fazer... Foi no interior pra fazer curso. Foi lá pra fazer curso na normal. É!! Aí que começaram, né?! Que antigamente não tinha tanta, né?!... Tantaescola, né?! Agora é mais esquisito estudar lá... Que nem aqui né? Antigamente você fazia a 4ª série entrava em qualquer lugar de serviço... Lá era a mesma coisa...Com 6ª. série, você fazia normal pra ser...Pra ser professora, né?! Aí você podia estudar até na cidade. Mas agora não....Agora tem que ser fazer mais 2 anos. Tem que ir lá no interior e depois voltar. **(D. Graziela)**

Nossa entrevistada expõe que a profissão de costureira foi adquirida em sua casa, se aprimorando em cursos posteriormente, uma vez que sua mãe era profissional há muitas décadas, inclusive, nos informa que a mesma costurou para o exército na Guerra do Chaco²⁶, sobretudo na confecção de mosqueteiros. Seu pai possuía a profissão de sapateiro, e as lojas lhe encomendavam os produtos feitos sob medida.

²⁵ Em 1955 passou a vigorar um conjunto de Leis educacionais que visava levar ao camponês e ao indígena a educação formal, no intuito de principiar a promoção da equidade por intermédio da educação para todos.

²⁶ Conflito entre Bolívia e Paraguai ocorrido entre os anos de 1932-1935, influenciado por interesse imperialistas da Standard Oil e da Royal Dutch Shell.

A profissão de costureira aprendi primeiro em casa. Que antigamente não tinha profissionalizante, né?! Tinha, tinha escola....Tinha mas não era escola, era academia, né?! Assim que nem....Coloca um cartaz: Ensina isso aí... Cursos assim de....costura, né?! Eu fiz cursos, cursos....Também!! Minha mãe costurava para o exército. Para o exército que ela costurava as....as fardas e os...como chama? Já não me lembro....Aqueles véus que cobre... Dos mosquitos. Mosqueteiros! Porque era pra guerra do...Do Chaco, né?! Contra o Paraguai. Meu pai era sapateiro. Ele pegava sapato pra fazer na firma. Que até agora, né?! Agora nem tanto, né?! Antigamente sapato era medida, né?!.. As lojas...Você ia lá, medir o pé, a cor, o modelo... O dono da loja tinha um cara pra fazer o molde. Comprava o couro, fazia o modelo do sapato, né?! O outro fazia a parte de cima do sapato...E meu pai acabava o sapato, montava o sapato. **(D. Graziela)**

Explica que grande parte das escolas existentes na Bolívia, sobretudo na região do Altiplano, pertencia ao Estado, e que possuíam níveis de ensino muito bom. Nessas escolas, D. Graziela informa que os alunos são “bagunceiros”, que falam bastante. Esse termo “bagunceiro” é um termo para designar os alunos atuantes nos grêmios existentes em todas as escolas. Segundo nossa entrevistada, esses grêmios fazem manifestações, reivindicações, enfrentam a polícia e o governo. Nessas escolas, nos dias atuais, existe o ensino profissionalizante, que atribui uma profissão para o estudante que optar por cursar esse nível de ensino. Expõe que, nos dias atuais, o diploma é necessário – obrigatório – para exercer a maioria das profissões na Bolívia, inclusive a de costureira.

A maioria das escolas são do Estado. Pública... É muita... Tem também particular, mas não é assim.... As públicas são as melhores escolas.... É a melhor escola que tem, né?! Mas também os alunos são mais bagunceiros que todo mundo. Enlouquecem...Falam pra caramba. Você não pode falar tem presidente, tem vice-presidente...Em cada escola tem... presidente do grêmio É...Cada escola tem o seu presidente. Aí esse presidente fala: - Não faz assim.. Faz assim....Chama manifestações. Então...Lá também faz....Em todas as escolas. Não tem uma que falte. Tem!! Cada bairro tem uma, né?! Na maior parte tem primário e... As vezes é mista e as vezes não é, né?! Mas é separado do secundário... Secundária Uruguai, secundária Venezuela... O profissionalizante tem o Murilo... Profissionaliza off-set... Profissionaliza datilógrafos, telefonistas.... Aí depende de você. Se você quiser fazer os dois estágios você entra no profissionalizante, né?! Você termina o profissionalizante que são 4 anos só, né?! Aí se você quer continuar a faculdade você continua. Se não fica aí... Agora pra ser costureira precisa de diploma. Pra tudo precisa diploma, pra tudo....Você não pode falar assim: - E sou pedreiro! Você tem que ter diploma de pedreiro. Não paga nada. O que você quiser você faz lá, né?! Não tem esse negócio de você de não ter dinheiro, não faço. Tem pra fazer...É obrigado fazer. Bem...O grêmio ... Quando é o desfile de agosto...É o desfile! Que nem aqui em setembro. Se eles não gostam do presidente ou contra alguma coisa...O desfile passa em frente do palácio, né?! O palácio é aqui e eles passam... Pra passar aqui pela frente do

palácio eles tem que olhar o presidente. Eles olham de costa. E quem fala alguma coisa??? Ninguém fala nada, porque é... Se eles falam é vermelho é vermelho!! Ninguém tira deles. **(D. Graziela)**

D. Graziela nos relata que os idiomas Aymara e Quéchua, idiomas dos povos originários, são oficiais nos estabelecimentos escolares, juntamente com o castelhano. Explica que as músicas produzidas na Bolívia possuem letra castelhana, aymara e quéchua, e que os músicos, em sua maioria, possuem nível universitário.

O Aymara e o Quechua são idiomas oficiais nas escolas, são oficiais, junto com o castelhano. Porque as músicas em castelhano, tem metade aymara e metade quechua. Então...Eles falam tanto porque... Que nem aqui... Os músicos na maioria não são estudados. Diferente de lá. Os músicos são universitários... Universitários!! São saídos da faculdade. Não são gente que não entende. **(D. Graziela)**

No depoimento que segue, D. Graziela nos relata o período de sua juventude, que conhecemos como período da revolução boliviana de 1952, em que o MNR (Movimento Nacionalista Revolucionário) liderado por Vitor Paz Estensoro, Hernan Siles Zuazo, entre outros, chegaram ao poder após anos de domínio e opressão militar, com promessas de reformas estruturais profundas. O MNR ficou 12 anos no poder governamental boliviano.

Em que pese análises diversas de historiadores e pesquisadores sobre o período, consideramos o relato do cotidiano de D. Graziela de suma importância para a compreensão do período em questão, uma vez que a mesma foi testemunha ocular e participante dos fatos.

Nos anos 60...Em 1961 quando eu tinha 17 para 18 anos... Eu era solteira né?! E aí.. Eu e meus amigos, nós gostávamos de ir no Prado,né?! Que o prado é que nem a ... Aqui pelos lados do shopping, né?! O Prado é uma avenida...Bem grandona... Essa avenida...E a gente ia lá...Tinha um cinema. Ainda tem né?! Toda quarta-feira nós ia lá ver lançamento de filme... Sumiram muita gente por causa disso...Nas ruas... Nessa época o Paes Estensoro estava lá.. Sumia gente que nem... Que nem... Que nem aqui some....Sumia..... A Falange Socialista Boliviana... Nós na época éramos novos, né?! E eu gostava de andar com esses comigo....Também tinha MNR, Movimento Nacionalista Revolucionário... Ai nos

ia, né?!...De repente a polícia pegava. Pegava todo mundo... E aí sumia. Já passear...E aí de repente a polícia vinha e prendia.É que nem o Chile. O Chile também foi a mesma coisa. Sumiu muita gente lá. Lá tinha....Que era na avenida Potosi, né?! Na rua que tinha um edifício bem grande. Quando não era GOE nós entrávamos lá dentro para comer saltenha. Que tinha bar....Tinha oficina de advogados, tinha bar. Tinha lanchonete lá dentro. Mas depois que o Paes Estensoro entrou... Tirou todos os advogados de lá, as lanchonetes...Como era quartetos separados, ele fez o GOE lá... Aí quando você passava escutava: - Ahhh!!!!..... Os homens gritando lá. Dava pra ver passar. É...Era uma coisa de sumir naquela época. Em 1960... Depois que os militares entraram Tiraram o Paes Estensoro de lá, né? Aí, quando foram ver... O que foi lá... É que tinha os pedante lá! Que estavam num quartinho de 2 portões. Eles ficavam em pé...Não podia nem se mexer, né?!... Batiam neles. **(D. Graziela)**

D. Graziela além de nos fornecer mais detalhes sobre seu cotidiano no período conturbado do início da década de 1960 na Bolívia, também nos informa sobre a precariedade do serviço de saúde existente na Bolívia na época, que era gratuito. Comparando com os dias atuais, informa que ainda continua com problemas, possuindo apenas algumas unidades a mais, porém, há cobrança pelos serviços. Nos informa que começou a trabalhar com 12 anos de idade, por isso já se considerava autônoma em seus atos, permitindo-lhe ir passear no hospital para ver os mortos e feridos dos combates de rua entre as forças governamentais e oposicionistas. Também, ia à praça principal de La Paz e nos arredores onde em várias ocasiões presenciou confrontos violentos entre as forças do governo e os opositores.

Na época eu era uma que gostava de ir lá ver a revolução...A gente ia.. Se você ia no pronto socorro...Que só tinha um pronto socorro de lá. Só um hospital e, hospital geral, né?!... Era de graça e... Agora tem uns hospitais...Mas também você tem que pagar, né?! Tem que pagar acho que 10 ou 20 pesos. Na época eu ia no hospital. Eu ia ver os mortos, os feridos... Eu saía de casa, ia embora pra lá. Aí eu chegava em casa e minha mãe falava onde eu fui, eu fui ver os mortos...E ela: - Você não tem o que fazer... Eu trabalhava né?! Com 12 anos comecei a trabalhar, né?! Eu não tava nem aí.... Eu tinha o dinheiro... Pegava ônibus... Ia a pé, ia... também, né?! Tinha 4 ou 5 colegas que nós ia fora do Prado pra ver a revolução. As bombas... Mas nunca a gente aconteceu nada, né?! Graças a Deus....Minha mãe falava: - Como você pode ir pra lá! Pra ver... Eu tinha colegas que eram militar , né?! Que entraram na... Para ação mesmo...Pra matar, né?!... Aí eu ia lá pra ver como é que era, né?! Você não vai passar! É lógico que eu vou passar, eu falava para eles. E eles deixavam eu passar. Que na Avenida Colômbia tinha delegacia bem grande lá...Que era direita do Prado. E eu ia lá no Prado pra passear... É....Pra ver como é que era...Mas era...Era um drama... **(D. Graziela)**

Explica-nos nessa passagem que sua atitude e de seus colegas em relação aos movimentos pró e contra o governo do MNR na época, não era atitude militante, e sim um procedimento de curiosidade e até, diversão, sem comprometimento com esse ou aquele grupo político. Todos esses fatos, nossa colaboradora nos relata em tom de nostalgia.

Todavia, quando fala sobre a prisão de seu irmão, prisão essa que poderia não ter acontecido, visto que ele também era um “curioso” nos protestos, ela deixa transparecer um olhar e um sorriso de zombaria pela ingenuidade dele ao aderir um dos movimentos, sem contudo, pertencer aos quadros do mesmo.

Constatamos nesses procedimentos, as práticas cotidianas que Certeau (1994), afirma serem maneiras e atos de aproveitar a oportunidade e não se reduzir ao controle dos mecanismos impositivos, que existem para disciplinar e oprimir a população. Essas práticas, que os indivíduos executam a fim de reapropriar o espaço que muitas vezes lhes é negado e proibido, se constituem em elementos essenciais para a sobrevivência em um cotidiano que avilta e oprime o homem comum.

Nós íamos....Porque lá tinha cinema, não tinha mais que nem tem hoje, né?! Quer dizer: Tinha cinema que era a única distração que a gente tinha, né?! Tinha um parque infantil, tinha o zoológico, mas num era assim né?! Mas era as festas que a gente ia, né?! Festa de aniversário, festa de carnaval...Estas coisas... Não tinha muita coisa pra fazer, né?!... Agora já tem baile que você vai e... Aniversário...Tem baile que vai os conjuntos pra tocar... Então não tinha nada pra fazer...Então...Que os molecadas... – Ah... Vamos lá!!! Disse que vai ter comício. Eles iam lá pra comer...Aí se infiltrava em tanto...Tanto no Movimento Revolucionário como da Falange.... Meu irmão ficou preso 6 meses...Mas foi burro!!!! Ele falou: - Ah! Eu sou da Falange. Que Falange nada...Aí foi preso... Ficou 6 meses. Bateram, bateram, bateram nele..... Ele era...Entrou... Entrou bem!!! **(D. Graziela)**

Nesse trecho do seu depoimento, D. Graziela nos fornece algumas informações sobre outubro de 2003, quando dos protestos que depuseram o presidente Gonzalo Sanches de Lozada, mais conhecido como “Goni”, e como se procede a rede de relações e informações no espaço boliviano, visto que sua irmã é uma das pessoas que

possui acesso ao cotidiano governamental sem estar inserida como funcionária do governo, nem tampouco possuir função de acessória ou cargo eletivo.

