



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE-UNINOVE)**

ANA LÚCIA NOVAIS GONÇALVES

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A INSERÇÃO DE
BOLIVIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTANAS**

SÃO PAULO

2014

ANA LÚCIA NOVAIS GONÇALVES

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A INSERÇÃO DE
BOLIVIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra – Orientador

SÃO PAULO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Gonçalves, Ana Lúcia Novais

Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas, 2014.

109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

1. Educação Intercultural. 2. Imigração Boliviana. 3. Paulo Freire.

CDU 37:796

ANA LÚCIA NOVAIS GONÇALVES

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A INSERÇÃO DE
BOLIVIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) para obtenção do título de Mestre em Educação.

São Paulo, 17 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

1 Titulares

1.1 Presidente: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Orientador, Uninove)

1.2 Examinador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (Unesp)

1.3 Examinador: Prof^a. Dr^a. Roberta Stangherlim (Uninove)

2 Suplentes

2.1 Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves (Universidade Metodista de São Paulo)

2.2 Prof. Adriano Nogueira Salmar e Taveira (Uninove)

Este trabalho é dedicado à minha família, que me apoiou e me respaldou nos momentos mais difíceis e necessários para prosseguir e sempre tentar ser melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Aos meus pais e irmão por me incentivarem e ensinarem a nunca desistir, ter fé e dedicação.

Ao meu esposo por estar sempre presente, por compartilhar, apoiar e acreditar em mim.

À minha avó Adriana (in memoriam) que emigrou de seu país para recomeçar uma nova vida no Brasil.

À minha avó Dita pelo carinho e palavras de incentivo.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra pela disponibilidade e entusiasmo com que orientou, acompanhou e colaborou com a pesquisa, além de sua paciência, compreensão, amizade que tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos alunos, professores, coordenadores e diretores entrevistados que contribuíram imensamente para a realização desta pesquisa.

Às famílias de imigrantes que compartilharam suas experiências e anseios.

Aos professores do PPGE da Uninove que contribuíram com o caminho privilegiado de aprendizagens e descobertas instigantes, em especial o Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

E, finalmente, a todos que direta ou indiretamente, de alguma forma contribuíram para esta conquista.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho apresenta um breve panorama histórico da imigração boliviana para o Brasil, analisa a inserção desses nas escolas públicas paulistanas, bem como os olhares de gestores e professores para esse público, compreendendo quatro escolas da capital com maior número destes alunos, além de compreender as perspectivas destes imigrantes sobre a educação, o trabalho e as manifestações culturais. Para isso, utilizamos como referencial teórico Paulo Freire e suas proposições sobre uma educação igualitária, intercultural que preze a valorização do sujeito de modo que compreendamos a “Pedagogia do Oprimido” em suas relações opressor-oprimido, analisando também nesta perspectiva os preconceitos e discriminações cometidos pelos brasileiros e compatriotas, além da dificuldade na compreensão do idioma (português).

Palavras-chave: Globalização. Imigração. Opressor-oprimido. Educação intercultural.

ABSTRACT

This paper presents a brief historical overview of Bolivian immigration to Brazil, analyzes the inclusion of these public schools in São Paulo, as well as the looks of managers and teachers for this clientele, comprising four schools of the capital with many of these students, as well as understands the prospects of these immigrants on education, work and cultural events. Therefore, we use as theoretical framework Paulo Freire and his propositions about an egalitarian, intercultural education that prizes appreciation of the subject in order to understand the “Pedagogy of the Oppressed” in their oppressor-oppressed relationship, this perspective also analyzing prejudice and discrimination committed by Brazilian compatriots and, besides the great difficulty in understanding the language (Portuguese).

Keywords: Globalization. Immigration. Oppressor-oppressed. Intercultural education.

RESUMEN

Este artículo presenta una breve reseña histórica de la inmigración boliviana a Brasil, analiza la inclusión de estas escuelas públicas de São Paulo, así como el aspecto de los administradores y maestros de esta clientela que comprende cuatro escuelas de la capital con muchos de estos estudiantes, así como entender las perspectivas de estos inmigrantes en la educación, el trabajo y los eventos culturales. Por lo tanto, se utiliza como marco teórico Paulo Freire y sus proposiciones acerca de una educación igualitaria, intercultural que los premios de apreciación de la materia con el fin de entender la “Pedagogía del Oprimido” en su relación opresor-oprimido, esta perspectiva también el análisis de los prejuicios y la discriminación cometida por compatriotas brasileños y, además de la gran dificultad en la comprensión de la lengua (portugués).

Palabras clave: Globalización. Inmigración. Opresor-oprimido. Educación intercultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APG – Assembleia do Povo Guarani

CEE – Comissão Episcopal de Educação

Cidob – Confederação de Indígenas do Oriente Boliviano

CMI – Conselho Mundial de Igrejas

Conmerb – Confederação Nacional de Mestres da Educação Rural da Bolívia

CSUTCBC – Confederação Sindical Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia

E.E. – Escola Estadual

Etare – Equipe Técnica de Apoio à Reforma Educacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Mercosul – Mercado Comum do Sul

PEIBF – Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEM – Setor de Educação do Mercosul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

Uniban – Universidade Bandeirantes de São Paulo

Uninter – Centro Universitário Internacional

Uninove – Universidade Nove de Julho

Unip – Universidade Paulista

LISTA DE TABELAS, MAPA, QUADRO E FIGURA

Tabela 1 – A imigração de alguns países da América do Sul no Brasil.....	31
Tabela 2 – Alunos estrangeiros em São Paulo	45
 Mapa 1 – Distribuição da população nascida na Bolívia residente na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) em 2000 (áreas de ponderação).....	 34
 Quadro 1 – Bolivianos na mídia	 41
 Figura 1 – Bolivianos em São Paulo.....	 47

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
1 PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	18
1.1 SILÊNCIO, VOCÊ PODE SER ESCUTADO!.....	22
1.2 VIVA LA REVOLUCIÓN!	23
1.3 LIBERDADE POSSÍVEL	28
CAPÍTULO 2	
2 IMIGRAÇÃO BOLIVIANA NO BRASIL.....	30
2.1 BOLÍVIA: PAÍS DE ORIGEM	31
2.2 A CAMINHO DE OUTRO DESTINO	33
2.3 GRANDES DIFICULDADES, PEQUENAS RECOMPENSAS	40
CAPÍTULO 3	
3 A QUESTÃO DA CULTURALIDADE E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO	53
3.1 INTER, MULTI, TRANSCULTURALIDADE	54
3.2 CULTURALIDADE E IMIGRAÇÃO	56
3.3 CULTURALIDADE E PAULO FREIRE.....	62
CAPÍTULO 4	
4 OLHARES BOLIVIANOS SOBRE SI MESMOS	81
4.1 QUEM SÃO OS NOVOS “BRASIVIANOS”	82
4.2 HABLAS ESPAÑOL EN SU ESCUELA?	84
4.3 SAUDADES DE MINHA TERRA QUERIDA.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS.....	106

APRESENTAÇÃO

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban) e fiz especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Especializei-me, também, em Docência do Ensino Superior pela Universidade Paulista (Unip) e Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

Trabalho atualmente como professora de Ensino Fundamental voltado para Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura de Guarulhos e também como professora de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação em São Paulo; já lecionei para educação infantil durante 4 (quatro) anos em escolas particulares e fui professora alfabetizadora durante 3 (três) anos.

O interesse em realizar tal pesquisa surgiu da inquietação causada pela grande diversidade cultural encontrada nas escolas públicas brasileiras, especialmente na cidade de São Paulo. Segundo uma pesquisa realizada em 2009 por Marília Pinto de Carvalho, muitos dos alunos não sabiam reconhecer suas identidades e a própria raça em questão, para preenchimento do questionário da pesquisa. Tal problemática aguçou minha necessidade de pesquisar sobre o assunto, especialmente para saber como a escola lidava com esta questão.

Diversidade cultural nas escolas paulistanas, a princípio, foi um tema muito abrangente, por isso decidimos pesquisar algo mais específico: a inserção dos bolivianos nas escolas públicas paulistanas, compreendendo diversos aspectos desta inserção, como as perspectivas de gestores e professores para este grupo, suas expectativas e dificuldades com a educação no Brasil, lembrando que a linguagem configura uma problemática em evidência. Isto porque, há tempos, havia notado o quão grande foi e está sendo a sistemática imigração de grupos deste país para o Brasil.

Na verdade, vejo agora que este interesse se relaciona com uma preocupação mais antiga. Durante 17 anos morei no bairro de Vila Maria, zona norte de São Paulo. Lá há um clube chamado “Tomaz Mazzoni” que, em minha infância e adolescência, foi o espaço onde pratiquei diversas atividades esportivas. Com o processo de imigração para esta região, este clube tornou-se ponto de encontro de muitos bolivianos que acabaram fundando um time de futebol com o nome: Cancha Tomaz Mazzoni.

Toda aquela região (Vila Maria, Brás, Pari, Bom Retiro), por onde circulei e ainda circulo, tornou-se espaço de trabalho, encontro e vivências daquelas pessoas que, tendo de abandonar o seu país de origem, estabeleceram-se ali para construir uma história mais feliz

para si e seus filhos. Esta presença cotidiana, impossível de não ser percebida por um morador da região, dadas as características étnicas daqueles grupos – manifestadas em suas comidas, roupas, línguas, tipos físicos, expressões religiosas e artísticas e também pela condição de excluídos –, provocava-me a cada dia, aguçando-me a curiosidade por compreendê-los em suas alegrias, anseios e medos.

A possibilidade deste entendimento, ou quem sabe a compreensão de uma de suas dimensões, mostrou-se viável quando imaginei tomar este tema como preocupação de estudo no mestrado. Dessa forma, ao decidir participar de um processo seletivo para o *stricto sensu* em educação, na Uninove, elegi este acontecimento como temática sobre a qual elaborei o meu objeto de investigação, situado no âmbito da educação escolar.

INTRODUÇÃO

Uma das consequências perversas do fenômeno da globalização¹ foram os processos de migração de povos por todo o mundo. Diferente do que ocorria até a primeira metade do século XX, quando as migrações estiveram relacionadas com as guerras (especialmente a Primeira e a Segunda Grandes Guerras), a partir da década de 1980, surgiu esta nova configuração econômica. Neste sentido, o professor Milton Santos nos permite uma reflexão sobre a globalização. Segundo Santos (2008, p. 17), “A pobreza atual é o resultado necessário do presente processo da chamada globalização, porque globalização todavia não existe. Não existe senão como fábula e como perversidade”.

Complementando, declara ainda que a cidade de São Paulo pode ser considerada uma

Cidade global – pois comporta duas visões: a visão dos que querem que todas fiquem globais, quer dizer, que se preparem as cidades para que elas atendam aos reclamos de algumas empresas (quanto menor o número, melhor) e de alguns atores (quanto menos numerosos, melhor); a outra visão demonstra que não há cidade global que não seja cidade nacional e local, sobretudo no Terceiro Mundo (SANTOS, 2008, p. 20).

E para que a cidade possa ser capaz de sustentar a globalização, os atores fundamentais para que esse desenvolvimento ocorra são os “imigrantes”. Assim,

O imigrante não tem hábitos, ele traz hábitos que não se adaptam à realidade. Ele é obrigado a pensar, e nós outros que somos velhos moradores urbanos estamos acostumados à cidade; por conseguinte, o nosso pensamento sobre ela é frequentemente pobre. (SANTOS, 2008, p. 21).

Os movimentos migratórios entre países da América Latina começaram a ganhar relevância na década de 1970, com o processo de industrialização de países como o Brasil, Venezuela, Argentina, entre outros. Também neste período, ocorriam ditaduras militares em vários países, o que contribuiu imensamente para emigração de perseguidos por tal regime. Porém, na década de 1980, o perfil de tais imigrantes se modificou, pois já não emigravam de

1 Há diferentes acepções sobre globalização. Alguns autores consideram que este fenômeno inicia-se já na era das grandes navegações, a partir do século XV (SANTOS, 2001). Outros dizem que isto só se verifica a partir da segunda metade do século XX. No início do século XXI, com o ressurgimento dos movimentos sociais, materializado, sobretudo, nos encontros do Fórum Social Mundial, este termo foi objeto de muitas críticas, o que fez surgir, também, propostas conceituais novas, como a ideia de alterglobalização. Pesquisadores vinculados aos institutos Paulo Freire, que estudaram este tema, introduziram a discussão, substituindo globalização por planetarização (cf. GADOTTI; ROMÃO; LOWNDS, 2013). Ao tratarmos deste termo aqui, estamos nos referindo à fase que coincide com o período de expansão do neoliberalismo, ou seja, a partir da década de 1980.

seus países por motivos políticos, e sim em busca de oportunidades no mercado de trabalho. Foi na metade deste período que constatamos a inserção² de bolivianos no Brasil.

A maioria dos bolivianos se concentra na cidade de São Paulo. Segundo Sidney Silva (2005), o número estimado é de 80 mil, porém este número pode estar superestimado ou subestimado, já que as pesquisas oficiais não abrangem os indocumentados no país.

Dentro de São Paulo, constatamos um grande número de bolivianos oriundos das cidades de La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí, Santa Cruz e Beni. Entre os bairros da cidade onde há maior concentração destes imigrantes estão: Bom Retiro, Brás, Pari, Vila Maria, Vila Guilherme, e outros mais longínquos, como Guaianases, São Matheus, entre outros (SILVA, 2005, p. 17).

Estes movimentos de mobilidade social têm despertado a atenção e certa preocupação internacional no que se refere ao seu caráter humanitário, sobretudo pela exploração que estes imigrantes sofrem no que diz respeito ao emprego informal que não respeita normas laborais vigentes internacionalmente. Há grandes dificuldades para controlar e combater essas ilegalidades, o que incentiva seus praticantes devido às causas econômicas e sociais que favorecem esse problema.

Segundo Cacciamali e Azevedo (2006, p. 140),

[...] para os emigrantes pobres, optar pela mobilidade social significa aceitar as próprias carências e, num ato de coragem, ser capaz de enfrentar todas as dificuldades do processo do deslocamento humano, para se conseguir uma vida melhor.

Logo, compreendemos que a procura para melhorar suas condições de vida supera qualquer obstáculo, mesmo que desumano, na tentativa de se fugir da miséria. Nota-se esta aceitação da própria vontade de ascensão social, do reconhecimento de sucesso por seus pares, do sentimento de realização e da chance de dar oportunidade à ambição antes que qualquer coisa.

Para que possamos fundamentar nossa pesquisa, faremos revisão bibliográfica especializada nos imigrantes bolivianos; dentre os autores podemos citar: Magalhães (2010), Silva (2005), Cacciamali e Azevedo (2006), Souchaud (2008) e Baeninger e Simai (2012), procurando fundamentar os objetivos estabelecidos para investigação.

Neste contexto de imigração, tomaremos como objeto de nossa pesquisa uma análise sobre a inserção dos imigrantes bolivianos na perspectiva de uma educação intercultural. Entendemos que a educação faz parte da cultura e ela exerce um papel fundamental na compreensão da realidade social. Faz-se, portanto, necessário empreender processos

2 Usaremos aqui o termo inserção, subentendendo-se juntamente a este a inclusão e integração, ou seja, a unificação social.

educativos que procurem pensar uma sociedade em que cada sujeito social que nela habita possa aprender a viver junto compartilhando saberes.

Deste modo, compreendemos que a cultura perpassa na sociedade como um dos elementos fundantes de compreensão do mundo e do lugar no qual estamos inseridos e vivemos. Sendo assim, Veiga-Neto (2003, p. 6) nos explicita tal conceito de forma mais clara, afirmando que “[...] a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a interculturalidade³ na educação, tendo como referências as propostas de Paulo Freire de uma educação como cultura.

Salientamos que a educação intercultural possibilita uma prática pedagógica cuja ação educativa favorece o encontro entre culturas, viabilizando, dessa forma, o diálogo entre os saberes, ou seja, dentro desta perspectiva, a questão linguística (compreensão do idioma para troca de saberes).

Para tanto, faz-se necessária uma educação intercultural no contexto da globalização a fim de promover o respeito entre as diferentes culturas.

Contudo, trataremos neste projeto especificamente do município de São Paulo, Brasil, no qual observamos receber a cada ano mais estrangeiros bolivianos, o que já se observou anteriormente.

Nesta perspectiva, analisaremos o caso dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, especificamente na região central, nos bairros do Brás, Pari, Bom Retiro e Vila Guilherme.

Tomamos como orientadores para tal pesquisa as seguintes questões:

- a) As escolas com maior número de bolivianos levam em conta a origem cultural desses alunos?
- b) Promovem uma educação intercultural?
- c) Como os bolivianos veem nossa educação?
- d) Valorizam suas culturas no novo contexto?

Numa perspectiva intercultural da educação, teremos como referencial teórico as ideias de Paulo Freire (1983) nos círculos de cultura. Em seu livro intitulado *Educação*

3 Segundo os educadores espanhóis García Martínez e Sáez Carrera (1998), o termo interculturalidade pode ser entendido como a relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes.

como prática da liberdade, Freire (1983, p. 103) nos oferece uma explicação complexa sobre tais círculos:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Com isso, podemos compreender que o contexto destes círculos de cultura permite a percepção da seriedade e da profundidade educacional com que os trabalhos são realizados, voltando-se à construção de um currículo com base na cultura dos participantes.

Deste modo, a metodologia empregada para a coleta de dados dos alunos bolivianos nas escolas públicas será por meio dos círculos de cultura, numa nova abordagem, intitulada por Romão et al. (2006) de “círculos epistemológicos”, ou seja, uma metodologia de intervenção pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos de pesquisa.

Outra autora que irá nos nortear será Vera Maria Candau (2000), que tem realizado diversos estudos acerca da educação intercultural.

Nesse sentido, Candau (2000, p. 56) entende a educação intercultural como sendo

Um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

A partir dessa perspectiva, a concepção de educação é ampliada, passando a ser entendida, como salienta Fleuri (2003, p. 20),

[...] como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo [...].

Não atentar para esta problemática, ou até mesmo ficar alheia a ela, significaria, para a escola, tornar-se um meio e fim em si própria, destituindo-a de seu principal papel na sociedade, perdendo assim seu valor enquanto instituição social, responsável pela transmissão e produção de culturas que, com outros fatores, torna-se base para a aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

Em resumo, relacionando com as ideias de Paulo Freire, não é possível realizar a “leitura da palavra” sem relacioná-la com a “leitura de mundo” no processo educativo, implicando isto uma ação político-pedagógica consciente dessa necessidade.

CAPÍTULO 1
PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

1 PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Para analisarmos as relações dos imigrantes bolivianos com os brasileiros no ambiente escolar, utilizaremos como referencial teórico o grande educador e revolucionário filósofo Paulo Freire, para compreendermos a fundo como toda essa dinâmica da imigração e adaptação desses povos vêm ocorrendo.

A obra de Paulo Freire tem uma repercussão não só no âmbito brasileiro, mas também no mundo inteiro com inúmeras cátedras distribuídas nos mais diversos países em diferentes continentes. Não podemos deixar de compreender a situação que o Brasil vivenciava na época em que Paulo Freire iniciou suas pesquisas que o projetaram na educação. A região Nordeste, na década de 1960, sofria com um desenvolvimento econômico e social desigual, apresentando altíssimos níveis de pobreza.

De acordo com Leão e Palafox (2004, p. 23),

Para Freire, o nordeste encontrava-se dominado por uma “cultura do silêncio”, uma sociedade “fechada” e hierarquizada que precisava avançar na perspectiva da construção de uma sociedade democrática onde o povo pudesse ser o protagonista efetivo desta transformação.

Apesar de sua obra estar ligada à cultura nordestina brasileira, seu pensamento ultrapassou barreiras geográficas e históricas quando abraçou e promoveu o conhecimento filosófico e a práxis educacional direcionada para os interesses das classes populares, como instrumento de mudança e transformação social.

O pressuposto básico que norteia o pensamento e a ação de Paulo Freire: a ideia do homem como um ser “inacabado”, inconcluso, num mundo que também está sendo construído, em processo dinâmico. Um homem que não está no mundo, como um objeto a mais, como os animais, mas que se integra a este mundo, para, refletindo sobre seu contexto, intervir nele, com vistas a sua transformação. (GADOTTI, 1989, p. 66).

Sua filosofia e pensamento voltado para a educação das classes populares, que classifica como “os oprimidos” da sociedade capitalista, fundamenta-se numa concepção dialética, ou seja, uma relação dinâmica entre sociedade e educação, educador e educando, por meio da qual a aprendizagem ocorra de forma mútua, assim, o ponto de partida deve ser a prática social vinculada à orientação teórica.

Assim, quando o indivíduo identifica-se como ser no mundo e dentro do qual compreende os interesses associados a uma relação de opressão, podemos dizer que se pode alcançar um entendimento crítico da realidade sobre a conscientização. Segundo Freire (1981, p. 66),

[...] a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.

Portanto, compreendemos que, como seres humanos, temos, intrínseca a nós, condição de planejar e traçar objetivos no mundo em que estamos vivendo, de modo que possamos refletir e replanejar: assim, somos únicos e capazes de efetivar uma prática consciente envolvendo reflexão, intencionalidade e transcendência para a busca da transformação da realidade, em contraposição aos animais que buscam uma adaptação ao mundo sem nenhuma reflexão ou planejamento para tal.

Neste momento cabe ressaltar um pensamento oportuno de meu querido professor doutor José Eustáquio Romão, que conviveu com Paulo Freire e trouxe contribuições e histórias únicas sobre seus diálogos com o pensador em questão. O professor Romão, ao explicar o pensamento freiriano expôs que este está justamente na insatisfação que move o ser humano para o “ser mais”. Paulo Freire olhava para o cachorro dele e dizia: “não tenho certeza se esse cachorro não pensa. Mas sei o que sou e fico insatisfeito por ser assim, por isso me esforço para não ser o que sou. Já o cachorro não faz esse esforço”.

Podemos concluir ainda com Leão e Palafox (2004) que, enquanto seres que somos, de transformação e não de adaptação, o processo educativo, tal como proposto pela classe dominante, não pode limitar-se em transmitir conhecimentos, fatos e dados memoráveis e repetitivos, buscando-se, com isto, promover uma acomodação ao mundo da obediência e do estabelecido. Denominada por Freire como educação bancária, um dos problemas de sua concretização reside no fato de que o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador.

Segundo Leão e Palafox (2004), se a educação torna-se um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, legitimando-se a sociedade opressora e a cultura do silêncio, o educador torna-se aquele que educa, que sabe, que pensa, que opta e tem autoridade de escolher o conteúdo programático. Em contrapartida, os educandos são os que não sabem, os que escutam, que seguem as prescrições e determinações daqueles que sabem.

Deste modo, o educador é o sujeito deste processo e os educandos apenas objetos que estão vazios e precisam ser preenchidos. Para Freire (1970, p. 60),

Os educandos, na concepção de educação bancária, são vistos como seres em adaptação e ajustamento. Dessa forma, não desenvolveram em si a consciência crítica que poderia contribuir com sua inserção no mundo como sujeitos.

Assim, esta educação chamada por Freire de “bancária” observa as narrativas do educador como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem tornando-se um ato de depositar determinados saberes considerados necessários para os que não sabem, deixando de lado o papel do educando enquanto autor de sua aprendizagem, de modo que estimulam sua dependência/subordinação e não a sua autonomia, deixando-o passivo e ingênuo sem desenvolver a sua criticidade.

Não podemos deixar de citar também uma parcela de educadores que têm benevolência, porém desconhecem que estão de algum modo desumanizando seus educandos, apenas cumprindo com uma educação bancária. Leão e Palafox (2004) explicitam que estes educadores muitas vezes não percebem ou muitas vezes se negam a aceitar a ideia de que praticam a educação bancária, motivo pelo qual ignoram ou desconsideram que é nos próprios “depósitos” ofertados a seus educandos que podem ser encontradas as contradições sociais e, inclusive, pessoais apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta: ao contrário da educação bancária, uma educação orientada para as classes oprimidas implica a adoção de estratégias de ensino e de convivência social pautadas na problematização da realidade concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, os educandos e os professores atuem, também, criticamente sobre ela.

Ressaltam ainda que a educação é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo, que defende também a ruptura, a mudança e a transformação social, contribuindo com a conscientização do oprimido na medida em que constrói, dialeticamente, a passagem de sua consciência ingênua para uma consciência crítica. Passagem esta que, para Freire (1981, p. 39), somente poderá acontecer por meio da adoção e práxis de um intenso processo educativo:

Se uma comunidade sofre uma mudança econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva [...] num primeiro momento esta consciência é ingênua, em grande parte mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz este processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.

Assim, este conhecimento mágico e linear muito presente nas formas ingênuas de conhecer o mundo, tem como contradição a educação libertadora de Paulo Freire que deve promover a percepção de conhecimento crítico, construindo dialeticamente a possibilidade de compreender a realidade, revelando situações e razões que determinam a práxis social, cultural e econômica em determinados momentos históricos.

Cabe a homens e mulheres, além da função de descobrir a si mesmo, tomar consciência do que está a sua volta porque nessa interação consciência-mundo passa da esfera espontânea da apreensão da realidade à dimensão crítica na qual a

consciência não pode existir fora da prática do processo ação-reflexão para transformar o mundo. (CARBONELI, 2003, p. 134).

Freire alegará que o educador comprometido com tais classes populares não deixará que a tomada de consciência das contradições do conteúdo imposto com a realidade ocorra por si só, mas sim por sua ação educativa que deverá orientar-se por uma concepção dialética pela qual a contradição seja o fundamento para se alcançar uma tomada de consciência crítica, pelo “olhar” do mundo como espaço de possibilidades e não como algo pronto e acabado.

Em resumo, para Freire seria impossível realizar a “leitura da palavra” sem antes relacioná-la com a “leitura de mundo” no processo educativo, implicando, assim, numa ação político-pedagógica consciente dessa necessidade.

1.1 SILÊNCIO, VOCÊ PODE SER ESCUTADO!

Partindo de sua experiência, desenvolvida por meio dos Círculos de Cultura como espaços para a liberdade, nos quais o povo participa por meio de grupos de estudos e debate sistemático, Freire ousou e trouxe à tona suas ideias, tendo como referência o saber popular, sabendo que a consciência destes grupos poderia não estar tão clara, vinculada a uma concepção de mundo que fosse camuflada ou que escondesse a marginalidade e a existência de uma “cultura do silêncio”.

A principal característica desta consciência tão dependente como é a sociedade da estrutura da qual se conforma é sua “quase-aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la a fim de conhecê-la de maneira crítica. (FREIRE, 1970, p. 67).

De acordo com Leão e Palafox (2004), a consciência dependente/dominada pode ser enfrentada e superada por uma práxis pedagógica capaz de pesquisar o universo vocabular do educando, organizar o material coletado por meio do planejamento, fichas, desenhos, cartazes; finalmente, pela “decodificação” do universo, procurando-se problematizar e desvendar criticamente a realidade para agir sobre ela. De acordo com Freire (1970, p. 67).

[...] a educação como prática da liberdade, abomina a ideia do homem abstrato, desligado do mundo e também a ideia do mundo como uma realidade ausente dos homens e suas relações com o mundo como uma realidade em transformação. Por meio da problematização dessa realidade, a educação libertadora busca permanentemente refletir como os homens “estão sendo no mundo”, se empenhando na desmistificação da realidade.

Neste sentido, torna-se pertinente ligarmos tal pensamento freiriano com Lucien Goldmann (1986, p. 117) que, em sua obra, retrata exatamente essa questão, de modo que

[...] uma classe social define-se pela sua função na produção, pelas suas relações com os membros das outras classes e pela sua consciência possível, que é uma visão do mundo. Sem adotar esta definição de classe social, que pode manifestamente ser objeto de findadas críticas, é lícito extrair dela um conceito de consciência possível.

Segundo Goldmann, não é possível a uma classe social ultrapassar o máximo de realidade que pode conhecer sem chocar com os interesses econômicos e sociais ligados à sua existência como classe. O máximo da consciência possível que é uma “visão do mundo”, um modo de ler de determinada classe social coincide, por conseguinte, com os limites que o conhecimento e o pensamento formados e desenvolvidos no interior dela não podem exceder, sem entrarem em contradição com os interesses econômicos e sociais da classe que lhes serve de quadro e de suporte.

Ao nível do conhecimento vulgar, espontâneo, não teórico, a consciência possível de uma classe social pode consubstanciar-se, por exemplo, em proposições como as seguintes, as quais, reportando-as aos nossos dias, poderiam talvez dizer-se características de um individualismo pequeno-burguês na luta pela vida (concorrência): cada um faz-se por si mesmo, tem o que merece pelo seu próprio esforço; todos podem subir até onde são capazes de subir; se há desigualdades, é que nem todos são igualmente “capazes”, igualmente trabalhadores; é trabalhando, lutando, que se vence na vida; quem não trabalha é um inútil; os povos prósperos são os povos trabalhadores. Ideias como estas configuram uma *visão do mundo*, mas uma visão adequada a uma certa situação e posição de classe e a um certo trajeto e projeto de movimento (ascensional) dos membros da mesma classe.