A minha irmã...Minha irmã tem um monte amizades lá no palácio (Palácio Quemado). E tudo que acontece lá a minha irmã sabe, né?! Então...Você não pode falar que não...Que... Que aqui eles sabem tudo... Agora que eu fui em 2003....Não pode atravessar a praça...A praça Murilo...Que é a praça central onde está frente o Palácio do Governo...No dia que eu cheguei não podia.... Estava 4 tanques assim...Nas esquinas pra você não poder passar... Depois já tiraram... Depois de uns 2 dias tiraram os tanques e a policia também saiu...Mas não é assim tanto.... Mas você não pode nem andar, né?! Eles ficam te olhando, te medindo...Pra saber se o que vai fazer, o que está falando... A policia está sempre assim de olho. **(D. Graziela)**

Verificamos nesses relatos, que nossas depoentes tiveram trajetórias diversas no país de origem, não por possuírem idades que projetam-nas em espaços de tempo também diferentes, mas, pelo volume de capital cultural possuído pelas famílias e, conseqüentemente, adquirido por nossas entrevistadas, à medida que enquanto D. Roberta foi influenciada e teve oportunidade de cursar níveis educacionais altos, D. Graziela apenas cursou o primeiro estágio, ou seja, até a sexta série, começando a trabalhar muito cedo, aos 12 anos de idade.

Dessa maneira, constatamos na trajetória de D. Graziela, o que Bourdieu (2005) afirma em relação à opção que as classes populares fazem pelo trabalho, em detrimento da educação escolar, uma vez que “escolhem” o necessário para a sua sobrevivência, exaltando o trabalho, o esforço, a seriedade, e tudo aquilo que proporcione um alívio imediato em suas condições sofridas de existência, enquanto que as classes médias possuem a possibilidade de investir na educação de seus filhos, proporcionando-lhes mais anos de estudo.

4.2.2 As formas de inserção e instalação no território brasileiro

Nossas duas colaboradoras nos relatam suas formas de inserção e instalação no território brasileiro. E como a rede de relações, o volume de capital social possuído, auxiliou na empreitada imigratória. Enquanto D. Graziela nos informa que sua primeira

experiência de entrada e permanência em solo brasileiro foi quando criança, D. Roberta expõe que a sua vinda ao território brasileiro era apenas com o objetivo de conseguir dinheiro para construir sua casa, ou seja, provisoriamente. Contudo, o engodo contido nas promessas de dinheiro fácil, fez com que o provisório se tornasse permanente, sem perspectiva de retorno, que no início era um fato.

A primeira experiência de D. Graziela com a empreitada imigratória ocorreu em 1946, quando estava com três anos de idade. Seus pais vieram para o Mato Grosso trabalhar na extração do látex, uma vez que o Brasil utilizava a mesma estratégia dos E.U.A. para contratação de mão-de-obra para as lavouras, qual seja, o Programa Bracero.

Não, eu primeiro...Quando meu pai...Quando eu nasci meus pais estavam indo pra Corumbá. Eu cheguei pequena em Corumbá. Porque eu... Meu pai...Na época que não tinha dinheiro lá... Eles começaram a colocar no jornal: - Precisa-se braceros!! Mas a gente não entendia o que era braceros... Sabe o que é braceros? Pra tirar...A gente era tudo pobre...Nível mais para pobreza do que para rico né?! Foi pobreza mesmo. Que naquela época não tinha nada mesmo. Hoje ainda está melhor que antes..Apesar da situação de pobreza lá....Então...Vinha pra cá né?! Pra fronteira do Brasil com Corumbá no Mato Grosso...Lá pra tirar seringueira, né?! ..É...Meus pais vieram trabalhar... Na época da recessão que não tinha nem o que comer na Bolívia. É...Pegava a mão de obra pra trazer pra cá... Depois acabou também esse negócio de seringueira e mandaram tudo embora.... **(D. Graziela)**

Após a primeira experiência quando criança, nossa colaboradora nos relata que quando jovem, em 1964, tem sua segunda experiência como imigrante, vindo a São Paulo trabalhar como costureira, permanecendo um ano. Novamente em 1970, retorna para São Paulo, permanecendo quase dois anos, retornando para a Bolívia com o propósito de não mais imigrar para o Brasil, visto que não havia conseguido o retorno financeiro esperado. Imigra em 1973 para a Argentina, permanecendo nesse país por 12 meses. Também o intento foi falido. Nessa época já era mãe de um casal de filhos, no entanto, já se encontrava separada do marido. Decide em 1974 retornar a São Paulo, dessa vez com o firme propósito de se instalar e permanecer definitivamente, mesmo estando indocumentada. Nessa ocasião, se dirige ao território brasileiro com seus dois filhos e com sua mãe, que também era costureira.

Em 1964 eu vim pra cá, né?! Fiquei um ano. Trabalhei já naquela época na costura. Depois eu voltei pra lá...Em 1970 voltei pra cá. Fiquei quase dois anos. Voltei pra Bolívia. Aí falei: Não quero mais voltar para o Brasil. Eu vou fazer alguma coisa que ganha mais, né? Aí eu fui pra lá...Fui pra Argentina. Em 73. Não deu certo. Fiquei um ano lá. Aí eu voltei pra Bolívia de novo... Pra pegar meus filhos e minha mãe... Sempre que saí da Bolívia eu fui sozinha.... Em 1970 e 1973 eu deixei com a minha mãe e irmã os meus dois filhos. Aí eles estudaram metade de um ano lá na Bolívia. E depois eu vim pra cá de novo, né?! Voltei para a Bolívia pegar as crianças e minha mãe...E viemos para São Paulo. **(D. Graziela)**

No que tange ao trajeto utilizado para a inserção em território brasileiro, nossa entrevistada informa que foi o tradicional, Santa Cruz de La Sierra – Corumbá. Entrou com visto de turista e permaneceu até os dias atuais.

Ah...O trajeto que a maioria faz, né?! Você vai até Santa Cruz e depois pega o trem...Sabe aquele trem que todo mundo fala...O trem da morte né?! Então...Depois chegamos aqui em Corumbá, e entramos...Na época era normal entrar. Davam visto de três meses e não perguntavam nada....Agora tá difícil pra quem vem...É muita gente! Esse trajeto é o que mais fazem...Os outros que tem são pouco utilizados. É mais difícil....Tem que gastar mais, né?! Aqui em Corumbá, hoje a maioria passa fora do controle da federal...Tem muito lugar que eles passam sem controle, e já tem gente esperando com o ônibus. **(D. Graziela)**

Também nos informa que o capital social foi de extrema importância para as instalações e permanências nas ocasiões em que executou a empreitada imigratória, uma vez que o auxílio mútuo diminuiu as dificuldades imensas que aquele que imigra possui no país de destino. Relata-nos que já no período trabalhavam para os coreanos, porém, que a exploração não era como nos dias atuais, visto que o que ganhavam possibilitava a aquisição de máquinas e, conseqüentemente, montarem suas próprias oficinas. Diz que o que ganhou, e ainda ganha, não é muito, mas possibilita sobreviver. Contudo, informa que para aquele que imigra nos dias atuais a situação é de penúria extrema, uma vez que a mão-de-obra é imensa, conseqüentemente, o salário menor e a exploração maior.

Já...Já....Tinha alguns conhecidos aqui. Muitos colegas de infância, juventude que haviam se instalado aqui nos anos 60. Aí eu fiquei aqui até hoje. Sim...Ajudaram. Fomos morar aqui próximo a Casa Verde. Costurávamos para as lojas dos coreanos... Porque o pessoal já tinha contato, né?! Deu pra ganhar... Porque não era como agora....Monte de gente.....Não...Nós ganhávamos e compramos máquinas e costuramos para....Para ganhar pra nós....Deu pra ganhar melhor que

lá.... Agora tá difícil pra quem vem....Eu mesmo...Você vê. Eu costuro pra oficinas e ganho...Não ganho muito, mas dá....É só pra mim, né?! Mesmo se tivesse meus dois filhos pequenos....Dava também.... Mas quem vem sem nada hoje...Sem documentação também...É ruim, né?! É difícil.... Volto pra lá...Mas como eu te disse: - Só pra passear!! Não quero morar lá... Tenho minhas coisas aqui.... Minha mãe já morreu... Ta enterrada aqui. Uma irmã mora lá... Mas ela mora e não quer vir pra cá!! Eu também, né?! Só vou pra lá passear.... **(D. Graziela)**

No depoimento que segue, D. Roberta nos expõe como ela e seu marido foram incentivados por um colega – o capital social atuando fortemente – a se deslocar na empreitada imigratória para São Paulo, as promessas e o objetivo que possuíam para se inserir nesse projeto.

Decidimos vir em 1994 pela oportunidade que se apresentou do... colega de meu marido. De um amigo, que ele já morava aqui. Há uns oito anos antes que nós. Então, ele já morava ..ele... falava que ...aqui era bom, que a gente podia trabalhar, que podia arrumar dinheiro. O objetivo nosso era... fazer, construir uma pequena casa que não tínhamos lá. Então, nós tivemos que arriscar. E não.. não tínhamos dinheiro. Então.. falamos: - É...que tal se a gente vai trabalhar um ano... Como gente falava que um ano você vai ganhar...É... durante um mês você vai ganhar quinhentos dólares né?!..Então...Um ano vai dar para arrumar um dinheiro, e a gente volta depois de um ano...e trabalha. Então.. foi assim.A sorte que viemos...Não tinha o dinheiro, mas conseguimos arrumar. É...vimos como podíamos...Só tínhamos dinheiro para nossa passagem... Só!! **(D. Roberta)**

D. Roberta nos informa como foi a inserção em território brasileiro – pelo trajeto tradicional Santa Cruz de La Sierra – Corumbá – e os problemas que enfrentaram na entrada, uma vez que nessa época (1994), o fluxo de imigrantes bolivianos para o Brasil, sobretudo a Grande São Paulo já se intensificava. Também explica que o não conhecimento do idioma português foi um entrave para a demora na inserção.

Não tinha o dinheiro, mas conseguimos arrumar com alguns familiares e colegas. É...vimos como podíamos...Só tínhamos dinheiro para nossa passagem só. Não previmos algumas coisas que aconteceram...durante o trajeto do caminho. É.... viemos por terra né?! É viemos por terra de ônibus até na fronteira de Santa Cruz. Depois pegamos o trem até na fronteira. Antigamente a visa se pegava só no...no Porto Soares né?! Em Corumbá né?! Em Porto Soares, lado boliviano, em Corumbá que tinha... um consulado brasileiro. Então viste...era tanta gente aqueles anos que é...que vinha pelo menos é...tudo dia entrava quase dois mil ou mil bolivianos por dia, entrava.... As visas se esgotavam. Cada dia, toda semana esgotava as visas . Às vezes a gente tinha que esperar três, quatro dias para...para pegar a visa lá na fronteira, né?! Esperávamos assim...ainda...dormimos na rua...à

intempérie porque já não tínhamos para pagar alojamento, né?! Hotel?... Nós não tínhamos dinheiro. É...também por lado boliviano...por lado brasileiro não sabíamos falar o português, né?! **(D. Roberta)**

Nesse ponto D. Roberta nos relata que o momento em que se instalaram e se inseriram no sistema produtivo da Grande São Paulo se configurou repleto de dificuldades, visto que não sabiam costurar e precisavam aprender, mas, sobretudo, porque precisavam produzir, trabalhando durante 20 horas ao dia. Para dormir, não havia quartos, tendo que se acomodarem nos espaços disponíveis da oficina.

Nós chegamos, também chegamos como todo mundo...Agora já mudou. Antigamente era mais difícil quando a gente lá da Bolívia...que trabalhava de costureiro...Não tinha muitas comodidades que precisamos. O que tinha na oficina, né?! Por que não tinha também condições, né?!...Para brindar comodidades. Não tinham quartos, não tinha...É... bom...dormíamos próximos as máquinas. Todo mundo junto, né?! Passávamos monte de dificuldades de todo jeito. De tudo, né?! Se acomodar a uma nova família. Pegar o jeito do..do..de casa. É...habituar pelo sistema de trabalho que era.. quase vinte...vinte horas por dia. Não era...não era oito que a gente estava acostumado, né?! Era quase vinte horas. Porque a gente precisava aprender a costurar, porque nunca em nossa vida tínhamos mexido.... com roupa...confeccionando roupa, nunca, né?! Então... foi muito difícil.....Então...um....um...e aí por fim...Começamos a trabalhar.... um ano...um ano e pouco trabalhamos....é trabalhamos. Assim... como costureiro. **(D. Roberta)**

As formas de inserção e instalação no território brasileiro de nossas duas colaboradoras possuem semelhanças e diferenças, à medida que enquanto D. Graziela já havia estado no Brasil por duas vezes antes de se instalar definitivamente e, com o propósito de permanecer, D. Roberta veio com o objetivo de conseguir seu objetivo e retornar. Também, o fato de D. Graziela ser uma profissional da costura e possuir colegas de infância já instalados aqui em São Paulo, facilitou sua adaptação ao trabalho espartano da costura, enquanto D. Roberta, por ser uma profissional da educação, passou por maus momentos, uma vez que não conhecia, nem tampouco estava adaptada ao sistema da arte de coser.