O conceito de máximo de consciência possível de uma classe social baseia-se na hipótese de Lucien Goldmann (2006), de maneira que a natureza do conjunto das relações entre os indivíduos e a realidade social é tal que continuamente se constitui uma certa estrutura psíquica, comum em larga medida aos indivíduos que formam uma mesma classe social: estrutura psíquica que tende para uma certa perspectiva coerente, um certo máximo de conhecimento de si e do mundo, mas que implica também limitações mais ou menos rigorosas ao conhecimento e à compreensão de si próprio, do mundo social e do universo.

1.2 VIVA LA REVOLUCIÓN!

Com isso, podemos compreender que Freire afirmava que a maior finalidade da educação é conseguir a libertação de toda a realidade opressora, injustiças e ter a nitidez de que a educação não é responsável pelas transformações do mundo, mas que a transformação individual e social passa pela educação. Segundo ele,

[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência do diferente e não da sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2001, p. 67).

Leão e Palafox (2004) compreendem que a ação socioeducativa freiriana se baseia no diálogo, na conversação, na entrevista, no debate entre e com os educandos e com as pessoas da comunidade local, procurando compreender “seu mundo”, aproximando-se de forma a viabilizar uma interação pela qual se tome consciência dos problemas vividos na realidade concreta.

Podemos ressaltar que não é no silêncio que os homens se fazem, mas sim na palavra, no trabalho, na ação e reflexão. Mas, se dizemos que a palavra não é privilégio de alguns homens, esta é direito de todos para transformar o mundo com sua práxis.

Freire propõe, então, que haja um processo de ensino-aprendizagem em que a implicação da leitura do mundo seja apreendida a partir do estudo das palavras e ideias-chave, consideradas as mais significativas para o grupo de educandos, associadas assim às questões de caráter existencial, tais como da vida cotidiana e político-social, o que implica em uma releitura crítica do mundo. Afirma Freire (2001, p. 136) que “é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida da leitura de mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado da leitura e escrita, da palavra, implique a releitura de mundo”.

Assim, associamos o diálogo como uma condição fundamental para a conscientização e para o desenvolvimento de uma prática democrática, favorecendo o estabelecimento de uma unidade dialética entre o aprender e o ensinar, em que o educar e o se educar acontecem na comunicação entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, sugerindo uma assimilação crítica do conhecimento.

Freire estabelece relações entre a escola pública e a educação democrática. Deste modo, organiza questões que implicam a necessária superação, tanto da escola tradicional, que preza a disciplina, como da “escola novista” centrada na liberdade. Neste sentido, Freire afirma que liberdade e disciplina estão unidas dialeticamente, ou seja, aparecem como contrários que precisam uma da outra, apesar de sua condição de oposição.

Continuando com seu preceito, Freire aconselha que a ação educativa, necessite começar pelas experiências cotidianas dos educandos e pela valorização de sua identidade sociocultural, construindo, juntamente, uma práxis pedagógica onde a elaboração e o planejamento coletivos do material didático possam exigir que os professores se organizem

em um trabalho solidário e, sobretudo, de pesquisa, a fim de estudar e aprofundar os temas de estudo abordados no currículo escolar.

Deste modo, observamos que as categorias opressor-oprimido, sinônimos da relação dominador-dominado, estão presentes em toda a obra filosófico-pedagógica de Paulo Freire.

Complementando, Freire alega que a busca pela humanização, como vocação do ser humano é afirmada pelo anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada. Opressão significa, aqui, controle esmagador, necrófilo, que se nutre do amor à morte e não do amor à vida (FREIRE, 1970, p. 46).

Freire denuncia a prática social do opressor que é mantida por uma falsa generosidade, pois sua finalidade é amenizar o poder diante dos oprimidos. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1970, p. 31).

Este preceito está ainda mais evidente em sua obra *Conscientização* ao afirmar que a generosidade dos opressores alimenta-se de uma ordem injusta que é preciso para justificar tal generosidade (FREIRE, 1970, p. 16). Para isso, a liberdade

[...] é uma conquista e não uma doação. Exige uma permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal fora dos homens ao qual, inclusive, eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1970, p. 35).

Só poderá nascer um novo homem com a conquista de uma liberdade que virá por meio da luta de classe: “Homem a nascer da superação da contradição com a transformação da velha situação concreta opressora que cede lugar a uma nova, de libertação” (FREIRE, 1970, p. 33).

Freire (1970, p. 40) analisa ainda que a dialética da práxis se manifestará na busca de liberdade, enquanto “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, a não ser procurando-a em sua práxis e reconhecendo que nela é necessário lutar para consegui-la (FREIRE, 1970, p. 57). Nesta luta, que representa em si um verdadeiro ato de amor, oposto à falta de amor dos opressores, que se revestem de falsa generosidade, analisada anteriormente, surge então a importância da educação no processo dinâmico de libertação dos oprimidos.

A práxis que poderá libertar, deverá estar comprometida com a conscientização e a superação de toda forma de opressão, além de compreender uma ação inacabada sempre em constante construção e transformação; torna-se, de fato, uma pedagogia dos homens, empenhando-se na luta por sua libertação (FREIRE, 1970, p. 43).

A conscientização não é propriamente o ponto de partida do engajamento. A conscientização é mais um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando me conscientizo. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico. (FREIRE, 1983, p. 114-115).

Entretanto, outra questão abordada por Freire que nos intriga, ao analisarmos um dos problemas de luta inicial pela conscientização, é que, em muitos casos, o desejo dos oprimidos é tornarem-se eles mesmos opressores, pois este é o modelo dominante da humanidade.

Infelizmente, a imersão dos oprimidos em realidades opressoras “impede-lhes uma percepção mais clara de si mesmos enquanto oprimidos” (FREIRE, 1970, p. 58), bastando citar, para isso, o caso de alguns bolivianos que já se submeteram ao trabalho escravo no Brasil; tornando-se chefes dos seus patrões, tornam-se mais violentos com seus conterrâneos para manter seus cargos e privilégios.

Desta forma, as relações de opressão ainda enfrentam esse fenômeno, pois o oprimido foi transformado num ser que tem desprezo por si mesmo, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele (FREIRE, 1970, p. 61), tornando-se, em muitos casos, emocionalmente dependentes (FREIRE, 1970, p. 58).

Leão e Palafox (2004) afirmam que, para a superação dialética desta condição de opressão, é essencial que os oprimidos levem a termo um debate que resolva a contradição em que estão presos no mesmo contexto cultural que se constrói a consciência, motivo pelo qual Freire nos alerta, afirmando que a cultura não é algo apenas construído pelo dominador, o qual a impõe aos dominados. Ela é resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador: daí a necessidade de refletir dialeticamente sobre esta relação de dependência e controle social enquanto fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, isto é, “as culturas do silêncio e as culturas que têm uma palavra” (FREIRE, 1970, p. 64).

Com o poder dirigente, econômico e tecnológico, detentor da voz da metrópole, nasce uma cultura do silêncio, numa sociedade dependente a qual sua voz não é uma voz autêntica, mas sim um simples eco do dito pelo poder.

Esta consciência fica imersa na realidade social imposta pela dominação que não consegue se distanciar da realidade para objetivá-la e conhecê-la de maneira crítica: recebe o nome consciência semi-intransitiva, característica das sociedades fechadas (FREIRE, 1970, p. 67).

Quando os indivíduos de uma sociedade dependente conseguem romper com a cultura do silêncio e conquistar o direito da palavra, ou seja, quando ocorrem mudanças radicais da

estrutura da sociedade dependente, esta sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação ao poder dirigente e superar o estado de consciência semi-intransitiva.

Freire ressalta que somente a pressão das massas sobre as elites poderá, ao longo da história, ser capaz de forçar mudanças suficientes para romper com a consciência semi-intransitiva, para transformar-se num movimento dialético e progressivo, em consciência transitiva.

Assim, quando estas massas conseguem se livrar do silêncio imposto, estas assumem atitudes cada vez mais exigentes e, conforme estas exigências vão sendo satisfeitas, elas mesmas tendem “não só a multiplicá-las, como também modificar a natureza das mesmas” (FREIRE, 1970, p. 65).

Quando ocorre a passagem da consciência de um estado para o outro, “é também um momento de despertar da consciência das elites, momento decisivo para a consciência crítica dos grupos progressistas” (FREIRE, 1970, p. 71).

Porém, um opressor só deixará de ser impiedoso com o oprimido quando enxergá-lo como uma pessoa injustamente tratada, privada de sua palavra “de quem abusou ao venderem seu trabalho” (FREIRE, 1970, p. 59) e quando superar uma série de preconceitos historicamente concebidos, tais como a “falta de confiança no povo como capaz de pensar, de querer e de saber” (FREIRE, 1970, p. 61).

Além disso, os oprimidos, juntamente com seus pares, poderão compreender a relação opressor-oprimido, necessária para que o oprimido possa “descobrir” concretamente o seu opressor, e, portanto, a sua própria consciência, tornando-os “convertidos” ou não.

Certamente, o poder dirigente controla este processo de desenvolvimento e cria, constantemente, novos mecanismos para manter as massas silenciadas, surgindo, intencionalmente,

[...] a manipulação populista enquanto espécie de narcótico político que entretém não somente a ingenuidade de consciência que surge, como também o hábito que as pessoas adquiriram de serem dirigidas. Também, na medida em que utilizam os protestos e as reivindicações da massa, a manipulação política acelera, de forma paradoxal, o processo pelo qual as pessoas desvelam a realidade. (FREIRE, 1970, p. 67).

Quando tais consciências chegam à tona, e as contradições de uma sociedade em transição aparecem, os oprimidos passam a distinguir melhor as mesmas e manifestar suas heranças culturais, junto com as massas populares e por caminhos diferentes, tais como a literatura, as artes plásticas, o teatro, a música, a educação e a arte popular, sendo aqui o importante não “os caminhos e sim a comunhão com as massas às quais alguns destes grupos conseguem chegar” (FREIRE, 1970, p. 71).

Perante essas manifestações, o golpe de Estado acabou tornando-se uma arma de silenciamento das massas e dos segmentos progressistas que as apoiam. Arma das elites econômicas e militares, utilizadas como resposta arbitrária e antipopular à crise provocada pela emergência popular.

Segundo Leão e Palafox (2004), se os fundamentos ideológicos e institucionais das elites são fortes, ficará mais difícil para as massas organizadas voltarem ao estágio pré-golpe, forçando os movimentos populares a criarem novas formas, novos mecanismos de conscientização, consubstanciados em novas formas de luta popular contra a exclusão.

A exclusão torna-se um ato de violência contra as massas, de modo que o ser marginalizado não é um “ser fora de”, mas, ao contrário, é um “ser no interior de” em “uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos de autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos” (FREIRE, 1970, p. 74).

Freire nos explicita a perspectiva da exclusão, considera que o analfabeto não é uma pessoa que vive à margem da sociedade, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade. Reforçar a ideia de marginalidade significa reforçar a mistificação da realidade (FREIRE, 1970).

De acordo com Leão e Palafox (2004), a educação libertadora considera o processo educativo como sendo ação cultural para a liberdade de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, que não deve ser tratada como uma forma de curativo que deve trazer “de fora” para “dentro” o doente, o excluído, pois este tipo de práxis faz parte das lutas efetivas para a transformação da estrutura desumanizante, único caminho capaz de superar a alienação imposta na sociedade dependente.

1.3 LIBERDADE POSSÍVEL

Ressaltamos que a práxis pedagógica libertadora, o diálogo, tal como analisado anteriormente, só se dá entre iguais e diferentes e não entre antagônicos, pois aceita um pacto com o dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto, o conflito se reacende. É isso o que a dialética ensina (FREIRE, 1983, p. 123-124).

Assim, o educador consciente e humanista deve concentrar os seus esforços numa profunda confiança nos homens e em seu poder criador, colocando-se ao nível dos educandos em suas relações com eles (FREIRE, 1983, p. 80), sabendo que nós, homens, somos seres em devir, inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada.

Complementando, a educação problematizadora-crítica precisa estimular uma ação e uma reflexão que contemple a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não “são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 1983, p. 81). Por isso, a educação deve ser constantemente refeita e não aceitar o predeterminado: deve propor um presente dinâmico e revolucionário, sendo portadora de esperança.

Assim, a práxis do educador libertador deve propor uma superação da relação opressor-oprimido capaz de conduzir estrategicamente a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizantes. E, na medida em que

[...] este projeto procura afirmar os Homens concretos para que se libertem, toda concessão irrefletida aos métodos do opressor apresenta uma ameaça e um perigo para o mesmo projeto revolucionário. Por isso, os revolucionários devem exigir de si uma coerência muito forte. (FREIRE, 1981, p. 90-91).

A ação cultural para a liberdade irá contra a elite dominadora do poder, pois toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. Ao contrário, uma ação cultural, se for conduzida por um regime opressor como estratégia de dominação, jamais chegará a ser uma revolução cultural transformadora. (FREIRE, 1981, p. 95).

Leão e Palafox (2004) fundamentam que a filosofia de Paulo Freire nasceu num contexto de dependência social imposta pelas elites do país, foi capaz de analisar a relação opressor-oprimido e apontar fundamentos educacionais orientados para contribuir para a libertação das classes oprimidas.

Freire percebeu que a libertação da alienação do povo deve estar associada ao processo de compreensão e de transformação do mundo da produção/trabalho que se encontra nas mãos do capitalismo e suas elites, uma vez que este reflete e condiciona as instituições sociais (supraestrutura), onde encontramos a educação escolar.

Acrescentamos que esta questão contempla o fato do constante processo de “acomodação” das instituições e da vida social ao novo estágio de desenvolvimento socioeconômico e tecnológico que está determinado por momentos históricos, promovendo, dialeticamente, uma relação dinâmica desse mundo e suas relações de poder.

Em outras palavras, seremos capazes de sonhar com uma libertação sócio-político-cultural e econômica por meio de uma escola promotora da prática da liberdade, com a superação dialética da relação opressor-oprimido, a ruptura da cultura do silêncio, de uma sociedade imposta, ideologicamente, pelas classes dominantes, tornando possível, assim, a promoção da inserção crítica dos oprimidos na sua luta permanente.

CAPÍTULO 2
IMIGRAÇÃO BOLIVIANA NO BRASIL

2 IMIGRAÇÃO BOLIVIANA NO BRASIL

Cruzar fronteiras tornou-se um ato comum no mundo contemporâneo, em razão das múltiplas opções de mobilidade colocadas à disposição dos viajantes. Porém, neste aspecto, observamos uma imensa diferença entre aqueles que o fazem na condição de turistas e os que migram em busca de melhores condições de vida, enfrentando barreiras jurídicas, exploração de sua mão de obra, discriminações, entre outros desafios. É neste contexto que exporemos aqui a trajetória dos imigrantes bolivianos no Brasil, seu perfil, problemática e trajetórias de inserção na sociedade brasileira, com especial destaque para a cidade de São Paulo. Para isso tomaremos como referência a obra de Sidney da Silva, que realizou uma pesquisa primorosa acerca destas questões, já que observamos a quantidade ainda pequena de pesquisas realizadas, considerando a importância e relevância do assunto em questão.