4.2.3 A influência do capital cultural nas maneiras de ser e de fazer o cotidiano na Grande São Paulo

Nossos colaboradores relatam os momentos cotidianos que consideraram principais no seguimento de suas vidas na metrópole paulista, sobretudo, no que concerne a criação de seus filhos. Constatamos que as duas imigrantes, que no início estiveram indocumentadas, conseguiram subverter os ditames impostos pelo cotidiano, principalmente a angústia de estar em um país estranho e sem documentos legais de permanência, por intermédio de práticas cotidianas que Certeau (1994) denomina *trampolinagem*, qual seja, a maneira de saltar e driblar com astúcia os sistemas impositivos existentes nas sociedades.

Também, verificamos a influência do capital cultural nas maneiras de fazer o cotidiano dessas duas depoentes, à medida que conforme Bourdieu (2002), os capitais são poderes que possibilitam a permanência e inserção em determinados espaços sociais, e o capital cultural, seja ele incorporado, objetivado ou institucionalizado fornece àquele que detêm, perspectivas positivas para si e para seus familiares, sobretudo os filhos.

D. Graziela nos relata que o capital social auxiliou em sua instalação e inserção no espaço produtivo na Grande São Paulo. Contudo, explica que o capital cultural que ela e sua mãe possuíam possibilitou a sobrevivência e criação de seus filhos em um espaço social estranho as suas maneiras de viver, mas, que havia delineado para viver e, conseqüentemente criar seus filhos.

Quando eu vim pra cá...A ultima vez, né?! Aí eu fui para a casa dos meus colegas, com meus filhos e minha mãe. Aí, costurei, costurei....A minha mãe costurava também. Nós costurávamos bastante. Já tínhamos prática, né?! Então...Dava pra ganhar um dinheiro naquela época. A gente economizava...Mas trabalhava bastante. Com o tempo tive a possibilidade de regularizar minha situação, da minha mãe e dos meus filhos. Na época....Então, na época era mais fácil que hoje... Criei meus filhos assim. Meus filhos estudaram até o grau médio. Não foram pra universidade porque não quiseram, né?! Você vê... O meu filho sempre trabalhou em banco...Trabalhou com você, né?! Então... Minha filha já preferiu costurar comigo e com minha mãe...Ajudava né?! Meu filho também sabe costurar. Mas ele conseguiu trabalhar em banco. Melhor pra ele...E prá nós

também, né?! Não exigi que meus filhos estudassem na universidade. Se fossem, e eu pudesse ajudar, né?! Mas não foram....Mas não passaram as dificuldades que eu passei, né?! Eles sempre tiveram como estudar..Também aprenderam o castelhano...Nós sempre falamos castelhano e aymara em casa...Eles aprenderam o castelhano só?! A minha sobrinha sabe falar o castelhano e o aymara..Conseguiu aprender com minha irmã, né?! **(D. Graziela)**

D. Roberta relata como o capital cultural e social auxiliou em sua instalação, mas principalmente, na inserção de seus filhos no universo educacional, uma vez que teve a princípio negada a matrícula desses na escola pública de São Paulo.

Eles não falavam português, né?! Então... Bom, para toda a criança é fácil a adaptação. É bem mais fácil... Porque...Eles começaram a se adaptar assim...Começando amizade, né?! Com os amiguinhos da rua...da...Do bairro...A televisão, né?! O ..desenhos, né?! E aí, começou. Começamos primeiro a ir a freqüentar...Primeiramente eu fui a uma escola e nos negaram a ...nos negaram a escolaridade deles, porque disseram que naquele ano não tinham vagas e precisavam antes fazer uma prova de adaptação.... Eu falei: - Bom... Este ano acho que não vão estudar não...Melhor procurar outra coisa. E aí apareceu uma...uma igreja espírita...em minha zona, em minha...em meu bairro. Então...a ...Eu fui lá e...E eu vi um cartaz falando: - Tem aulas de violão. Aí então eu falei: - Como eles não...Não vão entrar na escola esse ano...que é melhor então...que façam qualquer coisa, né?! Porque eu não aceitava que meus filhos ficassem em casa sem fazer nada e...tinha que aproveitar de alguma maneira. E aí que fui falar com aquela igreja. E falei: - É assim...-estou passando....- Tudo bem – Tudo bem...Eles nos acolheram. Nos acolheram em tal grau...Que eles começaram a dar aulas de...Aulas de português a meus filhos. E aí que começou a situação. Eles foram...Passaram nas aulas... A A professora deles é...começou...a dar aulas de acordo a ...éao grau da escolaridade que eles tinham. Entendeu? O mais pequeno não precisava, porque ele começou aqui. Ele é boliviano mas não tem nada de estrutura bra... É...boliviana. Ele conhece toda a História do Brasil, e da Bolívia não conhece. Não sabe escrever. Não sabe...Assim...Eles...quase não sofreram muito assim com aquele cambio...Aquela mudança...Foi muito bom para mim chegar a aquela igreja...espírita, né?! É...Eu reconheço eles como minha família porque...Porque eles me acolheram a tal grau...Os meus filhos chegaram assim pequenos...Fizemos a cambio do...da mudança da Bolívia para aqui...Meus filhos cresceram! **(D. Roberta)**

Nossa entrevistada, D. Graziela, nos informa que o trabalho como costureira, apesar de não fornecer um ganho financeiro significativo, lhe forneceu a concretização de um dos sonhos que aquele que imigra e decide permanecer no território do país destino possui, a posse de uma casa. Explica que teve que utilizar determinados procedimentos, que Certeau (1994) denomina como práticas cotidianas do tipo tática, à medida que os consumidores transformam em ocasiões propícias para elaborar e organizar seus espaços e seus cotidianos de acordo com suas próprias regras.

Faz tempo que eu costuro para essa moça que vem aqui....Você vê ela, né?! Ela tem uma oficina que pega os tecidos de uma confecção de coreanos...E eu pego pra costurar dela. Como eu falei...Não ganho muito, mas o que eu ganho dá para viver...Sempre deu, né?! Você vê...Eu construí essa casa aqui em Perus (região periférica da cidade de São Paulo) só com a costura. Trabalhei bastante. Trabalho ainda...Mas trabalhei mais...E aproveitei para guardar e construir minha casa e ficar aqui em São Paulo. A maioria das peças não costura inteira. Só uma parte..Eu tô costurando agasalho agora...Que é para o frio do ano que vem, né?! Aí já vem costurado uma parte. Eu costuro a outra...Tem peça que pagam R\$0,30, outras R\$ 0,50...Depende...Só que nós temos que comprar as linhas. E sempre vem peças coloridas. Aí você tem que comprar várias linhas, né?! É mais gasto pra nós....Então, só que....a gente costura rápido.....E bastante....Aí dá né?! Fora o serviço que as pessoas vem trazer de encomenda aqui...A gente sempre divulgava que para uns mais conhecidos né?!...Que costurava. Para ajudar né?! Aí ganha mais...Sempre foi assim. Costura pra oficina e as pessoas que sabem também trazem costura. E assim que a gente consegue.... **(D. Graziela)**

Também nossa colaboradora D. Roberta nos informa que as necessidades do cotidiano, principalmente de seu filho mais novo, conseguiram pelas maneiras astuciosas do cotidiano que Certeau (1994), denomina “vitória do fraco sobre o forte”, subverter os dilemas iniciais e conquistar uma relativa independência, alugando uma casa e adquirindo máquinas de costura.

Nos custou muito habituar-nos aqui...Depois...por necessidades do...da, da, da criança...é nos percebemos que nós também talvez poderíamos...conquistar a independência. Daí que começou a idéia...de procurar um....lugar para alugarmos. E começar a trabalhar por conta própria. É..arrumamos um pouco de dinheiro, já né?! Então falamos: - Melhor vai ser que pela criança, nós melhor trabalharmos, já por conta própria. Então... daí que...A gente saiu...de lá. Procurou um quarto. Aí viemos para o Brás (região atualmente degradada da cidade de São Paulo). E começamos a trabalhar por conta. Compramos nossas máquinas...né?! E começamos a trabalhar. Trabalhamos quase um ano assim. Um ano.... É...pagando máquinas, aluguel, comida...Não víamoso ganho. Porém, estávamos muito mais tranquilos por causa do meu filho, né?! Que ele sofria muito quando a gente trabalhava nas oficinas, né?! Porque, a criança sofre quando a gente trabalha nas oficinas, porque a criança tem..tem limitações. Ela não pode... não pode agir livremente como...como o filho do dono da casa. Porque não é a casa dele. Tem limitações de brincar, de sair... Então...Tem muita coisa negativa para a criança, trabalhando daquele jeito. Então.... nós vimos por necessidade dele, trabalhar só, né?! E...separar. Começar também um trabalho autônomo, né?! Daí que nasce...a idéia de trabalhar autônoma mesmo, né?! Então... começamos a fincar raízes. Então, nós tivemos que continuar...Porque...só isso né?! Depois, começamos a habituar-nos aqui, né?! **(Roberta)**

Tais exposições, proporcionam a compreensão da influência que o capital cultural e social tem na vida desses indivíduos que não são percebidos no cotidiano da grande metrópole, a não ser quando noticiados como exóticos, ilegais ou marginais. Também deixa evidente que suas práticas cotidianas se realizam no sentido de produzir outras formas de ser e fazer aquém do controle dominante. Além disso, constatamos de acordo com Bourdieu (2003a, 2003c), que os espaços habitados são construídos de acordo com o volume de capital possuído, à medida que essas duas imigrantes, apesar de possuírem um certo capital cultural e social, esse se torna irrelevante para que se instalem nos espaços diversos dos periféricos.

4.2.4 Dilemas e perspectivas da educação escolar

Nossas duas depoentes expõem seus dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar, seja pela falta ou pela possibilidade de outros caminhos por intermédio do capital escolar ou capital cultural institucionalizado adquirido, conforme denominação de Bourdieu (1998c, 2003c, 2005).

O que constamos nesses relatos é que, enquanto D. Graziela informa que seus dilemas são globais, uma vez que não teve dilemas no que tange a educação de seus filhos, mas pensa como ativista que foi na juventude, nos problemas que as crianças e jovens imigrantes indocumentados enfrentam no cotidiano da metrópole. Por outro lado, D. Roberta nos apresenta os dilemas presentes em sua vida, sobretudo no que concerne a educação escolar de seus filhos.

Não tive problemas com meus filhos, não...Eles estudaram na época que não negavam a educação, e depois eles se regularizaram rápido. Não teve problemas. Como eu disse... Na época não tinha muitos...Era mais fácil. Agora...O problema que nós vemos é difícil...É serio porque eles chegam e não podem estudar...Podem, mas estudam com medo né?!... Porque daqui a pouco vem a polícia e manda embora...Aí também tem o problema que eles estudam mas não recebem o diploma...Eu sei que fica preso. Eles não tem documento...Estudam com o documento do pai...Da mãe... Mas aí né?! Eles não recebem o documento de escolar. Como vão conseguir um emprego...Eles estão sem documento nacional e sem documento da escola. Para quem chega agora é muito difícil mesmo. O pior é que não podemos fazer muita coisa...O que vamos fazer? Não dá

pra muita coisa..Tem que esperar a lei... Como outras que tiveram né?! **(D. Graziela)**

D. Roberta nos informa que seu dilema maior é a não possibilidade de seu filho mais velho continuar os estudos, à medida que a escola não fornece o certificado de conclusão do Ensino Fundamental e Médio porque ele não possui documento de regularização no território nacional. Dessa maneira, só consegue alguns trabalhos temporários ou que não exigem documentos para a execução da atividade produtiva.

Não estão obedecendo...Não estão obedecendo. Se eles realmente desse um...um...Lançasse o benefício da escolaridade das crianças. Por causa que qualquer nacionalidade que fosse...Entendeu? Por isso que estou falando... É o caso do meu filho. Ele não está estudando porque não tem documento. Meu filho está esperando uma anistia. Ele terminou o colégio...Mas não pode prosseguir os estudos...Curso técnico...Ou outro curso...Universitário..Precisa ter documentos....Documentos de regularização aqui né?! Se eu vou sair para pedir agora um acordofamiliar...Eu vou gastar quase dois mil e oitocentos reais para tirar o documento dele....E eu não estou em condições de pagar. Que eles baixassem um pouquinho a taxa, pois eu preciso que meu filho estude... Agora... Os outros estão estudando ainda...Um está no colégio e o outro...Nas séries iniciais...Só que o mais velho tem que dar continuidade de estudo. Não está conseguindo fazer nenhum...Nenhum vestibulinho. Particularmente nada...Tá ainda parado...Procurando assim um serviço para nos ajudar...Alguma coisa...Lógico que ele faz alguns serviços né?! Mas não pode arrumar um trabalho mesmo...Só isso...Só isso... **(D. Roberta)**

Nesse ponto, a nossa colaboradora D. Roberta nos explica que seus filhos já estão adaptados a tal ponto no Brasil, que não pretendem retornar à Bolívia, querem sim continuar no Brasil, prosseguir seus estudos e se fixar regularmente. Ela explica que poderia enviar seu filho mais velho à Bolívia para graduar-se em Nível Superior, todavia, a preocupação com ele enquanto estivesse estudando seria pior do que vê-lo sem estudar aqui em São Paulo.

Os meus filhos não pretendem....Não pretendem voltar. Sabem o que acontece lá... Claro que para mim essa é...Uma coisa muito clara para mim...Mas poderia mandar meu filho agora estudar lá...Eu gasto trezentos reais mensais com sua....Com sua educação universitária, né?! Porque aqui eu estaria pagando muito mais. Mas a preocupação minha...Gastaria muito mais que mil...Mil e quinhentos reais. Pensando como está meu filho. Está comendo, bebendo...Está bem...As vezes passa alguma coisa.... Vou mandar alguma coisa...O que eu faço? Então....A preocupação mata a gente....Não dá para mandar né?! Isso...Porque eu falo isso...Porque enquanto eles a ...Eles permitiram que meus filhos tivessem

escola...Agora já saiu Tem grau de escolaridade...Então....Tem que abrir para mim a porta para um pouquinho mais maior. Entendeu? É difícil! Sabemos... Mas tudo bem...Que ele precisa de documentação. Está certo. Por isso que ainda eu viajei para a Bolívia...Eu regularizei suas...suas...Os históricos deles. Ele trouxe de lá legalizado. Eu fiz a...tradução aqui...Para apresentar na...No colégio. Que eles já tinham feito a ... série que correspondia aqui. Aí eles concordaram para poder matricular eles. Aí esse pequeno problema agora que estou tropeçando, né?! **(D. Roberta)**

Contudo, D. Roberta no informa que há uma perspectiva de solução para a incógnita que paira sobre o futuro de seus filhos, uma vez que seu irmão formado em Meteorologia, reside no Canadá legalmente, e informou-a que há espaço produtivo para pessoas jovens e, que se ela conseguisse proporcionar uma formação técnica de Nível Médio para seus filhos, poderia mandá-los àquele país a fim de tivessem perspectiva melhores para o futuro. Deixa evidente que a perspectiva para o futuro não é sua, e sim de seus filhos. Sua lida diária é em função do bem-estar de seus filhos, para que consigam o mesmo volume de capital cultural e capital escolar que seus pais proporcionaram a ela e também a seus irmãos.

Também tem uma esperança...Eu estou esperando uma ajuda de meu irmão que está em Canadá. Ele me falou: - Roberta! O mercado de trabalho aqui...Está bom para gente jovem. O que...Que posso trabalhar lá...Posso trabalhar de babá. Posso trabalhar de faxineira, de cozinheira...De qualquer coisa eu posso...Aí ele falou para mim: - Mas o mercado de trabalho já não adianta. O mercado de trabalho está para gente jovem de 20 para...30 anos. Mais para cima não tem perspectiva. Ele disse para eu fazer eles estudarem uma carreira curta...técnica...Para mandar eles. É assim....Posso mandar eles para lá. Eles vão ter uns 20...21 anos. Então...O futuro deles está assim. Tanto aqui ou tanto...fazer eu um esforço e mandar para lá. Então porque ele me falou: - Pode ser...Marceneiro. Pode ser pedreiro, eletricitista, mecânico de automóveis. Pode ser...qualquer coisa. Tem...muito...muito mais...Bem melhor...Bem melhor. Se não for lá, aqui vai dar para virar...Vai conseguir uma porta, né?! Então...Só isso que eu quero para eles. Que outra ambição a gente vai ter? Não temos mais nada. Não temos....É sobreviver...Eu quero dar para meus filhos o que meus pais deram para mim: Tudo! Eu não sofri nada. Eu não pensei o que ia estudar. Com que dinheiro agora...eu ia pagar as coisas. Eu não estava nem aí...Quando talvez minha mãe estava passando aquilo que eu estou passando agora.Então...É isso o que eu quero....É que meus filhos se formem. Estudem... Tenham algo. Então...É só o que interessa para mim...mais nada. **(D. Roberta)**

O que nos fica revelado nesses depoimentos, é abandono do Estado à lógica do mercado de “[...] camadas inteiras da sociedade, em especial aquelas que, privadas de

todos os recursos: econômico, cultural ou político; dependem completamente dele para chegar ao exercício efetivo da cidadania”. (Bourdieu, 2003a, p. 168)

Assim constatamos nesses relatos, os dilemas ocasionados pela falácia dos governos e de suas Leis no que concerne a aplicação e efetividade dessas nos espaços mais desprovidos de capital cultural, econômico e social da população, ou seja, nos espaços periféricos no qual concentram-se no caso em questão, os imigrantes bolivianos, sobretudo os indocumentados, uma vez que a matrícula nas escolas do estado de São Paulo para as crianças e jovens indocumentados pode ser efetivada. Contudo, a violência simbólica ocorrente no espaço escolar continua existente, sobretudo ao constatarmos que, quando o imigrante indocumentado conclui os ciclos de estudo, o certificado de conclusão lhe é negado.

4.3 Liel e Gavillan

4.3.1 Aspectos do cotidiano escolar na Bolívia

Nos depoimentos desses dois jovens bolivianos indocumentados, podemos consignar lembranças não tão agradáveis do espaço educacional boliviano, à medida que relatam alguns momentos de extrema rigidez e autoritarismo que marcaram suas passagens por esse espaço. Enquanto Liel é econômico nas palavras, deixando transparecer a pouca vontade de recordar os momentos vividos na Bolívia, Gavillan expõe os fatos de forma expansiva e com extrema vontade de contar algumas ocorrências de seu cotidiano nas escolas bolivianas.

É. Eu estou quase cinco anos aqui. Eu vim com 12 anos. Tipo assim..considero que quando eu vim pra cá um pouco pequeno, Entendeu?! Se eu tivesse vindo na idade um pouco mais velho. Tipo...Dezesseis anos que eu tô. Eu ia lembrar muito mais de lá do que...Tipo...Assim entendeu?! Eu não sei muita coisa...Não lembro. ..Que...Tipo...Nasci lá...Tem que saber alguma coisa....Assim...Eu sei alguma coisa assim...Lembro.Mais ou menos...Eu estudei em La Paz. No centro. A escola que eu estudei não era muito grande... A gente estudava tipo assim...Meio

período. Eu lembro que os professores eram bravos. Batiam, puxam a orelha e ninguém podia falar nada. Aprendi um pouco de história da Bolívia. Tipo história do país mesmo... Usava uniforme...E tipo...Tinha que estar bem limpo...Entendeu?! Se não ia pra diretoria. Gritavam com quem não ia com o uniforme. Muitas vezes vi colegas não estudarem na semana...Tipo porque não foram de uniforme um dia... Era muito rígido, entendeu?! Agora...Ficava bastante parado também...Tipo...Muita greve. Agora... Não lembro muito...Não...Eu cresci mais ou menos por aqui, entendeu?! Então...as coisas que eu sei de lá mesmo... são bem poucas. O principal pelo menos eu tento saber...e...Eu acho que não atrapalha não...Entendeu?! **(Liel)**

Verificamos que Liel demonstra um afastamento no que concerne às lembranças de um passado recente vivido na Bolívia à medida que prefere afirmar para si que viveu mais no Brasil que na Bolívia, ainda que tenha permanecido 12 anos de seus 16 no espaço boliviano. Também, demonstra um misto de timidez e desconfiança ao participar da entrevista, embora tenhamos explicitado todos os objetivos da pesquisa, e termos nos comprometido, com ele e com seu tio Álvaro, manter no anonimato determinados aspectos que pudessem comprometer sua estadia no Brasil.

Lá na Bolívia, em La Paz, onde estudei primeiro...Existia como fosse tipo... Você errava...E pá!!!! Os professores tinham um pedaço de madeira que eles mandavam fazer, para eles mesmos. Tipo...Esqueci... não sei o nome. Ah! Que nem a palmatória... Que apontava na lousa e você tem que olhar, às vezes eles trazem o mapa e mostram com o negócinho....Que nem uma régua mas... Eles não faziam com régua. Era um negócio de madeira com ponta grossa e ponta fina. Eles apontavam... Tinha uns professores que mandavam ir na lousa. Me lembro uma vez, que foi eu e mais duas meninas na frente da sala explicar, né! Aí foi a primeira menina, e ela errou. E a outra também errou. E tinha que falar os rios que passavam por todo Brasil. Nessa época eu achava fácil e eu fui lá e falei tudo. Por mais que ser pequeno, era fácil. Aí o professor falou: - Vai lá e bate nelas pra elas aprenderem! E o professor me deu a madeira, e fez eu bater nelas. Eu não queria bater nelas, mas tive que bater. **(Gavilan)**

No relato de Gavilan visualizamos de forma clara a severidade e o autoritarismo presente no espaço escolar boliviano e, mais grave ainda, a maneira como é realizada a violência física: o professor atribuindo a outrem – um aluno – a função de aplicar a punição naquele que errou. Assim, temos a violência praticada, primeiro em sua forma simbólica, que fornece a legitimidade do ato em si pelo volume de capital possuído, no caso pelo professor, e segundo, na forma física por intermédio da concretização da ação.

Nesse ponto podemos evocar Weill (1996, p. 174), quando afirma que “[...] a escola deveria ser imaginada de uma forma totalmente nova [...]”, para que o ensino nela expresso permitisse ao indivíduo egresso de seu espaço, visualizar uma sociedade mais justa e solidária, livre de opressões e aviltamentos.

Contudo, constatamos nesses relatos que, passadas décadas da proposição que Weill expôs em 1941, o espaço escolar pouco mudou e, conseqüente, pouco auxilia nas mudanças de paradigmas da sociedade.

No relato que segue, Gavilan nos apresenta o momento que esteve estudando em Cochabamba, uma vez que estava morando com seus avós, visto que seus pais haviam migrado ao Brasil.

Mas teve uma vez em Cochabamba, já tinha evoluído, já tinha mais coisa, já tinha bordado, tinha tudo, pintura, tinha educação artística...Lá era bem legal. Aqui a maioria, você não faz muita coisa manual, você aprende a coisa da arte. Lá também aprende. Mas... faz também, e eu achava legal por que eu gosto de montar, desenhar...Mas bordar eu não gostava muito, era muito difícil, e a professora era muito brava...Alguns colegas, e até a professora, me chamavam de filhinho de papai.. Meus avós eram aposentados, não tinha o porquê deles me chamarem de filhinho de papai, eu não andava com dinheiro, mas sempre eu ia para escola arrumado, sempre limpinho. Que minha avó era chatona nesses negócios, mandava lavar todos os dias. Lá era legal, porque homem era camisa calça social, sapato preto e gravata. Bem uniformizado mesmo. E tinha que ir assim. E tinha alunos que não tinha condições. Eles pensavam que eu tinha dinheiro, vários uniformes...Às vezes tinha problema com isso na escola. É. Social. Eles pensavam que eu tinha dinheiro, mas eu não era, eu nem andava com dinheiro na escola.Onde eu morava era como se fosse um distrito bem longe da cidade. Era perto do quartel ainda. Minha rua era do quartel. Era tudo cara do campo, que tinha vaca, pasto, tinha as casa deles e vendiam leite, queijo...Só assim que eles viviam. Onde eu morava não fazia nada. Meus avós também... Era só na aposentadoria. **(Gavilan)**

Nos apresenta Gavilan, um certo deslocamento no período que estudou nessa escola em Cochabamba, à medida que estava situada em um espaço social carente e, sua situação social destoava da maioria dos colegas de classe, e até dos professores. Relata-nos que o capital cultural e econômico que possuía não o estimulava a ser diferente, contudo, o *habitus* que possuía revelava as diferenças e distinções entre os indivíduos que compartilhavam o seu cotidiano na escola.