Mas antes gostaríamos de expor alguns dados referentes à imigração no Brasil. Vejamos:

Tabela 1 – A imigração de alguns países da América do Sul no Brasil

País de nascimento	1970	1980	1990	2000
Bolívia	10 712	12 980	15 691	20 398
Argentina	17 213	26 633	25 468	27 531
Uruguai	13 582	21 238	22 143	24 740
Paraguai	20 025	17 560	19 018	28 822
Peru	2 410	3 789	5 833	10 841
Chile	1 900	17 830	20 437	17 131

Fonte: Celade, 2006

2.1 BOLÍVIA: PAÍS DE ORIGEM

A Bolívia é um país marcado pelas diferenças etnoculturais e pelas belezas naturais e, no que diz respeito à sua composição, podemos compreendê-lo como multiétnico e pluricultural, uma vez que em seu território convivem vários grupos étnicos, que dentre os quais se destacam os quéchuas, cerca de 30%, os aimarás, em torno de 25%, além de um grande número de minorias étnicas, fazendo com que cerca de 74% da população seja indígena. Segundo Mario M. Aragón (1987, p. 62), no território

boliviano falam-se pelo menos 26 línguas, que se subdividem em 127 dialetos já classificados e em outros ainda por classificar.

O reconhecimento de tal pluralidade pelo Estado boliviano é um fato recente, uma vez que em 1977 uma lei declarou o *quéchua* e o *aimará* línguas oficiais da Bolívia, além do castelhano. É sabido também que o simples reconhecimento de um simples decreto não elimina os preconceitos existentes em relação a essas línguas, pois, apesar de serem majoritárias em países como Peru e Bolívia, elas continuam relegadas a um segundo plano pelas classes dominantes dos respectivos países.

Assim sendo, Silva (2005), nos explicita que na Bolívia, a pertença de um grupo étnico específico tem uma relação direta com o sistema de classificação social daquele país. Isto significa que há uma linha divisória entre a minoria branca mais rica, com ascendência hispânica, e a maioria indígena e, portanto, mais pobre. Entretanto, entre brancos e índios há os mestiços, denominados de *cholos*, termo que significa o resultado do processo de miscigenação (mistura) entre espanhóis e indígenas. Estes, por sua vez, procuram ascender socialmente investindo na educação de seus filhos, para que esses deixem de ser identificados como índios. Do ponto de vista religioso, a Bolívia é, em sua maioria, cristã, com 88,3% de católicos e 6,4% de protestantes. Porém, junto com o catolicismo convivem tradições religiosas andinas, as quais resistiram ao processo de evangelização empreendida pela Igreja Católica durante e após o período colonial. Divindades católicas, como os santos e a Virgem Maria, são cultuadas simultaneamente com deidades andinas, como é o caso de *Pachamama* (Mãe Terra). É ela quem dá os alimentos que garantem a reprodução do ciclo de vida dos camponeses e, por sua razão, é imprescindível oferecer-lhe presentes, pois, do contrário, pode haver castigo.

Num outro contexto, o das minas de Potosí e Oruro, temos o culto a uma outra deidade: *El Supay*, ou *El Tio*, como é chamado pelos mineiros. Com a chegada dos colonizadores espanhóis, que eram cristãos, esta deidade passou a ser identificada como demônio e, portanto, vista como maligna.

Entre esses rituais estão os de iniciação, Silva (2005) reconhece que o batismo é marcado pelo primeiro corte de cabelo de uma criança, quando esta completa um ano de vida, denominado de *rutucha* (*aimará*) ou *umaruthku* (*quéchua*). Nessa ocasião são acionadas as múltiplas relações de cooperação através do compadrio ritual, pois são escolhidos os padrinhos para o ritual religioso na igreja e para o ritual da *rutucha* no ambiente familiar. Outro momento de intercâmbio de dons se faz presente nos rituais de

passagem, entre eles o fim do luto de uma pessoa, quando o viúvo ou viúva se abre a novas relações amorosas.

Veremos mais à frente o que acontece com essas relações quando se cruzam fronteiras geográficas e culturais, mediante o processo da migração, o qual implica em ganhos e perdas, tanto para quem fica quanto para quem parte para algum lugar.

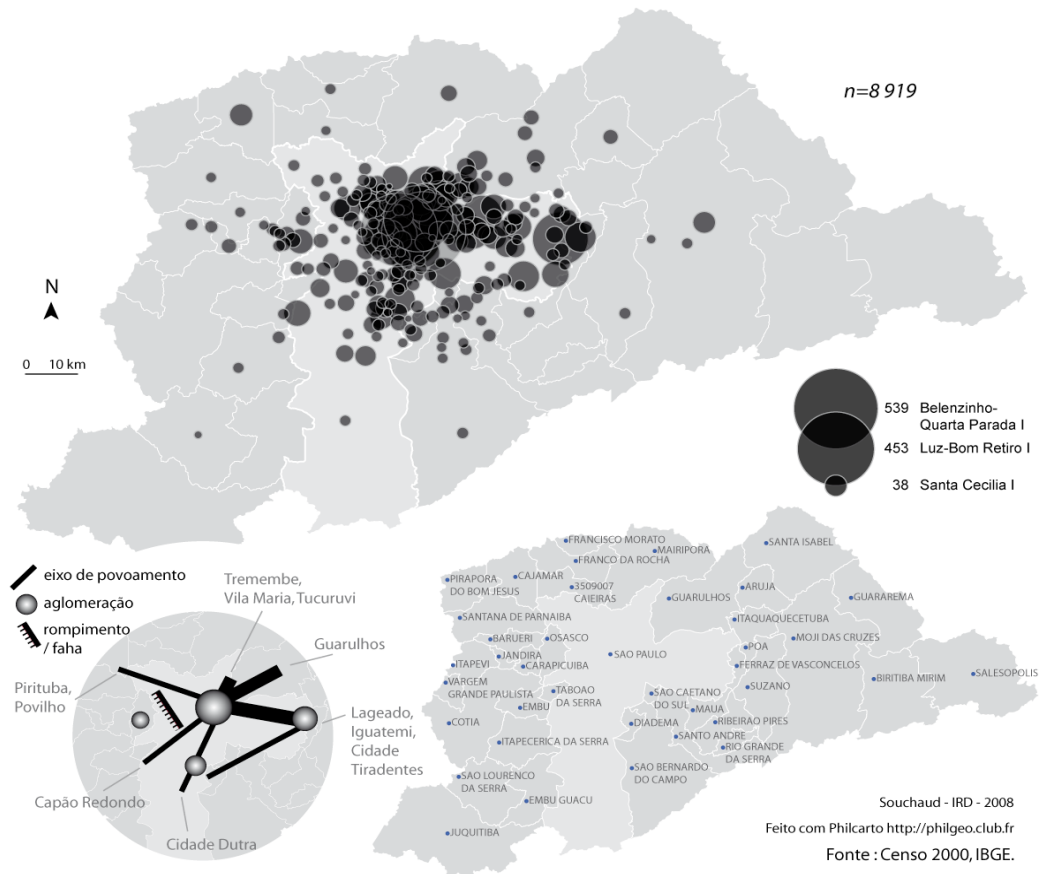
Segundo Silva (2005), os movimentos migratórios entre os países da América Latina têm sido constantes, porém obtiveram mais significância a partir da década de 1970, com o processo de industrialização de países como o Brasil, a Argentina, a Venezuela, entre outros. Contudo, é a partir da década de 1980 que o perfil dos imigrados no Brasil começou a mudar, uma vez que já não emigrava somente quem era perseguido pelos regimes autoritários, em geral pessoas com um nível escolar mais alto, mas também pessoas com menos escolaridade em busca de uma oportunidade no mercado de trabalho. É neste contexto que se inserem os imigrantes bolivianos, cujos fluxos migratórios se intensificaram a partir da segunda metade da década de 1980.

2.2 A CAMINHO DE OUTRO DESTINO

É bom lembrar, porém, que parte destes imigrantes, antes de chegar ao Brasil, de acordo com Silva (2005), já havia passado por um processo de migração interna, ou seja, em direção a alguns centros urbanos mais importantes, entre eles La Paz, Cochabamba e Santa Cruz de La Sierra. As causas desse êxodo rural são semelhantes às de outros países latino-americanos, ou seja, a concentração de terra, ausência de políticas agrícolas que estimulem o pequeno produtor, a mecanização, a monocultura, desastres naturais, entre outras. No caso boliviano, entretanto, a queda dos preços dos minerais no mercado internacional, o baixo nível de industrialização da economia e a falta de política pública voltada para o pequeno produtor têm sido os fatores que estimulam a emigração de milhares de bolivianos(as).

Ainda em Silva (2005), observamos que a presença desses imigrantes no Brasil não é um fato recente, pois a partir dos anos cinquenta do século passado, é possível constatar a presença de alguns deles que buscavam o Brasil para estudar e acabavam ficando por aqui. Outros simplesmente vislumbravam em terras brasileiras uma possibilidade de melhorar de vida, sonho este que se tornou realidade para muitos.

No Brasil, os bolivianos se concentram, sobretudo, na cidade de São Paulo, onde há maior concentração destes imigrantes nos bairros do Bom Retiro, Brás, Pari, Vila Maria, Vila Guilherme, Vila Medeiros, Jardim Brasil, Parque Edu Chaves, Jaçanã e outros mais longínquos, como Guaianases, São Matheus, São Miguel, entre outros.



Mapa 1 – Distribuição da população nascida na Bolívia residente na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) em 2000 (áreas de ponderação)

Este esquema de ocupação espacial da população imigrante boliviana, à escala da região metropolitana, com base nos dados do censo 2000, mereceria ser aprofundado e confirmado.

Segundo Souchaud (2008), no mapa exposto, temos dois modelos de ocupação espacial: no primeiro temos uma área bem delimitada ao centro, já no segundo, observamos certa dispersão para as periferias da cidade. Na região central, o espaço é dividido entre bolivianos e outros imigrantes de origens diferentes. Notamos que no centro, mais especificamente no bairro do Brás, a população boliviana atinge 25%, sendo que este número é ainda maior no bairro do Belenzinho, com 42%. Observamos que quanto mais afastada da área central, mais na periferia, como no município de Guarulhos, e nos bairros de Lajeado e Cidade Tiradentes, este número pode chegar a 100% de bolivianos no total de imigrantes. Esses dados, levantados pelo autor, se fossem confirmados, indicariam que os imigrantes bolivianos abriram novas fronteiras da imigração internacional em São Paulo.

O perfil desses emigrados em busca de trabalho nas últimas décadas se caracteriza por serem jovens, solteiros, em sua maioria do sexo masculino, embora a presença feminina tenha aumentado constantemente. O nível escolar é médio, porém superior aos migrantes internos brasileiros. Entretanto, há um expressivo contingente de profissionais liberais, entre eles, médicos, dentistas, engenheiros e técnicos, entre outros.

Com relação às alianças matrimoniais, Silva (2005) observa que os bolivianos constituem um grupo endogâmico, assim considerado quando os casamentos acontecem entre pessoas da mesma nacionalidade. Entretanto, é possível constatar uniões de bolivianos(as) com brasileiras(os) de uma classe social pobre, embora em alguns casos esses casamentos se desfazem, em razão das diferenças culturais entre eles.

A maioria dos bolivianos em São Paulo é oriunda de La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí, Santa Cruz e Beni. Após uma longa viagem de trem que une a cidade de Santa Cruz de La Sierra à fronteira brasileira, Corumbá (MT), eles seguem de ônibus até a cidade de São Paulo. Na fronteira é exigido deles o passaporte como documento de entrada, e a eles são concedidos vistos de turistas, que podem variar de 15 a 30 dias. (SILVA, 2005, p. 19).

Vale lembrar que para os países membros do Mercosul basta apresentar a carteira de identidade, fato este que permite aos imigrantes dos países membros circularem com mais liberdade pelo Brasil, uma vez que não precisam selar passaporte. Há, no entanto, outras formas de ingresso não controladas, mediante o cruzamento da fronteira longe dos postos de controle, para permanência no Brasil de forma clandestina. Importa notar que o estrangeiro que entra no país com visto de turista, e nele permanece após seu vencimento, se descoberto por um Agente da Polícia Federal, receberá uma notificação para deixar o país em oito dias, como determina a Lei n.º 6.815, de 1980. As implicações na vida dos imigrantes serão explicitadas mais à frente.

Além de São Paulo e região, os bolivianos estão presentes em cidades fronteiriças, como Corumbá (MT), Guarajá-Mirim (RO), Foz do Iguaçu (PR), em capitais, como Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR), entre outras cidades de menor porte no interior de alguns estados brasileiros.

Entre as portas de entrada no Brasil, Silva (2005), esclarece que Corumbá, no estado do Mato Grosso, se destaca em razão da via ferroviária que liga essa cidade a Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia. Nesse sentido, há em Corumbá uma presença significativa de bolivianos oriundos daquela cidade, em razão dessa ligação, e de outros departamentos (estados), como Cochabamba, Beni, La Paz, entre outros. Segundo a Pastoral do Migrante de Corumbá, o número de bolivianos estimado é de dez mil, dentre os quais parte significativa estaria indocumentada (relatos levantados em 2005 por Sidney Silva).

A inserção no mercado de trabalho, para quem vem de outro país nem sempre é um processo fácil. Isso porque os imigrantes enfrentam várias barreiras, entre elas, o idioma, costumes diferentes, discriminações, problemas legais, entre outros. Deste modo, Silva (2005) ressalta a importância da existência de redes de solidariedade, informação e contratação de mão de obra entre os parentes e amigos no país de origem e os que já estão no Brasil.

As atividades realizadas por eles variam de acordo com a composição do grupo e com o lugar onde estão. No Rio de Janeiro, por exemplo, temos uma significativa presença de profissionais liberais, como médicos, advogados, engenheiros, técnicos, entre outros. Em Corumbá, parte significativa deles dedica-se ao comércio de artesanatos e de outros produtos importados da Bolívia. Outros se dedicam ao transporte, seja de carga ou de passageiros. Já em Guajará-Mirim, grande parte deles sobrevive do mercado informal, realizando trabalho como artesãos, costureiros, padeiros, trabalhadores rurais, entre outros.

Entretanto, em São Paulo, observado por Silva (2005), a atividade que atrai a maior parte dos trabalhadores bolivianos é a costura, atividade esta que apresenta algumas particularidades. Entre elas, destaca-se uma ativa rede de contratação e aliciamento de mão de obra para este setor do mercado de trabalho, pois aqueles que já estão estabelecidos na cidade estimulam a vinda de outros compatriotas, com promessas de que em São Paulo é possível ganhar muito dinheiro trabalhando como costureiro. Tais promessas são veiculadas também em rádio e jornal locais, em cidades como La Paz e Santa Cruz.