4.3.2 A imigração e o primeiro contato com o país de destino

Nossos dois entrevistados narram como foram os primeiros contatos com o país de destino, o impacto entre culturas e a discriminação sofrida por serem diferentes. Contudo, afirmam que apesar de assimilarem bem o deslocamento inicial e as “brincadeiras” que faziam com eles, sempre tiveram coragem de enfrentar as situações adversas e estabelecerem limites para tais situações.

Ah...Tipo assim...o pessoal sempre faz brincadeiras por que sou boliviano. Mas..Tipo... Eu não levo nada sério né?!...Porque eu também acho assim...Que o bagulho é o maior racismo né?!...Eu acho. Mas tipo...Eu sempre levo na brincadeira. Eu mesmo brinco comigo mesmo.Ah..Eu falo assim: Só dá o boliviano fazendo isso... Tipo alguma coisa assim. Ah...Tipo assim...Eles chamam de Bolívia, gringo...Falam que eu pareço índio....Ah! E outras coisas aí... Eu nunca gostava que me chamava de Bolívia entendeu. Ele (colega que estava presente na entrevista) mesmo sabe né?! Uma vez ele me chamou de Bolívia, falei : - Ai! Meu nome não é Bolívia. É Liel! Entendeu?! Porque eu não gostava. Mas... Ah..Tipo... Agora né?!...Agora levo tudo na brincadeira...Ah os professores né?!...Tem alguns que brincam também sabe...Mas mesmo assim... Tipo como eu estou falando. Tudo eu levo na brincadeira. Tipo..nunca levo nada a sério. Senão...Também se levar a sério né?!...Tipo...Vai sempre encontrar inimigo. Então...Eu levo na brincadeira. **(Liel)**

Liel explica que o impacto do primeiro momento lhe deixava um pouco transtornado e chateado, sobretudo, quando os colegas apelidavam-no devido as características físicas. No entanto, com o passar do tempo, assimilou de maneira inteligente as situações impostas pelo fato de ser imigrante.

Aqui tem discriminação.. Tem.... Lá na Bolívia é discriminação também. Eles discriminam os brasileiros. Não sei porque...Mais quando cheguei aqui foi um pouco diferente. Quando eu fiquei sabendo que eu ia para o Brasil, eu estava na escola ainda, faltava um ou dois meses para acabar, minha mãe deu jeito de eu fazer as provas antes... Eu tinha amigos e amigas que choraram e me deram presentes, lembranças para me recordar delas.. No intervalo os colegas falaram : - É você vai virar brasileiro, brasileiro... No outro dia eles me chamavam só de brasileiro, por que eu ia para o Brasil. Eu não gostava que eles falavam assim. Eu tinha 12 anos... Vim de ônibus. Passei a fronteira. Um pessoal no bar, acho que conheciam os bolivianos, eram legal pra caramba, saímos do busão para ir no banheiro e no bares lá. Cheguei aqui, foi normal. Tinha dois moleques que eram muito chatos, ficavam zoando: - E aí boliviano! Ficava com raiva, pois nunca gostei de brincadeiras. Não levo as coisas tão assim na brincadeira, toda brincadeira tem um fundo de verdade Aí... eu sou meio assim... Eu lembro quando os moleque vinham mijar aqui na porta. Aí nem é brincadeira. Já é demais! Quase brigava com eles. Aí eles se mudaram. E uns outros falavam: -

Num sei o que Bolívia... Bolívia tal... Minha mãe só falava para eu falar para eles irem embora. Era única palavra em português que eu sabia falar quando cheguei aqui. E os moleques chegavam aqui na porta, e eu falava vai embora....Mas meu irmão já era mais ligeiro. Já tinha morado aqui um três anos. Já tinha uns sete anos. Não deixava os moleques zoar. Que ele sofreu muito quando ele chegou. Eu lembro uma vez que o moleque foi brigar, meu irmãozinho bateu nele. Um moleque maior que ele. Aí o moleque saiu chorando para casa dele. Chamou a mãe dele, falou que eu tinha batido nele, que esmurrei.... E eu nem tinha saído na rua. Mas depois desse dia a gente ficou amigo. Até agora. Tinha melhores amigos vizinhos, Samuel e Tiago, que foram para o Ceará. Faz um tempo já. **(Gavilan)**

Nosso colaborador Gavilan, expõe que apesar de no Brasil existir discriminação e preconceito, relatando que vivenciou situações ignominiosas no início de suas inserção e instalação na Grande São Paulo, afirma que na Bolívia a discriminação em relação aos brasileiros é maior e declarada, sobretudo quando narra alguns fatos ocorridos no espaço escolar nos momentos que antecederam sua vinda ao Brasil.

Verificamos nesses relatos que nossos depoentes, de acordo com Certeau (1994), utilizaram táticas para subverterem as situações adversas que afetavam seus cotidianos no início de sua estadia no país de destino, à medida que não possuíam outras formas de enfrentar o desconhecido.

Dessa maneira, nossos entrevistados conseguiram se inserir e se manter até o momento, mesmo estando indocumentados na metrópole que seus pais escolheram para buscar a sobrevivência longe do país de origem, mas acima de tudo possuem perspectivas de futuro.

4.3.3 Comparações entre o espaço escolar boliviano e brasileiro

Nossos depoentes expõem de forma crítica e tenaz as diferenças existentes entre o espaço escolar boliviano e o espaço escolar encontrado na Grande São Paulo, sobretudo no que se refere ao currículo e as didáticas aplicadas pelos professores. Também, comentam sobre as percepções que possuem em relação aos objetivos existentes em cada sistema de ensino.

Ah...sei lá. É assim...Tipo eu vim pra cá mais...Lá o ensino é bem pior que do que o daqui né?! É...Tipo...A diferença mesmo que eu achei...Que com o ensino eu fiz até a quinta-série lá né?! Ai tudo bem. Ai..ai eu fiquei um ano sem estudar...por causa que nós não conseguimos vaga na escola né?! Mas até ai eu já me acostumei entendeu?! Eu ia aprendendo a falar...Aí...Tipo graças a ...minha tia que estava aqui já né?! Que ela é muito legal com a gente. Ela ensinou tipo... A gente...a escrever tipo várias coisas...Ah! A pronúnciação..Essas coisas assim básicas...É assim que ajudou a gente....A gente a entrar na escola. Aprender tipo... Não se perder...Não se perder na escola...Entendeu?! Ai, depois que eu entrei na escola...Eu já sabia já...Tipo falar...não bem, mas eu sabia escrever também. Já aprendi com ela entendeu?! Acho que deu para conseguir...É como eu tô falando. Era o ensino fundamental né?! Como você aprende a escrever a ler. Pelo que eu me lembro, assim...Era...vamos dizer...Era pior porque não tinha...Porque lá tem muita greve. Entendeu?! Eu mesmo, que eu me lembro, acho que só...tinha..Ficava quase um mês parado assim...Sem ir para escola. Porque não tinha aula. Entendeu?!...Mais ou menos assim...pior. Nesse sentido assim...De estudo, de estudo assim...É um pouquinho menos, não é tanto também né?! Vamos dizer que lá é o pior né?! Não tem nada na escola, não ensina nada...Também não é assim. Mas lá é pior, mas não é tanto assim... **(Liel)**

Liel informa que o auxílio que recebeu de sua tia quando da instalação em território brasileiro foi muito significativo para a sua inserção no sistema escolar da Grande São Paulo e, conseqüente acompanhamento dos conteúdos, uma vez que não foi de imediato que conseguiu se matricular. Igualmente, relata que considera o ensino em São Paulo melhor que o da Bolívia, à medida que enfrentava alguns problemas nesse espaço, principalmente as várias paralisações ocorrentes devido a greves.

Comparando o ensino lá com aqui.... Lá ensina algumas coisas, só o básico...Presidentes, etc... Os livros são mais cultural.. Sobre os povos que moravam na Bolívia. Aprende mais da Bolívia. Pra saber a geografia da bolívia tem que saber a história toda. Incas que governavam, etc...E no final do livro tinha um pouco dos EUA. Sim. Aqui é mais teórico. O que quer dizer...Um quadro por exemplo: a professora manda você pegar um recorte e falar sobre o que o artista quer passar de mensagem. Lá é mais prático na educação artística. Sabia fazer um monte de negócio. É... até a sexta. É o nível de aprendizagens que você vai para o próximo que aprende fazer algumas coisas. É... montar e lixar peças de madeira. É mais prático....Quase uma profissão. É. Lá são mais rígidos. E aqui já deixa rolar. Teve um moleque que no primeiro dia que eu entrei já me zoou, folgado...Só porque era o maior da sala. Ele disse: -Ei Bolívia! Num sei o que... Num lembro agora. Só sei que eu também aloprei ele na hora. E agora converso normal com ele. Os professores...são legais. Aqui o ensino melhor que eu acho é português e matemática. Aqui já vai preparando para a faculdade... Lá não tinha esse negócio de vestibular. Agora parece que tem. Aqui tem as gratuitas como a USP. Porque... Lá...Assim...A educação artística...Lá era bem importante, tinha até duas aulas na semana. E você não tinha cinco aulas por dia eram duas. É... Aqui tem mais escolha, menos rígido. O professor não pode fazer como lá... Mas no ensino, lá já ensina para profissão. Educação artística para marceneiro, já mais coisa manual. Lá onde eu estudava, era no campo, era mais isso. É um

pouco diferente. A educação de lá é um ensino manual que a gente coloca por que o aluno tem que se adaptar no tipo de trabalho que seja, entendeu? **(Gavilan)**

O entrevistado Gavilan ao comparar o espaço escolar boliviano com o da Grande São Paulo, expõe que a diferença entre o ensino prático do país de origem e o ensino teórico do país de destino é o que mais lhe denota atenção, à medida que lá o aluno já praticamente sai da escola com uma profissão. Também, explica que os professores da Bolívia são mais rígidos que os encontrados no espaço escolar de São Paulo. Considera as disciplinas de português e matemática as de melhor aprendizagem e preparação, sobretudo para o vestibular, citando o caso do vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) para ingresso nas carreiras existentes na Universidade de São Paulo (USP).

Dessa maneira, temos no relato desses dois jovens imigrantes bolivianos indocumentados, o espaço como um lugar praticado, Certeau (1994), ao compararem os dois espaços sociais, que são os espaços escolares da Bolívia e do Brasil.

Explicitam os nossos depoentes que as perspectivas de futuro se configuram melhores na prática do espaço escolar brasileiro, em decorrência do ensino mais teórico, que em suas visões, prepara para a inserção em outros níveis de ensino.

4.3.4 Dilemas e perspectivas da educação escolar

Temos nesses dois relatos, por um lado, os objetivos de Liel em relação a seu futuro profissional, que de acordo com sua visão são perspectivas fadadas a ocorrer, mesmo sabendo que em breve terminará seus estudos de nível médio e não obterá o certificado de conclusão, porque é indocumentado; e por outro lado, Gavilan, com suas perspectivas variadas, visto ainda não possuir uma opção concreta de profissão, paralisadas pelo dilema da não emissão de seu certificado escolar em decorrência de sua condição de indocumentado.

É. Tipo... Eu, eu ainda..Tipo...Eu tô pensando sabe. Eu gosto muito de computador tal...Tipo que nem eu falei para minha mãe um dia desses aí...Que eu falei que... Como eu falo...Vamos dizer assim...Falo brasileiro né?! Falo português e espanhol. Espanhol é fluente mais não é aquelas coisas né?! Mais eu consigo entender e falar certinho. E se aprender mais. Tipo assim.... Fazer um curso de inglês aí eu vou saber três. E eu falei para a minha mãe: - Vou ser um agente de viagens...Tipo...Uma coisa assim. Que..eles vão considerar que eu sei falar português, espanhol e inglês né?! Bom, dá para ser agente de viagens ou alguma coisa assim né?! Que... Tipo turismo...Entendeu?! Mas eu gosto bastante de computação assim...Sempre quis fazer alguma coisa de computação. Sei lá...Mas ainda tô pensando né?! Eu..eu ainda penso que...tem pouco tempo. Mas sei lá, acho que vou conseguir pensar o que fazer... Então no futuro ser bem melhor né?! Tá. Mas eu sempre mexo. Vou no Sesc aqui ó... Sesc Belenzinho que pode usar a internet....Tipo assim...Eu gosto pra caramba de computador..Até sei mexer um pouco né?! Já fiz curso também..De computação. Sei mexer. Só não tenho um... (Liel)

O jovem Liel nos relata seu apreço pela informática, uma verdadeira paixão que compartilha sempre que possível nos estabelecimentos públicos de acesso gratuito, à medida que não possui um equipamento em sua residência. Esse imigrante expõe que o capital cultural adquirido, que conforme Bourdieu (1998c, 2003a, 2003c) facilita a inserção em espaços sociais seletos, pode auxiliá-lo na concretização de se tornar um agente de turismo, constituindo dessa forma um futuro promissor.