Porém, ao chegarem à cidade, a realidade é outra e, em alguns casos, dramática, uma vez que as promessas não são cumpridas. Silva (2005), observou que alguns já chegavam endividados, visto que o empregador assumia os custos de sua viagem ao Brasil, além da oferta de casa e alimentação. Criam-se, portanto, relações de dependência, entre o empregado e o empregador, em que este exige daquele fidelidade por ter-lhe feito um “favor”. O autor relata ainda que o regime de trabalho se fundamenta na produção do trabalhador, pois seu “salário” dependerá de quantas peças ele for capaz de costurar durante o mês. O preço pago por peça varia de acordo com a complexidade da roupa, não ultrapassando 10% do valor recebido pelo dono da oficina de costura. Se este recebe R\$ 1,00 por peça costurada, o costureiro receberá tão somente 10 centavos pelo seu trabalho (dados levantados por Sidney Silva em 2005). Em geral, o oficinista é um compatriota que trabalha para um coreano, dono da matéria-prima e do produto final, vendido nas suas lojas da cidade. Nesse sentido, um(a) trabalhador(a) aprendiz, mensalmente, ganha em média R\$ 150. Depois que ele aprende o ofício, uma vez que grande parte deles não sabia costurar no lugar de origem, o ganho pode melhorar, atingindo a média de R\$ 350, e nos meses de maior produção, que vão de agosto a

dezembro, pode chegar a R\$ 500 (ainda na pesquisa de 2005). É bom lembrar, porém, que os trabalhadores nesse sistema de produção não gozam de nenhum direito garantido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), permanecendo, portanto, vulneráveis aos altos e baixos do mercado e à ganância de seus empregadores.

Aliás, vale notar que num mundo cada vez mais globalizado, onde o capital não tem nacionalidade e pode migrar de um país para o outro sem nenhuma restrição, a flexibilização das regras contratuais passa a ser a norma e não exceção, inclusive com perdas de direitos já conquistados pelos trabalhadores.

Sidney (2005) constatou que a jornada de trabalho dos(as) costureiros(as) é extenuante, pois eles se levantavam por volta das 6h e, depois de um rápido desjejum, estarão prontos para iniciar mais um dia de trabalho. Por volta do meio dia, faziam uma pausa para o almoço, em geral uma dieta a base de carboidratos (massas, batatas etc.) e com pouca proteína animal ou vegetal, uma vez que eles não tinham e continuam sem ter o costume de comer feijão, como os brasileiros. No início da noite, por volta das 18h, há outra pausa para o jantar, seguindo-se praticamente o mesmo cardápio do almoço. Depois da pausa, eles reiniciavam o trabalho para dar conta da terceira etapa do dia, por sinal, a mais penosa, uma vez que já estavam cansados. Assim, entendemos que é preciso um esforço sobre-humano para continuar trabalhando até que as forças físicas permitam. E, para tornar um pouco mais amena esta árdua tarefa, um aparelho de som toca algum CD de música boliviana, ou simplesmente sintoniza em algum programa voltado para a comunidade hispânica, exercendo um papel importante. Alguns encerravam a dura jornada às 21h, outros a prolongavam até as 22 h.

Ainda de acordo com a pesquisa do autor, situação ainda mais complicada é vivenciada pelas mulheres casadas, as quais, além das obrigações de casa, devem ajudar os maridos na produção de roupas, pois a encomenda deixada pelo empresário, em geral coreano, tem prazo para ser entregue. Tal situação acaba afetando a parte mais frágil desse processo de produção familiar, que são as crianças. O relato de uma boliviana a um agente de saúde mostra o lado desumano desta realidade, pois, segundo tal agente, ela não amamentava a filha recém-nascida nos braços, mas em cima de uma mesa, para que a criança não se acostumassem com o calor do seu colo.

As condições de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores desse segmento de mercado de trabalho constituem outro desafio a ser enfrentado no cotidiano. Ambientes pouco ventilados e uma alimentação pobre em proteínas e vitaminas são fatores que acabam por incidir diretamente sobre a saúde deles, possibilitando, assim, a emergência de doenças contagiosas, como é o caso da tuberculose. Em alguns casos, esses imigrantes já chegam ao Brasil contaminados, isso porque

eram trabalhadores das minas na Bolívia, onde o contato com metais e altas temperaturas propicia a emergência dessa doença. Às vezes, a doença não é tratada, uma vez que eles não procuram um posto médico em razão da falta de documentos, temendo uma possível fiscalização de um agente da Polícia Federal em suas residências, onde este poderá encontrar outros imigrantes indocumentados. E, para não serem surpreendidos por uma visita inesperada de um agente, o isolamento ou mudança de endereço para lugares cada vez mais distantes do centro da cidade faz parte das estratégias de distanciamento dos órgãos de fiscalização.

Foi constatado por Silva (2005) que, em alguns casos, o controle dos padrões sobre os trabalhadores da costura excede os limites aceitáveis para esse mercado de trabalho totalmente desregulamentado, transformando-os em mão de obra escrava. Tal regime de controle consiste em reter os seus salários, bem como em lhes cercear a liberdade de ir e vir, já que muitos deles encontram-se indocumentados no país. Vale notar, contudo, que esse tipo de relação trabalhista não é uma prática exclusiva de empregadores bolivianos, mas igualmente constatada em oficinas de outras nacionalidades, inclusive nas de brasileiros que se dedicam ao ramo da costura.

Objetivando combater tal prática, o Ministério da Justiça fez a proposta de instalar um disque-denúncia, para que trabalhadores nesta situação denunciassem os seus empregadores, e quem o fizesse ganharia o documento de permanência no país. Segundo Silva (2005), o problema é que esse instrumento policial se tornara uma arma ambivalente contra todos os imigrantes que trabalham no ramo da costura, transformando-os uma vez mais em “ameaças” à “ordem interna”, pois, até que se prove o contrário, todos eram suspeitos de estarem escravizando seus compatriotas. Além dos costureiros, temos uma parcela significativa de profissionais liberais, como médicos, advogados, dentistas, engenheiros, técnicos, professores, entre outros. Para muitos deles, como é o caso dos médicos, o grande desafio é a revalidação de seus diplomas pelo Conselho Regional de Medicina. Enquanto não se consegue isso, visto que esse processo pode se arrastar por meses, ou até mesmo anos, eles são obrigados a trabalhar de forma clandestina, recebendo salários inferiores aos que são pagos aos profissionais brasileiros. Mesmo com o início do programa federal “mais médicos”, essa realidade enfrentada ainda é árdua.

Há, entretanto, outra parcela significativa de bolivianos que se dedica ao comércio, a atividades industriais e editoriais e à prestação de serviços, como pedreiros, carpinteiros, eletricitas, mecânicos, entre outras. Dentre aqueles que se dedicam ao comércio ambulante estão os camelôs, presentes em praças públicas, ou na região da Rua 25 de Março, conhecida como centro do comércio atacadista em São Paulo.

Nesse contexto de depreciação de direitos, observamos a problemática dos imigrantes sem documentos legais no Brasil, que se apresenta como uma questão de direitos humanos. Isso porque o retrocesso jurídico que rege a situação desses indivíduos no país nega-lhes qualquer possibilidade de cidadania, pois legalmente eles não existem e, quando descobertos, são penalizados pelo crime de migrar e trabalhar clandestinamente. Vale ressaltar que a criminalização da imigração é uma realidade no contexto internacional, pois o que está em jogo, para os países receptores de imigrantes, é a “segurança nacional”, mesmo que isso provoque a violação dos direitos individuais.

Contrapondo-se a esta tendência, a Pastoral dos Migrantes, em conjunto com outras organizações não governamentais, tem reivindicado uma nova legislação imigratória no Brasil, a qual deverá estar em sintonia com a Constituição brasileira, com o Plano Nacional dos Direitos Humanos e com a Convenção Internacional da ONU sobre a proteção dos direitos dos trabalhadores migrantes e seus familiares, de 1990. Essa convenção passou a vigorar em julho de 2003, porém os principais países receptores de imigrantes não a assinaram, inclusive o Brasil.

Além do problema da falta de documentação legal para se estar no país, os imigrantes ainda enfrentam uma série de dificuldades, particularmente os bolivianos, como a vulnerabilidade no mercado de trabalho, a impossibilidade de abrir uma conta bancária, de alugar um imóvel, de estudar ou manifestar-se politicamente através do voto. Eles enfrentam também a dificuldade em terem seus títulos acadêmicos reconhecidos.

Aproveitando a fragilidade dos imigrantes sem documentos, não poderiam faltar também aqueles que procuram tirar proveito dessa situação, vendendo-lhes falsos documentos. Aliás, esse tipo de comércio constitui-se num grande negócio em todo o mundo, muitas vezes com a conivência das próprias autoridades.

Entre os que trabalham no ramo da costura, a proliferação das oficinas tem sido um desafio permanente, isto porque o aumento delas contribui para instigar ainda mais a competitividade entre oficinistas, cuja consequência direta tem sido a queda dos valores pagos pelos coreanos aos donos das oficinas e, conseqüentemente, destes para os costureiros.

Porém, há outro problema que afeta a vida de todos eles, seja em São Paulo ou em outros lugares do Brasil: a discriminação. Isto porque os bolivianos são oriundos de um país pobre, de raízes indígenas e, frequentemente, relacionados ao tráfico de drogas. Este tem sido um grande desafio, sobretudo para aqueles que vivem em zona de fronteira, como é o caso de Corumbá (MT).

2.3 GRANDES DIFICULDADES, PEQUENAS RECOMPENSAS

Em São Paulo, os bolivianos têm sofrido várias formas de discriminação, em razão da sua origem étnica, costumes e condição social. Uma delas diz respeito à forma de se vestir, pois foram constatados casos de discriminação nas feiras livres da cidade. Silva (2005) observou que tal discriminação ocorre porque as bolivianas de origem quéchua ou aimará usam a *pollera*, uma saia longa com pregas e avolumada, em razão das várias camadas de tecido utilizadas na confecção, bem como os cabelos divididos em duas longas tranças, o que as torna um grupo em evidência. Porém, em São Paulo, esta indumentária é logo substituída por uma saia simples e os cabelos são penteados, ou simplesmente prendidos de outra forma. No caso dos homens, as roupas em tom escuro são substituídas pelo jeans e por cores mais alegres. Porém, é bom lembrar que este tipo de discriminação, sobretudo em relação à mulher, também existe no país de origem, pois o uso da *pollera* é uma marca que as identifica com a sua origem indígena e rural e, portanto, é rejeitado pelas classes mais abastadas financeiramente, urbanas e brancas.

Assim, homens e mulheres bolivianas sofrem por seus costumes diferentes; a discriminação é estendida até as crianças que em razão dos seus traços fenotípicos, isto é, cabelos negros e lisos, pele morena e olhos amendoados, elas são classificadas como “índias” pelos seus colegas de escola, apesar de atualmente tentarem mudar estas condições clareando e cacheando os cabelos.

Além disso, observamos que há sentimentos de megalomania presentes na recente história política e econômica do Brasil, vinculando-os mais à Europa ou aos Estados Unidos, que contribuíram para que as elites brasileiras ignorassem a realidade de seus vizinhos, os países latino-americanos. Isto despertou ainda mais para que prevalecessem preconceitos, em geral, veiculados pelos meios de comunicação social.

Entretanto, em São Paulo, Sidney Silva constatou uma manifestação explícita de intolerância em relação aos bolivianos, em razão do uso que eles faziam de uma praça pública no bairro do Pari, denominada de Praça Padre Bento. Todos os domingos à tarde e em parte da noite, os bolivianos enchiam esta praça em busca de um momento de lazer, de alguma informação sobre o país de origem, de uma nova proposta de trabalho, ou para reencontrar-se com algum patriota, paquerar, comprar produtos típicos, degustar comidas regionais ou, ainda, para ouvir músicas bolivianas e latinas. Com o aumento do número de visitantes,

começaram a surgir alguns problemas, como a violência em razão do excesso de bebidas, a limpeza insuficiente do local, o barulho, entre outros. Incomodados com esta presença, os moradores do bairro organizaram um abaixo-assinado com anuência de um líder político local, objetivando a expulsão dos bolivianos daquela praça. E, como se não bastasse, a intolerância tornou-se pública, através de uma faixa colocada na praça, com os seguintes dizeres: “A praça é nossa! Exigimos respeito. Estamos aqui há mais de cem anos”.

O autor ainda ressalta:

[...] é bom lembrar que os moradores que se creem “donos” legítimos da referida praça, com certeza têm alguma ascendência europeia, ou seja, seus antepassados vieram de países como Portugal, Itália, Espanha, entre outros. Tais grupos também foram discriminados na época, como é o caso dos italianos, que eram denominados pejorativamente de “carcamanos”, ou seja, pessoas gananciosas. (SILVA, 2005, p. 30).

No rescaldo dos fatos, depois de várias tentativas de negociação, a Prefeitura concedeu aos bolivianos um novo espaço no mesmo bairro, num local mais isolado, o qual foi denominado por eles de Praça Kantuta, nome de uma pequena flor do altiplano tida como símbolo pátrio, porque tem as três cores da bandeira boliviana, o vermelho, amarelo e o verde. Segundo Silva (2005), a transferência para a nova praça aconteceu em julho de 2002, e a sua regulamentação se deu no dia 24 de setembro de 2004. Além da feira gastronômica e dos multisserviços lá oferecidos, esta praça passou a ser palco de manifestações culturais, como as festas de *alasitas* e o carnaval.

Porém observamos diariamente, nos últimos anos, um significativo aumento da visibilidade deste grupo em questão, principalmente nas reportagens e noticiários tanto impressos quanto televisivos.