Eu ... Queria fazer agora... Que nem vou ficar quase dois anos parado...Esperando sair o documento. Eu queria fazer educação física, na USP, para estrangeiro é mais fácil entrar na USP... Fazer educação física para tirar o diploma Aí começar dar aula na academia de musculação, porque eu iria me aperfeiçoar em musculação, mas agora eu estou pensando em fazer é.... aula de desenho só pra aperfeiçoar um pouco, pois eu desenho bem por causa do meu pai, meu pai desenha pra caramba. Aí eu quero me aperfeiçoar em desenho para fazer... não sei o nome... Não. Mas tipo, você coloca o desenho no computador e mexe no Corel Draw. É... Designer Gráfico. Para fazer estampa pra camiseta. Pra fazer.... esses negócios. É marca pra roupa. É queria fazer isso....É. Queria fazer isso! Área de desenho, de desenho mesmo... A estrutura. É complicado, porque você tem que saber a estrutura do corpo humano pra fazer...Aí queria me aperfeiçoar pra passar no computador e fazer estampa de camiseta... Meu amigo trabalha nisso e ganha bem, ele pode me ajudar. Tenho várias referencias. Tenho vários amigos que trabalham aqui no Brás e fazem isso. Pelo menos no computador eu faço meus desenhos... Que nem ele fez. Ia junto com ele pra levar os desenhos nas lojas e as lojas gostavam e contratavam ele...Ele faz desenho para marca de skate agora.. Nossa! Ele chegou fazer pra uma marca importada dos EUA. Aqui os skatistas falam que é marca gringa... Que aqui as peças são muito caras. Acima de R\$ 100,00. Um skate é R\$ 130,00. Tem coisas de R\$ 150,00. Por aí...Agora está... Está nisso até agora. É....Faz desenho pra Silk aqui na rua Bresser... Tenho outro camarada que também trabalha. Você leva a idéia e eles pegam. E você começa trabalhar para eles. Levam a imagem da santa... Meu camarada trabalha direto. Só

pedido de mil camisetas para cima... É. Quando tem quermesse, né... Então é uma boa para mim. Mas... Não sai o documento né.. Esse é o problema. Minha mãe queria colocar eu para fazer raio X, também... Mas.... **(Gavilan)**

Gavilan expõe suas diversas opções de busca por um caminho profissional, transparecendo sua falta de objetivo concreto em relação ao futuro profissional. Constatamos que essa diversidade de opções profissionais, totalmente contraditórias no que concerne às áreas, é motivada sobretudo pelo dilema da negação de seu certificado de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Temos, na visão desse jovem imigrante, uma alternativa de ganho, que afirma ser significativo, com a produção e impressão de slogan em camisetas motivada por um amigo que afirma lucrar muito nesse setor.

Assim, temos confirmado nos depoimentos desses dois imigrantes indocumentados, a tese de Certeau (1994) sobre as atividades cotidianas dos indivíduos, uma forma de bricolagem, que intentam produzir para consumo próprio, à medida que sofrem a opressão cotidiana de serem indocumentados, e verem negadas nas estruturas, possibilidades de caminhos menos tortuosos e excludentes.

4.4 Miriam e Juana

4.4.1 Reminiscências da educação escolar na Bolívia

Nos depoimentos que seguem, temos as lembranças de um espaço distante geograficamente, porém, muito próximo dos corações de duas crianças, que por menos idade que possuam – 10 anos Miriam e 11 anos Juana – deixam evidente a experiência que o sofrimento social, “[...] que tem como sujeito às próprias vítimas (ou, mais exatamente, as condições sociais de que suas disposições são o produto)” (Bourdieu, 2003, p. 591); promove e proporciona em suas vidas. Constatamos a ocorrência dessa experiência em vários momentos das entrevistas, desde a simples, mas significativa, comparação das regras de não poder falar palavrão existentes no espaço escolar

boliviano, e ausente no espaço escolar brasileiro, quanto na participação das decisões no espaço familiar e nas opções de futuro que possuem como perspectiva.

Eu estudava no Carlos Andrés Perez... Era do Estado.. Até quarta.....Eu estudava.... Linguagem, matemática....ciências eeducação física. Ficava das oito até as...12. Eu estudava todos os dias. Nós Tinha material escolar. Nós tinha caderno...livro, mochila, uniforme escolar...Até pra educação física. Tinha uniforme. E dava brinquedo no Natal. O ensino das matérias... Ah...na História ensina como era as cidades...os pobres, os indígenas. Linguagem ensina escrever...Igual aqui o português...Educação Física corria, futebol, vôlei....Ciências sobre os planetas. Na Bolívia a gente...Se a gente falar um palavrão a ..O professor vai lá na Diretoria e fala que quer falar com a mãe. Se a gente fala cinco palavrão lá...A gente é expulso da escola. Ninguém sabia falar palavrão. Se alguém falava, alguém escutava e contava pra diretora. Então daí...Aqui não faz isso... Na minha sala tinha...Tinha 38.... Eram grandes. Tinha sete salas. Mas era grande...Eu morava perto da escola, na casa de meu avô.
(Miriam)

No relato de Miriam, além do entendimento que temos sobre o cotidiano escolar, sobretudo a grade curricular, o horário de aulas, e o material pedagógico de apoio aos alunos; também verificamos a importância para essa criança em comparar o espaço escolar existente na Bolívia e o encontrado em São Paulo, principalmente no que concerne o regimento escolar e a proximidade que havia entre a casa que residia e a escola.

Eu estudava em escola rural lá na Bolívia. Eram poucos alunos que estudava..Não era muito não. Era pouco. A sala era pequena também...Diferente daqui. Aqui tem muito aluno. A escola é bem grande...Lá era pequena. O ensino lá era bom. Era bom...Tinha Artes, História, Educação Física, Ciências...Quase igual aqui...Eles davam material. Bom porque...É que aqui a gente aprende mais....Os professores aqui não são tão bravos... Lá tinha livros. Lá....Lá ensina história da Bolívia. Só aprendi da Bolívia. Lá a gente cantava bastante música. O hino da Bolívia. Eu sei cantar inteirinho....Lá costurava também. Lá tinha merenda também...Mas era pouca. Lá eu tava aprendendo a língua dos indígenas...O quechua. Na escola eles ensinavam também....Eu posso falar bom dia...É...Allin punchau qampaq (a entrevistada escreveu)...Essas coisas eu sei....Tenho os cadernos e livros que eu estudava lá. Se você pergunta de onde eu vim....Em quechua é maimanta canqui (novamente escreveu)... **(Juana)**

Na exposição de Juana, encontramos momentos vividos no espaço escolar boliviano que foram e, continuam a ser, de suma importância para a existência dessa

criança, principalmente quando relata sobre o aprendizado do hino nacional da Bolívia e da língua quéchua, à medida que sua fisionomia e seu olhar transparecem um misto de nostalgia e felicidade, que em nosso entendimento, é crucial para a construção de seu cotidiano no país de destino, mormente o configurado no espaço escolar.

4.4.2 O cotidiano no espaço escolar brasileiro: dilemas e perspectivas

Miriam e Juana dão forma, por intermédio de suas vozes, em um cotidiano “[...] que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. (Certeau, 1994, v. 2, p. 31), produzido como um dilema no princípio, para em seguida se realizar como construtor de relações sociais significativas que se configuram em expectativas positivas para o futuro a ser vivido no país de destino.

Eu vim... para a escola municipal depois estadual. Eu tava...eu tava falando tudo..... boliviano.... As professoras não entendia nada e eu entendia nada que ela falava. E depois todo mundo começou a cair em cima de mim. Quando...eu comecei a ficar nervosa...Eles ficaram espalhados em cima de mim. As pessoas ficaram em cima...Ah..Ao redor de mim. Aí começaram a falar: Olha!..olha!..Depois comecei a falar tudo...Como chamava lá! E eu entendi eles mais ou menos... Eu não tinha caderno. A minha mãe só comprou um caderno pequeno de 1 matéria. Depois é...Eles já deram bastante caderno. Também deram caneta, lápis, cola.... A gente fazia prova, e a professora me ensinava...Eu não entendia direito. Então...Ela falava: - Você tem que aprender a falar português com os colegas...Para aprender a falar português. Então...Aí eu errava, e escrevia e falava boliviano. Aí ela falava que eu tinha que aprender direitinho... A professora de história falava rápido. Eu sentava atrás...E tinha uma menina grande. Então...Ela me ajudou....Um monte....Depois...Mas eu não gostava de sentar atrás...Então eu fui pra frente. Depois eu fiquei com uma menina um pouco gordinha. Uma colega...Ela me ajudou a fazer as provas...A professora deixava. Eu entrei na quinta-série. (Miriam)

Miriam expõe os dilemas que enfrentou quando da sua inserção no espaço escolar brasileiro, uma vez que o espaço escolar é um dos principais, se não o principal, locais de socialização dos indivíduos, sobretudo para as crianças e jovens. Nossa entrevistada relata a surpresa e curiosidade das outras crianças e jovens quando da sua chegada na escola. Podemos denominar uma forma de exotismo que as pessoas atribuem aos diferentes, sobretudo quando se trata dos indivíduos descendentes dos

povos indígenas. Também revela as dificuldades iniciais enfrentadas no que concerne a aprendizagem, em virtude principalmente do desconhecimento do idioma. No entanto, explica que a boa acolhida dos professores, inclusive o incentivo a se socializar para aprender mais rápido o idioma português, produziu efeitos positivos em sua aprendizagem e na suas relações com os colegas da escola.

Agora...Nessa escola já foi mais fácil. É..Eu já entendia um pouco. Sentei atrás. Eles ficavam me olhando...O primeiro professor era de ciências e ele falou: - Você é japonesa? Eu falei que não. Que era da Bolívia. Depois eu fiquei acostumada. Mais eu não ficava com ninguém nem no recreio. Depois eu comecei a ficar com a Isaura e a Tamires. Ela mora perto da minha casa. Elas iam na minha casa ou eu ia na casa delas fazer trabalhos. Com a Isaura...A Isaura não sabe matemática direito... É. Então eu ensino ela. Ela me ensina outras coisas..Português...Quando eu falto, ela copia a lição. Depois ela me empresta o caderno pra eu copiar a lição. Ela tá de reforço. Eu não tô de reforço. Eu ajudo ela. Eu quero terminar os estudos aqui. Aqui eu posso terminar os estudos e me formar. A minha mãe falou que quando eu crescer eu vou ser enfermeira... Eu quero...Eu queria formar...Professora. Então...Mas minha mãe falou para ser enfermeira e eu vou morar aqui até eu morrer.... Quero ser professora de matemática. Porque eu quero ajudar minha mãe, meu pai, meus irmãos...Eu vou trabalhar e estudar... Vou trabalhar de enfermeira ou professora.... **(Miriam)**

Ao relatar sua inserção na segunda escola que estudou, e a atual na época da entrevista, nossa colaboradora Miriam explica que, apesar da curiosidade que despertou nos colegas de escola e nos professores, inclusive um professor pensou que fosse japonesa, devido suas características físicas, que conforme Bourdieu (2003), se revela como um estigma étnico que aumenta as desvantagens dos imigrantes no espaço social que se encontram instalados, sua socialização foi bem mais tranquila. Miriam expõe suas perspectivas futuras a partir da influência que recebe de sua mãe, e coloca na educação escolar a fonte de oportunidades de um futuro profissional que lhe forneça dignidade e melhores condições de vida.

Quando eu vim aqui, eu não entendia quase nada que falava. A professora vinha do meu lado e falava bem devagar para eu entender...Ela falava pra eu falar bem devagarinho...O meu pai que já tava aqui começou a falar alguma coisa em português....Lá a professora colocou eu junto com bastante menina para fazer as coisas...Aí eu aprendi. É...Eles me ajudaram. Agora....Eu já consigo aprender a matéria de português. Antes eu tinha dificuldade...Agora não. Matemática eu sei...História também é legal. Eu já sei...Já aprendo melhor que antes. Eles já me conheciam da outra escola ... Antes eles acharam estranho. Mas agora já conheço todos....Quando eu cheguei vieram perguntar...De onde eu vim....Por que eu falava diferente...Mas depois já acostumaram. A professora falou que eu tinha

vindo da Bolívia, né!? Agora tenho várias colegas...Algumas são minhas vizinhas. Ah....Alguns falaram de onde eu vim....A professora de geografia perguntou pra mim se eu estava gostando daqui...E falou para a sala que eu era da Bolívia.... Perguntou como que era lá. Pediu para eu falar como era, as coisas que tem lá...Essas coisas. Eu cantei o hino da Bolívia...Falei de algumas músicas...Do artesanato que a gente fazia. Eles ensina a gente...Os colegas ajudam. Eu mesmo sento com a Aline e a Bruna. A gente estuda junto. Os professores deixa....Na outra escola também que estudei aqui... Também deram material. Aqui também nós ganhamos agora...Bolsa, caderno, lápis, caneta..... Aqui também deram algum livro. Aqui a professora ensina história dos povos antigos...Do Brasil....Dos homens das cavernas. É legal. Arte aqui a gente desenha bastante, pinta... É..Eu quero me formar aqui no Brasil. Vou ficar aqui morando....Vou estudar até na faculdade. Minha mãe fala que eu tenho que estudar até na faculdade..Estudar bastante. **(Juana)**

Juana, comenta que a principio teve dificuldades no aprendizado, uma vez que não compreendia o idioma português. Porém, novamente fica provado que o esforço e a abnegação dos professores em levar o aprendizado aos alunos que possuem dificuldades: sejam eles estrangeiros ou não, sejam as dificuldades idiomáticas, de cálculos, de escrita ou leitura; diminui os dilemas ocasionados pelo descaso governamental com a educação escolar. Também, expõe a perspectiva de continuar residindo no Brasil, mais especificamente em São Paulo, influenciada pela mãe a continuar os estudos até o Nível Superior.

4.4.3 A “opção” pela permanência no território brasileiro

Nossas duas entrevistadas relatam os diversos motivos da “opção” de permanecer morando em São Paulo, e as perspectivas que a instalação permanente produz em suas vidas, mesmo estando cientes da condição da necessidade de documentos para a continuidade de seus cotidianos no espaço social brasileiro.

Ao afirmarem categoricamente em suas narrações que pretendem se estabelecerem definitivamente em São Paulo, retornando a Bolívia somente para passeio, essas crianças refutam a noção de retorno de Sayad (1998, 2000), ao afirmar que os imigrantes possuem desde sua partida a opção primeira pelo retorno a sua terra

natal, configurando-se “[...] naturalmente o desejo e o sonho de todos os imigrantes”.
(Sayad, 2000, p. 11)

Eu gosto daqui... Lá na Bolívia faz muito frio. E aqui faz calor. Então é engraçado...Aqui faz calor e lá faz frio. E...Na Bolívia a gente ia pra escola com uma regata, uma blusa e outra blusa assim... A gente colocava três roupas. Por causa do frio. Quando eu cheguei aqui a primeira vez eu não quis tira a blusa...Eu não sabia falar...Eu entrei no trem...Na Bolívia não tem trem. Só tem trem pra viajar. Então...Eu entrei no trem eu olhei todas pessoas do trem...E falei: - Mãe já vai chegar? Parecia que tava demorando muito. Mas não tava. Eu vou na praça dos bolivianos que tem um monte de coisa...Eu gostei de lá. A minha mãe tá trabalhando....Lá na minha casa. Ela tá trabalhando de costura. Meu pai chegou...Agora ele tá trabalhando de costura. E...Ontem a minha mãe saiu...Ela foi na casa do meu...tio. Que é boliviano. Ele mora em Jardim Liberdade. Eu tenho um outro tio que é de Cochabamba. Ele mora perto da nossa casa que a gente vai morar...E depois...Meu pai fala que ele vai trabalhar muito pra ele comprar uma casa só pra gente...E um carro. Depois a gente vai mora lá. A gente não vai embora pra Bolívia. Eu vou acabar todos os meus estudos aqui. A minha mãe queria ir pra Bolívia o ano...O ano passado. Então...A gente ia ir pra Bolívia. Já tava o dinheiro pronto...Mas...Mas o meu pai veio...Ele não quis que a gente voltasse pra Bolívia. Por que na Bolívia agora...Lá na Bolívia tá...Não dá pra trabalha...Tem um monte de pessoas procurando emprego...Aí...Há bolivianos que foi pro Iraque..... Eu quero continuar aqui. Pra mim é melhor terminar os estudos aqui. Pra minha mãe também é...Ela gosta daqui.. O padrinho do meu irmão voltou pra Bolívia. A madrinha dele tá na Espanha...E ele também vai pra Espanha. Agora meu padrinho tá na Bolívia. Tá em La Paz, na cidade de Quilmes. A madrinha da minha irmã tá aqui. Ela mora lá na Mooca. E quando ela pagar todas a máquinas que ela comprou...Ela...Eles vão...Vão juntar dinheiro em dólares...Eles vão comprar uma casa. Depois o meu pai vai juntando mais dinheiro...Que ele trouxe dinheiro da Bolívia. Ele vai juntar mais dinheiro e comprar um carro depois da casa. A gente vai morar aqui. A minha mãe falou que pra gente morar aqui, tem que ter pelo uma casa. Porque aluguel...Aluguel a gente não vai conseguir pagar. **(Miriam)**

Miriam narra diversos acontecimentos ocorridos em seu cotidiano no início de sua inserção em território brasileiro, desde a diferença entre a temperatura climática da Bolívia e do Brasil, até a existência do transporte ferroviário como meio de transporte diário encontrado em São Paulo, ao passo que na Bolívia esse meio de transporte existe apenas para viagens de longa distância. Esses diversos acontecimentos, em conjunto com as dificuldades de trabalho e moradia ocorrentes na Bolívia, são cruciais para produzir na mente dessa criança a “opção” pela permanência em São Paulo, à medida que aqui seus pais trabalham e possuem a perspectiva de construir uma moradia e, até adquirirem um automóvel.

Aqui é legal...Tem bastante coisa..Tem bastante gente. Muita loja, carro....A comida é gostosa. Leite, arroz, feijão...Tem bastante fruta aqui...Eu gosto. Gosto...Tem cereal com leite....Macarrão, arroz, bolacha....Gosto de tudo. Lá não era assim...E a merenda da escola era pouca. Repetia sempre... Aqui... É mais legal. Eu quero ficar aqui...Meus pais falam que não vão voltar pra lá. Vão ficar. É. O meu pai falou que tem que trabalhar para comprar uma casa...Mas primeiro tem que tirar documentos... Tem que pagar. Ele foi lá na cidade....No consulado...Levar os documentos nosso...Mas tem que esperar. É...Eles falam que lá é ruim...Não tem emprego. Não dá pra ganhar nada. A gente não tinha casa....Tinha que procurar as coisas pra fazer...Pra ganhar.....Mas eles falam que não dava. Não querem voltar não....Aqui dá pra ganhar mais. Dá pra ganhar e construir nossa casa. Meus tios também vieram pra cá.... **(Juana)**

Nossa entrevistada explica que sua preferência em manter-se instalada em São Paulo reside nas facilidades, mesmo estando indocumentada, encontradas no cotidiano da metrópole paulista, em comparação ao cotidiano problemático enfrentado na Bolívia, desde a escassez da comida até a pouca probabilidade de possuir uma moradia. Juana expõe que as perspectivas veiculadas pelos seus pais, são o elemento propulsor de sua vontade de permanecer vivendo em território brasileiro.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procurei demonstrar, mas sobretudo dialogar com os dilemas e perspectivas dos imigrantes bolivianos instalados na Grande São Paulo no período que compreende as décadas de 1990 e 2000, por intermédio de suas trajetórias de vida expressadas nos relatos coletados nas entrevistas. Evidente que a observação não-participante e a consulta aos documentos e trabalhos que possuíam como objeto de estudo essa comunidade, também foram partícipes desse diálogo, porém, de maneira a complementar aos depoimentos.

São Paulo é um estado da federação formado e transformado essencialmente pelas mãos de migrantes e imigrantes advindos de todos os rincões do planeta. Constatamos a referência à participação de indivíduos imigrantes em sua constituição nos estudos que tratam sobre a imigração italiana, espanhola, japonesa e portuguesa, ou seja, o período que compreende o final do século XIX e início do século XX. Contudo, concebemos que o cotidiano se realiza em um processo dinâmico de transformação constante, conseqüentemente, os espaços, sobretudo sociais, se modificam em consonância.

Consideramos plausíveis as referências aos fluxos migratórios internacionais em direção ao estado de São Paulo nos séculos XIX e XX, uma vez que foram de suma importância para o progresso do espaço paulista, e, sobretudo brasileiro. Porém, no transcorrer de nossa trajetória de vida, verificamos que um fenômeno se constituía, mas principalmente construía, a Grande São Paulo: o fluxo migratório de sul-americanos, sobretudo de bolivianos.

Esse fluxo, trabalhado por Sidney Antonio da Silva em sua dissertação de mestrado e em sua tese de doutorado, se configurou em um aviso importante no sentido de informar que elementos novos no conceito de imigração se faziam presentes e, que São Paulo se projetava com uma nova roupagem social e lingüística.

Todavia, sentimos falta de um aspecto importante que esses trabalhos, e outros que referenciaram a imigração latino-americana e que foram citados nessa pesquisa, não mencionaram: a educação escolar desses indivíduos.

A educação escolar que consideramos, é a educação escolar recebida no país de origem e adquirida no país de destino. Assim, resolvemos que a educação escolar necessitava de ser tratada como aspecto central em uma pesquisa que visasse descortinar seu grau de influência, mas sobretudo os dilemas e perspectivas proporcionadas no cotidiano dos imigrantes bolivianos, sobretudo os indocumentados, à medida que se constituem na ampla maioria.

Dessa maneira, resolvemos que para desvelar nossa hipótese e nossos objetivos, deveríamos realizar determinados procedimentos teóricos – metodológicos que proporcionassem uma nova compreensão desse fluxo migratório que, apesar de recente, já se constituiu desde início como fenômeno contraditório e dilemático, porém, repleto de expectativas.

Para isso fomos buscar nas trajetórias de vida desses indivíduos, por intermédio de seus relatos, os elementos necessários para produzir um entendimento sobre a influência da educação escolar em suas maneiras de ser e de fazer o cotidiano em um espaço social que lhes configurava como possível, porém, estranho e opressivo.

Consideramos que o conceitual teórico que elegemos como norteador nessa pesquisa se configurou como crucial para o entendimento dos aspectos cotidianos revelados por esses imigrantes, sobretudo quando se referenciavam as distinções e associações dessas com e nos espaços escolares freqüentados, a importância ou irrelevância do volume de capital, principalmente o cultural, em suas vidas, suas formas de construção e reconstrução nos espaços e lugares ocupados, e suas perspectivas em relação a um futuro incerto, mas futuro.

Nesse sentido, concebemos que a hipótese dessa pesquisa foi confirmada, à medida que os depoimentos revelaram que a educação escolar é de suma importância para as perspectivas de sobrevivência, permanência e transformação de seus cotidianos e, conseqüentemente, dos espaços sociais que se encontram instalados.

Concomitantemente, os objetivos que preconizamos atingir foram alcançados, uma vez que os relatos fornecidos pelos nossos colaboradores em associação com nosso conceitual-teórico, promoveram a construção de uma compreensão parcial sobre esses indivíduos.

Consideramos que esses imigrantes possuem um capital cultural médio quando da inserção em território brasileiro, procurando manter, mas acima de tudo, aumentar esse volume, sobretudo no que concerne às crianças e jovens. O capital social se configura no maior volume, uma vez que esse “poder” é determinante na inserção, instalação e permanência no país de destino. O capital econômico é escasso, contudo, demonstraram subverter os dilemas provocados pelo pouco volume dessa forma nas alternativas de ganho e nos “projetos” que promovem e visualizam como possíveis para o futuro. Os espaços e lugares ocupados em seus cotidianos são relacionais aos volumes de capitais que possuem, contudo, esses indivíduos possuem a perspectiva de alteração ou mudança, nesses ou desses, sobretudo pela crença na educação escolar como promotora de mudanças estruturais, ainda que a relação com essa se configure, em determinados momentos, repleta de dilemas.

O fluxo migratório de bolivianos para a Grande São Paulo é constante e intenso, apesar das dificuldades que crescem a cada dia, desde a escassez de trabalho devido ao grande número de indivíduos presentes na metrópole paulista até o controle sobre a imigração indocumentada que se projeta cada vez mais atuante.

Dessa maneira, concebemos que muitas questões se fazem presentes para serem respondidas por outras ações investigativas que principiemos como objeto de estudo os imigrantes bolivianos, tais como: Como as crianças bolivianas recém-chegadas

matriculadas nas escolas paulistas representam o seu cotidiano nas aulas história e de arte? Quais as diferenças e semelhanças existentes na grade curricular da Educação Básica do Brasil e da Bolívia? De que maneira as Reformas Educacionais realizadas na Bolívia, desde a Revolução de 1952, contribuíram para a formação intelectual-política dos descendentes dos povos originários? Qual o grupo étnico mais numeroso dentre os imigrantes bolivianos instalados na Grande São Paulo e de qual (is) departamento (s) são oriundos? Qual o desempenho dos imigrantes bolivianos matriculados nas escolas estaduais da Grande São Paulo?