Giovanna Magalhães (2010), em sua dissertação sobre os bolivianos, fez um apanhado compondo as reportagens mais recentes, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Bolivianos na mídia

Data	Jornal	Título	Autor(a)
18/03/01	O Estado de S. Paulo	“Há escravos em São Paulo. Estão em prisões infectadas subterrâneas do trabalho ilegal, circulam pelas ruas antes do nascer do sol, e sobrevivem, vizinhos de todos nós, na esquina do inferno com o mundo globalizado.” Subtítulo: Chineses, bolivianos, peruanos: muitos imigrantes vivem ou já viveram no inferno da cidade.	Albino Ruiz Lazo
16/03/03	Folha de S. Paulo	Chapéu: imigração. Título: Ilegal, latino-americano vira “sem-saúde”. Subtítulo: Risco de doenças como a tuberculose levou a igreja e prefeitura a estudarem como atrair esse grupo	Aureliano Biancarelli

		para a rede pública. Título 2: Rota de entrada evita fronteira vigiada. Título 3: Rádio para a comunidade sai do ar.	(continua)
(conclusão) Data	Jornal	Título	Autor(a)
12/03//06	O Estado de S. Paulo	Chapéu: imigração ilegal: na mão dos coiotes. Título: Brasil, a América dos Bolivianos. Subtítulos: Iludidos por agenciadores, eles se concentram em Ciudad del Este e entram no país pela Ponte da Amizade. Chapéu: Imigração Ilegal: a longa travessia. Título: US\$160 para vir de Santa Cruz até São Paulo. Subtítulo: Joaquim levou quase cinco dias para fazer o trajeto, dois deles num cômodo fechado com outros 20 bolivianos. Chapéu: Imigrante ilegal: a rotina na clandestinidade. Título: Dias de trabalho e humilhação. Subtítulo: Bolivianos passam horas diante de máquinas de costura e temem ser pegos sem documentos pela polícia. Chapéu: Imigração ilegal: governo caça Coiotes. Título: Ministério diz que é tráfico de imigrantes. Subtítulos: Coiotes estão sujeitos a ações penais e podem ser extraditados.	Luciana Garbin
20/03/06	O Estado de S. Paulo	Título: Educação, um direito do imigrante. Subtítulo: Projeto de lei, preparado pelo Ministério da Justiça visa assegurar estudo a quem estiver, legal ou ilegalmente, em território brasileiro.	Renata Cafardo
16/12/07	Folha de S. Paulo	Título: 17 horas de trabalho por casa e comida. Subtítulo: Repórter-fotográfico trabalha com bolivianos e revela exploração de mão de obra clandestina em SP. Título: Até 1.500 bolivianos chegam por mês. Subtítulo: Com salários baixos e jornadas de até 17 horas diárias, mão de obra irregular abastece confecções paulistas. Título: O preço de um vestido. Subtítulo: Com jornadas diárias de 17 horas em troca de cama e comida, imigrantes bolivianos vivem rotina de trabalho degradante.	Antônio Gaudério

Fonte: Magalhães, 2010.

Complementando os dados recolhidos por Magalhães (2010), nós nos deparamos com reportagens mais recentes que deixam o grupo pesquisado em evidência na mídia, como:

No site *Repórter Brasil*, julho de 2006, encontramos o título da reportagem: *Kantuta é um pedaço de Bolívia na capital paulista*. No bairro do Pari, em São Paulo, a feira boliviana Kantuta reúne aos domingos quase dois mil bolivianos. E já virou atração turística.

Em outubro de 2009, reportagem da revista *Veja São Paulo*, com o título: *Bolivianos: maioria formada por imigrantes ilegais. A maior parte trabalha na capital paulista e atua na área de corte e costura*.

No jornal eletrônico da Record, canal televisivo, reportagem de agosto de 2011 com o título: *Bolivianos são comunidade estrangeira que mais cresce em São Paulo. Segundo consulado, 75% da comunidade no Brasil está concentrada no Estado*.

Em dezembro de 2012 houve a 1ª Semana de Cinema Boliviano de São Paulo:

Foi a partir da perplexidade e do desejo de transformação; de uma grande vontade de um crescente convívio cidadão entre os povos em São Paulo e incipiente intercâmbio cultural e reconhecimento social, que a Klaxon Cultura Audiovisual criou a Semana do Cinema Boliviano de São Paulo. Nesta primeira edição ainda reduzida, o evento já nasce com vocação para comemorar e representar a cultura boliviana através do cinema. Viabilizado graças à realização em parceria com a Prefeitura de São Paulo e Secretaria Municipal de Cultura através do Cine Olido, o projeto já agregou em sua primeira edição, apoios fundamentais e bilaterais. Aos bolivianos que aqui construíram novas casas e lares e também aos brasileiros filhos de imigrantes deste país, dedicamos a primeira edição deste evento na expectativa de que aqui fique criado um espaço urgente para o convívio, reflexão e (re)conhecimento mútuo. Um espaço de todos, cidadãos de qualquer nacionalidade, que juntos, conformamos e transformamos nosso Brasil e nosso entorno, compreendido em toda sua diversidade de nomes, gêneros, raças, formas, cores, odores, culturas e tradições. (SEMANA DE CINEMA BOLIVIANO DE SÃO PAULO, 2012).

Observamos que na tentativa de se tornar um espaço de convívio e respeito entre as culturas, criaram esta semana de Cinema Boliviano, na tentativa de um diálogo intercultural, porém algum tempo depois, cerca de 2 meses, nos deparamos com uma triste notícia.

No dia 20 de fevereiro de 2013, 12 torcedores do Corinthians foram presos na Bolívia acusados pela morte do garoto Kevin Espada torcedor do San Jose da Bolívia, adversário no campeonato Libertadores, em que times dos países latinos e sul-americanos se enfrentam. Este episódio gerou muita polêmica, pois os torcedores permaneceram presos por aproximadamente cinco meses, sendo libertados em 2 de agosto de 2013. Este episódio foi noticiado em diversos jornais e meios de comunicações. Segundo alguns, há interesses políticos entre os países. Recentemente, o Presidente da Bolívia, Evo Morales, declarou que interveio na libertação destes torcedores, dizendo que o fez para acabar com os conflitos diplomáticos e bilaterais, segundo reportagem do site <<http://www.esportes.terra.com.br>>, acessado em 14 de outubro de 2013.

Uma das mais recentes reportagens televisivas ocorreu em abril de 2013 na emissora Globo, no programa *Profissão Repórter* que retratou a vida dos bolivianos no Brasil desde sua saída da Bolívia até as abordagens dos aliciadores, com o título: *Esquema de exploração do trabalho de bolivianos no Brasil é revelado. A longa fila de imigrantes que querem entrar no país. O caminho dos trabalhadores até as oficinas de costura.*

Outra ainda mais recente ocorreu na emissora Gazeta no programa *Gazeta News* em maio de 2013 que retratou a diversidade dos estudantes em São Paulo com alunos imigrantes de 55 países com o título: *Rede municipal tem alunos de 55 países - Número de estrangeiros cresceu 447,9%, de 2010 para 2012, e saltou de 340 para 1.863; há estudantes da Bolívia, EUA, Rússia e China. Assim:*

A maioria vem da Bolívia, por causa da intensificação do fluxo migratório para São Paulo. Colabora com o cenário uma portaria municipal, de 2006, que garante a matrícula de estrangeiros sem a necessidade de documentação. Atrás da Bolívia, aparecem Japão, Argentina e Paraguai. Há também crianças dos Estados Unidos, Grécia, Irlanda e Irã. (REDE..., 2013).

Complementando tais dados de maneira ainda mais recente, foi noticiado no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no dia 18 de setembro de 2013 certa preocupação com estudantes imigrantes, publicando dados recentes sobre o percentual desta clientela, elaborando políticas para inclusão destes alunos por meio de um núcleo especial, compondo a seguinte manchete: *Núcleo especial definirá diretrizes para a recepção de alunos imigrantes: Levantamento inédito mostra que escolas estaduais reúnem 7,1 mil estudantes de 90 nacionalidades.* Prosseguindo com a matéria, vejamos:

Somente em 2013, as escolas estaduais de São Paulo receberam 7,1 mil novos alunos nascidos em outros países, imigrantes de 90 nacionalidades diferentes. O levantamento sobre a presença de estudantes estrangeiros na rede foi realizado a pedido do Núcleo de Inclusão Educacional, novo órgão da Secretaria da Educação, criado para definir diretrizes para a recepção destes alunos.

Durante o mês de agosto e início de setembro, profissionais do Núcleo, supervisores e professores realizaram encontros regionais com representantes das 91 diretorias regionais de ensino de todo o Estado para avaliar o avanço das políticas de educação para as relações étnico-raciais.

Os dados do primeiro censo de alunos de outros países apontam que bolivianos representam a ampla maioria entre os alunos das escolas estaduais, sendo 58% do total, seguidos por japoneses, que são 14% dos imigrantes presentes na rede. Os registros mostram ainda que Paraguai, Peru, Portugal, Argentina, Angola, Estados Unidos, Colômbia e China estão entre as dez nações líderes em alunos.

Atualmente, todas as escolas da rede são orientadas a criar seu próprio programa de inclusão e adaptação dos alunos imigrantes, de acordo com a demanda recebida.

A proposta da Educação com a medida, de acordo com Maria Elizabete da Costa, coordenadora de Gestão de Educação Básica (CGEB), é aprimorar as orientações para subsidiar os professores, diretores e supervisores na recepção e adaptação dos alunos. “O novo Núcleo já definiu as diretrizes pedagógicas para a educação indígena e quilombola e agora o trabalho foi iniciado com os alunos

estrangeiros. Uma das principais colaborações será justamente o intercâmbio de experiência entre as nossas unidades de ensino, que já realizam atividades inclusivas”, afirma Maria Elizabete. (SÃO PAULO, 2013).

Para melhor visualização deste quadro de alunos imigrantes foi criada uma tabela pela SEESP, da qual obtivemos a seguinte relação:

Tabela 2 – Alunos estrangeiros em São Paulo

País de origem	Nº de alunos	País de origem	Nº de alunos
Bolívia	4.168	Rússia	3
Japão	1.000	Ucrânia	3
Paraguai	350	Andorra	2
Peru	303	Bangladesh	2
Portugal	166	Bonaire	2
Argentina	154	Bulgária	2
Angola	113	Cazaquistão	2
Estados Unidos da América	103	Eslovênia	2
Colômbia	88	Grécia	2
China	87	Nicarágua	2
Espanha	73	Nova Zelândia	2
Chile	71	Paquistão	2
Coreia do Sul	35	Albânia	1
Equador	34	Arábia Saudita	1
Uruguai	34	Argélia	1
Itália	27	Aruba	1
Alemanha	22	Bahrein	1
Catar	18	Belize	1
Reino Unido	18	Bielorrússia	1
África do Sul	17	Botsuana	1
México	15	Burquina Faso	1
Líbano	14	Camboja	1
Síria	14	Dinamarca	1
Congo	13	Djibuti	1
França	10	Emirados Árabes Unidos	1
Iraque	10	Eslováquia	1
Armênia	9	Estônia	1
Haiti	9	Gâmbia	1
Filipinas	8	Gana	1
Venezuela	8	Honduras	1
Martinica	7	Índia	1
Camarões	6	Indonésia	1
Bósnia e Herzegovina	5	Luxemburgo	1
Canadá	5	Malásia	1
Moçambique	5	Mongólia	1
Palestina	5	Noruega	1
Austrália	4	Papua Nova Guiné	1
Cuba	4	Romênia	1
Guiné Bissau	4	Ruanda	1
Holanda	4	Saara Ocidental	1

Irlanda	4	Samoa Americana	1
Nigéria	4	São Tomé e Príncipe	1
Cabo Verde	3	Suécia	1
Costa do Marfim	3	Tailândia	1
Afeganistão	3	Togo	1
		Total	7.116

Fonte: São Paulo, 2013.

Recentemente nos meios de comunicação da imprensa brasileira, uma reportagem chocou ao destacar a seguinte frase: **“Bolivianos são 'vendidos' em feira livre no centro de São Paulo”** do jornal Folha de São Paulo, reportagem de 14 de fevereiro de 2014 feita por Adriana Farias, Dhiego Maia, Felipe Souza e Silvio Cioffi, na qual relatam:

Um boliviano está sendo procurado sob suspeita de tentar vender dois jovens compatriotas por R\$ 1.000 cada em uma feira livre na rua Coimbra, no Brás, na região central de São Paulo.

De acordo com a Polícia Militar, o suspeito, identificado apenas como Serapio, fugiu. Os jovens estão sob proteção em uma paróquia na capital paulista. Procurados ontem pela Folha, eles não quiseram comentar.

O caso, segundo a PM, ocorreu por volta das 18h50 da última segunda-feira. Ele foi revelado pela rádio CBN.

Segundo o padre Roque Patussi, do Cami (Centro de Apoio ao Migrante), que acompanhou a situação, os jovens bolivianos são maiores de idade e foram aliciados ainda na Bolívia com a promessa de que receberiam US\$ 500 mensais (em torno de R\$ 1.200) cada um para trabalhar numa confecção.

Quando chegaram ao local do trabalho, no centro de São Paulo, eles foram informados que o salário seria menor.

Diante da recusa em aceitar trabalhar, eles entraram em desacordo com o suspeito. Isso teria motivado a tentativa de venda deles.

O consulado da Bolívia no Brasil informou que vai custear o retorno das duas vítimas ao país de origem.

Segundo comerciantes da rua Coimbra ouvidos pela **Folha**, os rapazes foram oferecidos a pessoas que passavam em frente a uma agência de empregos na rua Coimbra.

A Polícia Militar foi acionada e, chegando lá, segundo testemunhas, revistou as vítimas como se elas fossem suspeitas. Na confusão, o homem que tentava vender os dois jovens fugiu.

Questionada ontem, a PM não comentou a maneira como atendeu à ocorrência.

A comerciante Maria Gutierrez, 40, afirmou que o suspeito pagou para os jovens viajarem ao Brasil.

"Um homem que passava pela rua não aceitou a proposta para comprar os garotos, mas propôs levar os meninos para trabalhar. Assim, eles mesmos pagariam a dívida, mas não houve acordo", disse Gutierrez.

A cena revoltou as pessoas que estavam na feira, muito frequentada por imigrantes sul-americanos.

O segurança Ricardo Pereira de Brito, 43, trabalha na rua Coimbra há dez meses e disse que nunca tinha visto um caso semelhante.

"Quando o cara [boliviano] tentou vender os dois meninos muita gente ficou revoltada. Ele queria vendê-los para recuperar o dinheiro gasto", afirmou o segurança.

Os dois jovens acabaram levados pela polícia ao 8º Distrito Policial (Brás). Eles não registraram queixa na delegacia por medo de a denúncia comprometer a vida de suas famílias na Bolívia.

A Polícia Civil se limitou a dizer que não houve registro de boletim de ocorrência e que o delegado titular, Antonio Tadeu Rossi Cunha, não foi notificado "sobre qualquer representação exigindo a investigação" do caso.

O Cami entregou relatório sobre a situação à Coordenadoria de Enfrentamento do Tráfico de Pessoas da Secretaria Estadual de Justiça e Defesa da Cidadania.

O Ministério Público do Trabalho de São Paulo afirmou que abriu um inquérito para apurar a denúncia.

Por meio de sua assessoria de imprensa, a procuradora Cristiane Vieira Nogueira, responsável por investigar casos de trabalho escravo na capital, informou que esta é a primeira ocorrência de tentativa de venda de um trabalhador registrada pelo órgão. (FARIAS, 2014).

Vale destacar um mapa elaborado pela folha, também nesta reportagem, com dados atualizados relevantes acerca dos imigrantes bolivianos. Vejamos:



Figura 1 – Bolivianos em São Paulo

Fonte: Fonte de S. Paulo, 15 fev. 2014

Esta reportagem merece destaque, pois notamos a perversidade dos contraventores em tentar “vender” seus compatriotas. Assim, nos deparamos com a questão levantada por Paulo

Freire: o oprimido quando se torna opressor pode ficar até mais “perverso” do que aquele que um dia o oprimiu.

Corroborando o tema em pauta, recorremos ao artigo de Baeninger e Simai (2012) que é baseado num estudo discursivo de brasileiros acerca dos imigrantes bolivianos que vivem em São Paulo, bem como nas análises de discursos presentes no interior do próprio grupo imigrante.

Neste estudo, encontramos as seguintes falas de imigrantes bolivianos:

Os aspectos a seguir elencados permitem identificar as formas retóricas de negação do racismo no grupo imigrante boliviano.

a) Discriminação Interna

A discriminação interna ao grupo imigrante é a primeira forma, e mais visível, de favoritismo fora do grupo. A presença e referências a conflitos internos na comunidade boliviana em São Paulo manifestaram-se através de várias situações.

O trecho 1, extraído de uma das entrevistas, mostra a tendência que aparece constantemente nas entrevistas com os bolivianos, qual seja: valorizar positivamente o grupo que não é um intragrupo, mas um grupo externo – nesse caso os brasileiros –, ao mesmo tempo em que faz comentários negativos sobre o intragrupo – os bolivianos. (BAENINGER; SIMAI, 2012, p. 202-203).

Continuando com este discurso no artigo, as autoras apresentam uma resposta interessante para compor nossa pesquisa:

Entrevistado: Às vezes, quando digo que sou boliviana, dizem que os bolivianos são ruins, que não valem nada. Eles dizem que você é boliviana, mas você sabe que os bolivianos são pessoas ruins. Aí eu digo: não, nem todos! Mas, sim, eles exploram uns aos outros. Não pagam seus funcionários, todos nós conhecemos esses casos. Os brasileiros também dizem que os bolivianos bebem muito.

Moderador: Então, os brasileiros dizem que os bolivianos bebem muito. É isso?

Entrevistado: Sim, realmente, os bolivianos de fato bebem muito, é verdade. (rindo).

Moderador: Isso a incomoda?

Entrevistado: Um pouco. Porque quando eu digo que sou boliviana, sempre acrescento que nem todos os bolivianos são iguais. Concordo que eles exploram uns aos outros, mas nem todos fazem isso, e quando explico isso aos brasileiros, eles entendem.

(BAENINGER; SIMAI, 2012, p. 205).

Notamos que este grupo (os bolivianos) tem ganhado destaque nos meios de comunicação, que até então não davam a devida atenção a estes imigrantes que sofrem com as más condições em que se encontram no novo país, o Brasil.

Diante destes episódios e fatos de discriminação enfrentada pelos bolivianos em São Paulo e, particularmente, pelos que trabalham no ramo da costura, podemos nos perguntar quais seriam as estratégias utilizadas por eles para alcançar a tão sonhada mobilidade social que está diretamente ligada ao acesso à cidade e aos serviços públicos, ao meio ambiente e à saúde da população.

Adotando um parâmetro comparativo, podemos dizer que, para alcançar a almejada mobilidade, o imigrante boliviano adota um caminho semelhante ao utilizado pelos negros no Brasil, o qual consiste em desvincular-se dos vários preconceitos imputados ao seu grupo étnico, mediante a ruptura de relações com este durante determinado tempo. Esse

isolamento deliberado, segundo Florestan Fernandes (1965, p. 270), “surge como uma técnica de autoproteção social”, a qual é abandonada pelos indivíduos, assim que for dispensável.

No grupo em questão, constata-se que, entre os profissionais liberais, a explicação para tal afastamento está relacionada aos costumes bolivianos, como, por exemplo, a bebida em excesso ou a falta de informações sobre as atividades do grupo. Porém, a questão da classe social aparece como fio condutor que permeia a maioria das suas falas em relação aos costureiros, vistos por aqueles como índios e camponeses. Já para os costureiros, o problema da competição existe entre eles e aparece como a principal razão das atitudes e comportamentos egoístas, como ressaltou Isabel, dona de uma pequena oficina de costura: “Há desconfiança porque nós, os bolivianos, não somos iguais. Há muito egoísmo, hipocrisia, inveja entre nós mesmos. Não há muita colaboração, pelo que eu tenho observado até agora.”

Em geral, os que estão no Brasil há vários anos, e que também desfrutam de uma condição econômica diferenciada, afirmam que, quando um compatriota chega em São Paulo, ele quer subir na vida rapidamente, o que não é possível. Isso só é factível com muito trabalho e começando de baixo, como eles o fizeram.

Tal realidade nos permite dizer, portanto, que o anonimato adotado por eles não é somente um problema de adaptação que todo imigrante enfrenta num novo contexto sociocultural. Pode ser também uma estratégia de mobilidade, na medida em que forem capazes de organizar a própria oficina de costura, em alguns casos, a partir da conjugação de mão de obra familiar com contratação de compatriotas, seguindo as condições explicitadas anteriormente.

Para os mais jovens, entretanto, a possibilidade de ascensão passa por outra via, ou seja, a da profissionalização, na medida em que consigam estudar. Porém, para esses jovens, o problema é conciliar o horário de trabalho nas confecções com a escola, o que em geral é quase impossível. Da mesma forma, para os que têm filhos nascidos no Brasil, o grande sonho é dar-lhes uma boa formação, visto que, em geral, eles não a tiveram. Outros preferem enviá-los ao país de origem para cursar alguma faculdade, em geral, a de medicina, dado o prestígio que a profissão de médico confere a quem o exerce, tanto na Bolívia quanto no Brasil.

[...] o imigrante boliviano pode conseguir a tão sonhada mobilidade econômica combinando estratégias de trabalho familiar e capitalista; porém a mobilidade social pode não ser uma decorrência da primeira. Isso porque vários preconceitos são atribuídos a ele e a seu grupo pela sociedade brasileira, independentemente da classe social a que pertence. Nesse sentido, podemos dizer que o lugar da mobilidade econômica é São Paulo, em razão das poucas oportunidades oferecidas no país de origem, mas o reconhecimento social só será possível mediante o seu retorno

vitorioso à Bolívia ou sua volta para o interior do grupo, rompendo, assim, com o seu anonimato estratégico. (SILVA, 2005, p. 35).

Segundo Silva (2005), isso é viabilizado por meio da recriação de uma tradição cultural denominada *Presterío*, ou seja, um festeiro que é escolhido para organizar uma festa, como forma de agradecer a uma santa ou um santo de sua devoção uma graça alcançada. A realização de tal festa pode se dar tanto no Brasil, no contexto da Pastoral do Migrante, quanto na Bolívia, como uma oportunidade de mostrar aos seus conterrâneos o sucesso alcançado no empreendimento migratório. Outra maneira de demonstrar isso é investir na construção ou na compra de uma grande casa na rua de sua terra natal, pois a casa, além de ser símbolo de triunfo no exterior, é também um modo de compensar sua ausência. Isso se deve ao fato de que todo imigrante vislumbra no horizonte um possível retorno ao país de origem, que, em geral, vai sendo protelado, à medida que suas expectativas migratórias vão sendo redefinidas com o passar dos anos. Entretanto, para a maioria dos bolivianos, as remessas enviadas à Bolívia, por intermédio de alguma agência ou compatriota, são, sobretudo, uma forma de garantir a sobrevivência dos familiares que lá ficaram.

Aqui no Brasil, os bolivianos contam com algumas organizações que propagam seus pensamentos e inquietações, como são os casos das rádios, onde se é possível ouvir outros idiomas, como o *quéchua* e o *aimará*, línguas faladas por grande parte dos bolivianos que vivem em São Paulo, além do castelhano, é claro. Entre as publicações temos os jornais *La Puerta Del Sol*, o mais antigo publicado mensalmente pela Associação dos Residentes Bolivianos (ADRB) e o *Alianza News*, uma publicação independente feita por um grupo de bolivianos. Essas organizações ocorrem porque o contexto da migração fragiliza as pessoas, exigindo delas a reconstrução de suas redes de relacionamentos. Neste sentido, a ação pastoral na Igreja Nossa Senhora da Paz, no Glicério, onde se mantém a Pastoral dos Imigrantes Latino-Americanos, além de unir os desiguais socialmente, une também os iguais culturalmente, pois é na experiência interétnica que é possível reafirmar e redefinir as várias identidades em jogo. Assim, num novo contexto, a cultura passa a ser um espaço privilegiado de diálogo entre imigrantes e o contexto local, que às vezes discrimina porque não conhece as riquezas e belezas da cultura do outro.

A migração enseja inevitavelmente mudanças tanto no ponto de partida dos imigrantes quanto no ponto de chegada. Aquele que partiu leva na sua bagagem, além de esperanças e sonhos, tradições culturais e religiosas, uma visão de mundo que deverá ser adaptada ao novo contexto. O idioma é um destes elementos que deverá se adaptar ao novo contexto, pois, como um sistema simbólico capaz de organizar a percepção do mundo, constitui-se num

diferenciador por excelência. Outros elementos adaptáveis são as festas, que serão acionadas em ocasiões especiais, veiculando assim identidades como uma forma de diferenciação dos brasileiros e dos demais latino-americanos que participam delas. Dessa forma, as identidades são reafirmadas e reconstruídas no contato com o outro, com o diferente e, portanto, são sempre situacionais. Isto é, elas são acionadas em momentos específicos da vida social do grupo, quando é necessário remarcar diferenças.

Para muitos imigrantes, as festas são uma oportunidade de ressocialização na própria cultura, ou seja, de um reencontro com as práticas culturais que lhes eram familiares no país de origem, mas que no país de destino ficaram, de certa forma “adormecidas”, em razão do distanciamento estratégico do grupo para não serem contaminados pelos estereótipos atribuídos a eles pela sociedade local. (SILVA, 2005, p. 56).

Para os mais jovens, aqueles nascidos em São Paulo, a festa é o lugar de diálogo com outra cultura, a de seus pais; diálogo este estabelecido através da linguagem musical e gestual, uma vez que, para muitos deles, o único contato com essas tradições se dá exclusivamente no espaço festivo. Para outros, o contato se dá na fase infantil, mediante a participação em algum grupo folclórico existente na comunidade. Para esses últimos, a relação se dá de forma mais tranquila e direta, já que manifestam o desejo de serem festeiros (organizadores das festas) futuros.

Sidney Silva (2005, p. 58) ressalta que a Pastoral cede o seu espaço e coloca os parâmetros para a sua realização destas festas, porém este ato “generoso” faz parte de suas estratégias de evangelização,

[...] a partir da proposta ampla da Igreja Católica de traduzir a mensagem do evangelho nas diferentes culturas, proposta que passou a ser denominada de inculturação. Entretanto, quando levada às últimas consequências, a inculturação implica mudanças em ambos os lados, risco que nem sempre a Igreja Católica está disposta a enfrentar.

Atualmente notamos grande participação de brasileiros nas festividades bolivianas, apesar de, em outros contextos, se mostrar o contrário, como a discriminação que sofrem, o trabalho escravo que realizam, a pobreza etc.

É nesse contexto que o grupo vai construindo estratégias em busca do seu reconhecimento social, pois existe uma consciência de que já é hora de superar divisões internas, em razão de diferenças étnicas e sociais, e somar esforços em vistas de conquistas que sejam duradouras para o grupo como um todo. A proposta de uma federação única capaz de aglutinar os interesses dos diferentes grupos constitutivos da comunidade, a formação de cooperativas entre costureiros e a transformação da Praça da Kantuta num espaço cultural mais amplo para toda a comunidade latino-americana parecem caminhar nessa direção.

A festa é para cada boliviano uma das possibilidades, durante o ano, de reencontrar-se com suas tradições, ainda que de forma condensada e rápida. Assim, os sentimentos de pertencer a uma origem comum afloram com intensidade e naturalidade nesses encontros. Em segundo lugar, a festa é um espaço de reafirmação de identidades, uma vez que cada dança retrata uma história, um passado mítico de submissão e resistência de culturas e etnias: afinal, ao longo dos séculos tiveram que enfrentar o dilema de assumir uma nova cosmovisão, novas práticas culturais, sem, contudo, renunciar às próprias tradições. Assim, podemos dizer que, ao dançarem, os bolivianos estariam reafirmando suas diferenças em relação aos brasileiros, por se tratar de danças típicas, com ritmos, coreografias e cores próprias; por outro lado, estariam dizendo aos brasileiros que eles também são caudatários de uma herança cultural africana comum que, portanto, são semelhantes a tantos outros brasileiros que herdaram esse mesmo passado de dor e submissão produzido pela instituição da escravidão em ambos os contextos. Desta forma, a apresentação de um grupo afro na festa da Virgem Copacabana é reveladora dessa tensão entre várias identidades em jogo.

A observação dessas formas rítmicas e gestuais nas festas devocionais, bem como em outros contextos festivos, nos permite dizer que a dança exerce grande poder de agregação social, proporcionando a esses imigrantes, ainda que por pouco tempo, um sentimento de pertencer a uma herança cultural comum, contrapondo-se, portanto, à desagregação, à discriminação e ao individualismo imposto pela forma de trabalho exploratório realizado por grande parte deles na metrópole paulistana. Neste sentido, enquanto se dança, liberta-se o corpo cansado da árdua rotina do dia a dia, ampliam-se possibilidades de relações amistosas ou amorosas, realimentam-se sonhos de uma vida melhor e, quem sabe, o de uma volta vitoriosa à terra natal.

CAPÍTULO 3
A QUESTÃO DA CULTURALIDADE E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO

3 A QUESTÃO DA CULTURALIDADE E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO

Na história da humanidade, muito antes do Império Romano e da Grécia Clássica, já havia intercâmbios culturais entre as sociedades que viviam no Mediterrâneo. A rigor, não há um consenso sobre em que lugar do mundo e em que época iniciaram-se os contatos interculturais, já que esta prática remonta aos tempos primitivos, isto é, desde que os seres humanos começaram a se organizar em grupos, nos diversos continentes. Isso sucedeu, tanto, de forma interna, entre os povos da América e da África, por exemplo, como no caso da expansão da Europa em direção à América, à África e a Oceania (CANCLINI, 2004).

Embora o encontro entre as culturas, na época moderna, tenha ocorrido desde o final do século XV, a questão da diversidade cultural passou a ser estudada mais sistematicamente apenas quando ocorreu o processo de descolonização nos continentes africano e asiático, quando se observou o grande número de emigrantes nas ex-colônias.