É manifesto que essas questões apenas se configuram como incentivadoras de possíveis trabalhos investigativos, à medida que muitas outras surgirão, inclusive possíveis comparações e contestações da pesquisa que ora trazemos a público. Consideramos que seria extremamente pertinente ao debate à realização desses intentos, uma vez que o crescente fluxo migratório em direção a Grande São Paulo preconiza o conhecimento mais amplo desses indivíduos, mas sobretudo mudanças profundas na estrutura educacional vigente.

Bibliografia

ARANGO, Joaquín. Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista internacional de ciencias sociales*. setiembre/2000, nº165, p. 33-47.

BAENINGER, Rosana & SALES, Teresa. “Migrações internas e internacionais no Brasil-panorama deste século.” *Travessia*, jan-abril/2000, nº36, p.33-44.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, [s.d.].

BOHNING, W.R. Mediterranean workers in Western Europe: effects on home countries and countries of employment. *World Employment Project*. Geneva, ILO, July/1975

BOLÍVIA. Censo de población y vivienda 2001. *Instituto Nacional de Estadística*. Disponível em: <http://www.ine.gov.bo>. Acesso em: 16 abril 2006.

BOLIVIA. La educación em Bolívia: indicadores, cifras y resultados. *Ministerio de Educación, Cultura e Deportes*. Disponível em: <http://www.minedu.gov.bo>. Acesso em: 18 abril 2006.

Reforma Educativa – 1565/94.

Disponível em: <http://www.minedu.gov.bo>. Acesso em: 18 abril 2006.

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

“Migrantes ilegais: a vida e a lei.” *Travessia*. jan-abril/1998, nº30, p.34-41.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____ *A miséria do mundo*. 5º edição. Petrópolis: Vozes, 2003a.

_____ *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Editora Zouk, 2002a.

_____ *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____ *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 2003b.

_____ *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

_____ *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____ *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c.

_____ *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____ *O poder simbólico*. 5º edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____ *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 4º edição. Campinas: papyrus, 2003c.

BROCCOLICHI, Sylvain & OEUVRARD, Françoise. A engrenagem. In. BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, texto e história: para ler a história oral*. São Paulo: Loyola, 1999.

CANALES, Alejandro I. Migración internacional y flexibilidad laboral en el contexto de NAFTA. *Revista internacional de ciencia sociales*. Setiembre/2000. n° 165, p. 163-174.

CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação básica*. UNICEF Brasil, 1992.

CARR, Edward Hallet. *Que é história?* 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CARUSO, Marina & RODRIGUES, Alan. A América é aqui. *Isto É*, São Paulo, agosto 2005, n°1868. Disponível em: http://www.terra.com.br/1868/comportamento/1868_america_e_aqui.htm.

CASTLES, Stephen. Migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemas mundiales. *Revista internacional de ciencias sociales*. Setiembre/2000, n° 165, p. 17-32.

_____ Globalisation and the ambiguities of citizenship. *AOTEAROA-Migration Research Network/Research Papers*. Janeiro/1997, n° 11, p. 4-15.

CCIM/CCAM. *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*. Buenos Aires, 1994.

CENTRO PASTORAL DOS MIGRANTES N. SRA. DA PAZ. *Dossiê escola: crianças proibidas de freqüentar a escola*. São Paulo, fev., 1994.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 2ª edição. Campinas: Editora Papirus, 2001.

A invenção do cotidiano. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2 v., 1994.

CHAMPAGNE, Patrick. Uma família integrada. In. BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHIAVENATO, Julio José. *A guerra do Chaco (leia-se petróleo)*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CSEM. *Relatório anual de atividades*. Brasília, 1992.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMON, Olga Rodrigues (org.) *Experimentos com histórias de vida. Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice/Revista dos tribunais, 1998.

DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS. *Trends in total migrant stock: the 2005 revision*. ONU, New York, feb. 2006. 1 CD-ROM.

DORNELAS, Sidnei Marco. “Um flagrante na clandestinidade.” *Travessia*. Jan-abril/98, nº30, p. 30-33.

DURAND, Jorge (org.). *Rostros e rastros*. San Luis Potosi: El Colégio de San Luis, 2002.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 12ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1995.

EL MUNDO. Exorbitantes sueldos petroleros. Santa Cruz de La Sierra, 28 abril 2006.

Disponívelem: [http://www.elmundo.com.bo/Secundarianew.asp?edicion=28/04/2006&Tipo=Economia &Cod=4796](http://www.elmundo.com.bo/Secundarianew.asp?edicion=28/04/2006&Tipo=Economia&Cod=4796).

FAUSTO, Boris. *Fazer a América*. São Paulo: EDUSP, 1999.

_____ *Historiografia da imigração para São Paulo*. São Paulo: Sumaré, 1991.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 2v., 1977.

FILHO, José Camilo dos Santos & GAMBOA, Silvio Sanches (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOODE, William Josiah & HATT, Paul K. Hatt. *Métodos em pesquisa social*. 4ª edição. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1973.

GUMUCIO, Mariano Baptista. *Breve história contemporânea de Bolívia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1996.

HUAYHUA, Gladis Llajaruna. *Adolescentes peruanos em São Paulo: a construção da identidade, e as estratégias de adaptação no processo de aculturação*. São Paulo: PUC, 2001. Dissertação de Mestrado.

HERRERA, Francisco Javier Roldán & SOTO, Gabriela Sánchez. El programa bracero (1942-1964). In: DURAND, Jorge (org.). *Rostros e rastros*. San Luis Potosi: El Colégio de San Luis, 2002.

HUBNER, Maria Martha. *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira-Mackenzie, 1998.

HUGO, Graeme. Illegal international migration in Ásia. In: COHEN, Robin (Ed.). *Cambridge survey of world migration*. Cambridge University Press. 1995.

_____ “Migrações internacionais não documentadas: uma tendência global crescente.”. *Travessia*. Jan-Abril/1998, n° 30, p. 5-12.

LACOMBE, Américo Jacobina. *Introdução ao estudo da história do Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

LE MOS, Maria Teresa Toribio Brittes Lemos. “Mercosur: problema de imigración – A presença boliviana e paraguaia em Brasil”. *Estúdios Migratórios*. Dec./1997, n° 4, p. 59-67.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÊ, Marli E. D. A . *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução – elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EDUC, 1998.

MARGOLIS, Maxine L. *Little Brazil : Imigrantes brasileiros em Nova York*. Campinas: Papirus, 1994.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 2° edição. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASSEY, Douglas S. "Economic development and international migration". *Population and development review*. v. 14, n° 3, September/1988, p. 383-413.

_____ “International migration theory: The North American case”. *Population and development review*. v. 20, n° 4, December/1994, p. 699-751.

_____ “The Social and Economic Origins of Immigration”. *The Annals of the American Academy*. AAPSS, 510, July/1990, p. 60-72.

_____ “Theories of international migration: A review and appraisal”. *Population and development review*. v. 19, nº 3, September/1993, p. 431-466.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4º edição. São Paulo: Loyola, 2002.

MELMAN, Charles. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MICHELET, Jules. *O povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MORE, Thomas. *A utopia*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. 2ª edição. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

NISKIER, Arnaldo. *A nova escola: as Leis 4.024/61, 5692/71 e 7.044/82, educação para todos e o computador na escola*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

OEI. *Sistemas Educativos Nacionales-Bolívia*. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/quipu/bolívia/index.html>

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PAPADEMETRIOU, Demetrios G. Mitos y realidades. In: UNESCO EL CORREO.

Inmigrantes, bienvenidos o indeseados. França: Paris. Novembro/1998.

PATARRA, Neide. Dinâmica populacional e urbanização do Brasil: o período do pós-30.

In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil Republicano 4. Coleção História Geral da Civilização Brasileira.* 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____ (org.). *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo.* São Paulo: FNUAP, 1995.

_____ *Migrações internacionais: herança XX, agenda XXI.* São Paulo: FNUAP, 1996.

_____ Migrações internacionais recentes: o caso do Brasil (considerações preliminares). In: PELLEGRINO, Adela. *Migración e integración – nuevas formas de movilidad de la población.* Uruguay: Ediciones Trilce, 1999.

PELLEGRINO, Adela. “Las tendencias de la migración internacional em América latina y el Caribe”. *Revista internacional de ciencias sociales.* setiembre/2000, nº165, p. 142-162.

PETRONE, Maria T. Schorer. Imigração. In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil Republicano 2. Coleção História Geral da Civilização Brasileira.* 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PIALOUX, Michel. A perturbação do delegado sindical. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo.* 5º edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIORE, Michael J. *Birds of passage: migrant labor na industrial societies.* Cambridge University Press. 1979.

PIRES, Sonia. *A segunda geração e o sucesso escolar*. Disponível em: <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta062.PDF>

PONTIFICAL COMMISSION FOR THE PASTORAL OF MIGRANTS AND ITTINERANT PEOPLES. *Migrations: interdisciplinary studies*. Vatican City, 1985.

PORTES, Alejandro. Modes of structural incorporation and present theories of labor immigration. In: KRITZ, Keely & Tomasi. *Global Trends in migration: theory and research on international population*. New York: Center for migration studies, 1981.

REVORÊDO, Julio de. *Imigração*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1934.

SALES, Teresa. A legitimidade da condição clandestina. *Travessia*. Jan-Abril/1998, nº 30, p. 13-16.

_____ *Brasileiros longe de casa*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ Imigrantes estrangeiros, imigrantes brasileiros: uma revisão bibliográfica e algumas anotações para pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Campinas, 9(1), 1992, p. 51-64.

_____ Migrações de fronteira entre o Brasil e os países do Mercosul. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Campinas, 13(1), 1996, p. 87-98.

_____ Novos fluxos migratórios da população brasileira: uma revisão bibliográfica e algumas anotações para pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos de População*. 8 (1), 1991.

_____ O trabalhador brasileiro no contexto das novas migrações internacionais. In: PATARRA, Neide L. (org.). *Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: FNUAP, 1995.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Supervisão pedagógica em ação*. 3ª edição. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1981.

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

_____. *O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante*. Travessia, revista do Migrante. São Paulo: CEM, ano XVIII, nº especial, Janeiro de 2000.

SCHMITT, Jean Claude. “A história dos marginais.” In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SECRETARIADO NACIONAL DE PASTORAL SOCIAL. *De Bolívia tuvimos que irnos*. Cochabamba: Cuadernos Populares, 1986.

SENPAS. *Análisis de la realidad migratória en Bolívia*. La Paz: Mosoc, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

SEYFERTH, Giralda. Assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*. Estudos de antropologia social, 3 (1), 1997.

_____. “Assimilação dos imigrantes no Brasil – inconstâncias de um conceito problemático.”. *Travessia*. Jan-Abril/2000, nº 36, p. 45-50.

_____. Construindo a Nação: hierarquias nacionais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. MAIO, Marcos C. & SANTOS, Ricardo V. (orgs.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

_____ Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. *Mana*. Estudos de antropologia social. 5 (2), 1999.

_____ *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: UNB, 1990.

_____ Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. PANDOLFI, Dulce (org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SILVA, Sidney Antônio da. “Clandestinidade e intolerância – o caso dos bolivianos em São Paulo.” *Travessia*. Jan-Abril/1998, n° 30, p. 25-29.

_____ *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____ Hispanos americanos no Brasil: entre a cidadania sonhada e a concedida. *Travessia*. Maio-Agosto/2001, n° 40, p. 1-19.

_____ *Virgem/Mãe/Terra: Festas e tradições Bolivianas na Metrópole*. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2003.

TAPINOS, Georges Photios. “Mundialización, integración regional, migraciones internacionales”. *Revista internacional de ciencias sociales*. setiembre/2000, n°165, p. 48-57.

TODD, Emmanuel. *O destino dos imigrados: assimilação e segregação nas democracias ocidentais*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

UNESCO. *Conferência Internacional de Educación 46° reunión*. 5-8 Set./2001, Genebra, 2002.

UNITED NATIONS. *Trends in total migrant stock: the 2005 revision*. 2005.

URZÚA, Raúl. “Migración internacional, ciencias sociales y políticas públicas”. *Revista internacional de ciencias sociales*. setiembre/2000, nº165, p. 175-184.

VEJA, Revista. *A rebelião dos miseráveis*. 22 de Outubro de 2003, p. 112-115.

VIEZZER, Moema. “*Se me deixam falar...*” depoimento de uma mineira boliviana. 5ª edição. São Paulo: Global, 1981.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O sistema mundial moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo européia no século XVI*. Portugal: Edições Afrontamento, vol. 1 e 2, 1974.

WALLRAFF, Günter. *Cabeça de turco: uma viagem nos porões da sociedade alemã*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

WEIL, Simone. *Simone Weil: a condição operária e outros estudos sobre a opressão*. BOSI, Ecléia. (Seleção e apresentação). 2ª edição rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ZOOM-El Dossier de la razon. *La caída de goni*. La Paz: Comunicaciones el Pais S.A., 30 de Octubre de 2003.