De acordo com Moura (2005), o movimento migratório que teve início nos anos de 1970 e 1980 provocou uma transformação demográfica em algumas cidades europeias. Com isso surgiram situações-limite de tolerância (ou da intolerância?). A sociedade europeia era forçada à convivência com o “outro” que, até então, vivia distante “seguramente controlado” pelas forças opressoras das metrópoles. O “outro” “ex-colonizado” estava, agora, frequentando mercados e igrejas, escolas e cinemas, cotidianamente, disputando vagas de empregos, ficando segurado pelo Estado, no que diz respeito à sua saúde, educação de seus filhos, trazendo consigo, ainda, suas tradições morais. Isso levou à discussão da situação entre antigos colonizadores e ex-colonizados constituindo este drama.

3.1 INTER, MULTI, TRANSCULTURALIDADE

Este conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas acaba originando o termo de interculturalidade, que integra a diversidade, ou seja, “fomenta o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 53).

Observamos que a palavra interculturalidade é bastante utilizada em teorias e ações pedagógicas, mas está se integrando junto às práticas culturais e políticas públicas.

Fleuri (2005) explicita que este termo diferencia-se de multiculturalidade, usada também para referir-se à diversidade cultural: indica apenas a coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade sem apontar para uma política de convivência, assim,

observamos que a multiculturalidade não propõe integração entre diferentes culturas, apenas indica sua existência, deste modo, a interculturalidade se configura adaptada ao contexto atual.

Com o crescimento dos processos globalizadores mercantis realizados por instituições transnacionais, houve uma interculturalidade maior a partir do século XX. Assim, a criação de um mercado mundial proporcionou um maior fluxo de interações com trocas de bens materiais e imigrantes, o que fez diminuir as fronteiras entre os países. O desenvolvimento também facilitou o contato entre pessoas, ideias, bens e significados, provocando também um intenso contato entre as diversas culturas.

Canclini (2004) aponta que o atual panorama cultural mundial reforçou os preceitos da globalização, gerando práticas mercantis e ideologias homogeneizantes, e ainda a conscientização da fragmentação do planeta em uma esfera de diversidades culturais.

Tal globalização, quando referida aos termos políticos e econômicos, indica uma submissão da civilização mundial às práticas do mercado com a prevalência do modelo centro-periferia. Mas quando indicamos a cultura como o conjunto de processos que estruturam a sociedade e as relações entre grupos, esta marca suas diferenças: assim, a globalização evidencia a diversidade cultural e aponta para a necessidade de diálogo entre estas diferentes civilizações. Ou seja, a globalização visa a uma complexa rede de projetos de sociedade e de diversidade de interesses nas disputas de representações ideológicas, políticas e culturais que ocorrem atualmente (CANCLINI, 2004).

Milton Santos (2000) também contribui com a explicitação do conceito de globalização que promove um mercado avassalador capaz de homogeneizar o planeta, mas que na verdade acentua as desigualdades locais. Enquanto o culto ao consumo neste mercado global é incentivado, o mundo se torna mais distante de uma verdadeira cidadania universal.

Outra questão que pode ser confundida nesta interface de culturas é o debate de diferença e desigualdade. Apesar de estas palavras estarem relacionadas, a desigualdade se manifesta como algo que diz respeito à questão socioeconômica enquanto a diferença encontra-se relacionada às práticas culturais (CANCLINI, 2004).

Na nossa realidade brasileira nos deparamos demais com estas questões, pois observamos que diversos grupos sociais convivem nas grandes cidades gerando a mestiçagem, o sincretismo religioso, contribuindo para a construção de uma identidade nacional. Esta junção dos grupos culturais distintos recebe o nome de *hibridação*, segundo Canclini (2004, p. 19), que escolheu este termo para “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados

nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais”. A *hibridação* traduz os processos derivados da interculturalidade. Porém estes conceitos muitas vezes mascaram uma perversa desigualdade social e econômica entre estes grupos, supondo que estes convivam em plena harmonia.

Assim sendo, podemos relacionar estes pontos levantados com a questão sobre o imigrante no novo país, que acaba constituindo um grupo que traz consigo outras referências, religião, idioma, costumes, além de serem marcados por certo estereótipo que o identifica como tal, como é o caso dos bolivianos no Brasil.

A imigração, e principalmente o sujeito imigrante, tem ganhado nas últimas décadas destaque no que diz respeito a estudos e debates sobre questões relacionadas com a multi, inter e transculturalidade.

3.2 CULTURALIDADE E IMIGRAÇÃO

De certa maneira, os estudos expostos no subcapítulo anterior, buscam o reavivamento do diálogo entre as diferenças, porém se baseia no certo “desconforto” que este causa com suas diferenças, podendo gerar formas renovadas de discriminação e formas contemporâneas de racismo chamadas assim por Foucault (2002).

Segundo Maffesoli (2001), o estrangeiro remete à uma figura imaginária tida como estranha, errante, nômade, permeada por ambiguidades, ora de curiosidade pela vida aventureira, ora que vem perturbar a quietude do sedentário. Afirma ainda que atualmente esta presença estranha origina uma espécie de “distância-unida”, pois causa estranhamento por já fazer parte numa dialética do enraizamento.

Observamos esta ambivalência da figura do imigrante; quando outrora foram admirados (os latino-americanos) para “fazer a América”, hoje recebem muitas vezes a fama de ameaçadores, perigosos, terroristas, chegando ao âmbito policial. Porém estas duas esferas se misturam.

Larrosa (2002) compartilha da ideia de que o estrangeiro seja este ser enigmático. Temos dificuldades de ignorar sua presença, o que acaba causando reações contraditórias, mas também traz algum conforto, despertando o sentimento de que somos pertencentes a esta terra, ou seja, proprietários desta casa.

Assim sendo, este também desperta a arrogância nos discursos e solidez em nossa própria identidade. Se buscássemos a compreensão deste estrangeiro, veríamos que este passa

pela estranheza de si mesmo e certo desconforto de não estar em sua casa, o que geraria um questionamento de si mesmo e incertezas de sua identidade.

Essa perspectiva de estranhamento (repulsa, abominação etc), segundo Maffesoli (2001) e Larrosa (2002), provoca, atualmente, debates a respeito da receptividade acerca dos imigrantes. As condições e políticas de acolhida locais, além do contexto histórico, variam de acordo com os países aos quais estes migram, chamados de sociedades receptoras. Isso ocorre não só com os imigrantes de fato, mas também aqueles que viveram experiências migratórias: acompanham os dilemas dos imigrantes sem de fato migrarem (SAYAD, 1998).

Nessa mesma perspectiva, Bauman (2008) discute sobre a chegada de imigrantes de diversas partes do mundo para a Europa, relatando que estes que contribuem com trabalho, ou seja, com a economia local ainda tem uma “salvação”, mas os demais – refugiados, crianças etc. – são suspeitos, estranhos e, acima de tudo, desnecessários. Podem ser considerados como “populações supérfluas”, uma espécie de “resíduo humano”, sem função útil para desempenhar no país. O autor ainda acrescenta que, em países em desenvolvimento, recorrem à produção destes na indústria. Norbert Elias (2000) usa a expressão de serem aqueles que trazem aos estabelecimentos o sentimento de ameaça e tragédias no mundo.

Analizando esta dinâmica de pessoas vindas de diferentes lugares, com línguas diferentes e formas de se relacionarem também distintas, observamos que nas grandes metrópoles, segundo Bauman (2008), explicita compartilhar o espaço com estrangeiros, viver perto deles sem tê-los convidado e sofrendo sua incômoda presença resulta num “choque de civilizações”.

Compartilhando desta ideia, Koltai (2000) argumenta que, quando o estrangeiro está longe, pode-se até tolerar, mas isso se torna insuportável quando este está muito próximo, como um vizinho: esta “mixofobia” gera uma reação angustiante perante os diferentes tipos humanos com seus costumes.

Esta dinâmica pode gerar uma segregação ainda maior, em que o isolamento destas pessoas julgadas inferiores, no ponto de vista social, ocasiona um medo ainda maior do desconhecido. Assim, segundo Bauman (2008, p. 76), “Os estrangeiros tendem a aparecer mais amedrontadores quanto mais distantes, desconhecidos e incompreensíveis os vemos”.

De tal modo, nos perguntamos se seria possível um espaço de vivência e convívio entre imigrantes e a população local.

Wieviorka (2006), em seu discurso sobre as identidades culturais, compara, no âmbito internacional dos anos de 1960 e 1970, o aparecimento de movimentos étnicos, regionalistas e nacionalistas, como o homossexual, o feminista, com o movimento da deficiência, que passa a

ser vista como diferença, além de outras expressões culturais que reconhecem as diferenças como próprias das demandas sociais.

O autor ainda explica que estes atores reivindicam suas diferenças culturais para fugirem da exclusão e das desigualdades que os acometem, ocorrendo muitas vezes o racismo, que reforça as dificuldades sociais, contribuindo para a afirmação de uma identidade.

Assim, para poder suportar uma existência dolorosa, condições de trabalho no limite do intolerável, ou um salário miserável, pessoas para quem, além do mais, o engajamento político ou social está descartado, ou parece inacessível, vão atribuir a certos marcos culturais um sentido central. (WIEVIORKA, 2006, p. 142).

Complementa tal ideia, recorrendo ao exemplo dos imigrantes na França, que retornam para o Islã, muitas vezes sem partilharem das crenças de valores de seus antepassados mas, sim, porque se sentem menosprezados, desqualificados e excluídos. Assim, a diferença cultural associa-se a uma temática social que é a injustiça, a desigualdade, mas também o egoísmo que tem lugar nas classes mais afortunadas.

Até os anos de 1990, este reconhecimento cultural surgiu no mundo anglo-saxão, na divisão entre liberais e comunitários. Os primeiros pregavam a dissolução das particularidades culturais em locais públicos; já os outros pregavam a tolerância aos costumes e às diferenças, desde que não incomodassem à ordem pública. Uma terceira linha defendia os direitos culturais das minorias ao invés da tolerância.

Esta análise dicotômica entre a integração de imigrantes estrangeiros numa sociedade de acolhida foi objeto de estudo de Touraine (1998), que considerou duas opções opostas. A primeira – a assimilação – propõe um sistema escolar unificado capaz de facilitar a integração destes na sociedade, como os filhos de africanos de origem magrebi na França, que passam a identificar-se como franceses em pouco tempo; observamos, no entanto, que isto não exclui reações negativas e preconceitos racistas. Já a segunda opção, de acordo com o autor, é de conservar a população imigrada em locais e comunidades organizadas de maneira homogênea e autocontrolada.

Assim, observamos que uma procura agregar os diferentes grupos em uma unidade nacional, enquanto outra respeita esta pluralidade, porém não estabelece comunicação com estes.

Boaventura Sousa Santos (2006) também comunga deste debate, porém separa a linha antidiferencialista, que nega a diferença e busca a homogeneidade entre os cidadãos, e a linha diferencialista, que ressalta as diferenças compondo um absolutismo e um relativismo cultural. Santos (2000) discorre sobre a forma antidiferencialista como uma busca pela universalidade, empregada na França, constatando, por exemplo, que, juntamente com a educação, as forças armadas e o direito têm pregado tal sistema. Esse debate influencia os

discursos educacionais no que diz respeito aos filhos dos imigrantes de maneira decisiva. Assim, nos deparamos com uma questão central ressaltada por Wieviorka (2006, p. 150):

Se desejarmos que nossas sociedades fabriquem cada vez mais sujeitos capazes de construir sua própria existência como seres livres e responsáveis, o que seria preferível, quando se trata dos filhos dos imigrantes: educá-los no particularismo cultural de sua família e de seu meio de origem ou retirá-lo disto o mais rápido possível, para permitir-lhes acender diretamente ao universal, no caso, à cultura geral sociedade?

Essa indagação que nos coloca à prova está extremamente evidente na atualidade, pois necessitamos de novos elementos para achar respostas diante desta problemática. De tal modo, recorreremos aos novos estudos sobre o hibridismo, uma linha de fusão que afirma o não isolamento de fenômenos culturais e identitários, mas a mistura e fusão de linguagens que se juntam constantemente, como nos explicita Canclini (2003) em *Culturas Híbridas*.

Estes estudos sobre hibridação contribuem para a nossa compreensão no que diz respeito à identidade e cultura. Deste modo, Canclini (2003) define hibridação como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas que são acompanhadas de contradições, diálogos e confrontação nas sociedades contemporâneas. Portanto, ao se intensificarem as interculturalidades migratórias, observamos estágios de confrontação e diálogo. Estas práticas de hibridação podem ser entendidas como recursos que reconhecem o diferente e elaboram tensões de diferenças.

Podemos exemplificar tais contradições de hibridação por meio das fronteiras e das grandes cidades. O autor explicita que quando as fronteiras impostas pelos Estados modernos se tornam porosas, as culturas permanecem mais estáveis, com a ocupação de um território delimitado. Porém as megalópoles, compostas por diversas culturas, ou seja, multilíngues, multiculturais, tornam-se centros com conflitos e criatividade cultural, palco para que ocorra a hibridação de fato.

Com o desenvolvimento das identidades culturais nos anos de 1980, surgiu o fenômeno chamado por Wieviorka (2006) de “racismo renovado”, sem ser mais centrado na forma mais conhecida de racismo – o racismo biológico, que se baseia na inferioridade da natureza –, e sim centrado na diferença cultural. Assim, argumenta-se que as vítimas deste tipo de racismo são incapazes de integrar-se à sociedade, bem como compartilhar dos valores dos grupos dominantes. Com o aumento da chegada de imigrantes, este fenômeno aumentaria juntamente.

Observamos que tal fenômeno de natureza social e cultural caracteriza-se por sistemas de segregação. Boaventura Sousa Santos (2006) denomina esta inferiorização da

diferença de “exclusão” que, com base nos preceitos foucautianos, qualifica ou desqualifica pessoas e grupos por meio de mecanismos de normalização, recorrendo à biopolítica e ao biopoder analisados por Foucault (2002) que, segundo ele, regulam a sociedade com argumentos de anormalidades e desvios, justificando a eliminação destes grupos “inferiores”. Assim, Boaventura Sousa Santos (2006) defende que a forma de classificação de um grupo/pessoa vai de acordo com a sociedade e o momento histórico, julgando se este deve ser assimilado ou segregado.

A distinção é feita segundo critérios através dos quais o Estado tenta validar socialmente as diferenças entre o louco e o criminoso perigoso e o não perigoso; entre o bom e o mau imigrante, entre o povo indígena bárbaro e o assimilável; entre o opositor e o comunista ou, mais recentemente, o terrorista; entre o desviante sexual tolerável e o intolerável; entre o muçulmano fundamentalista e o não fundamentalista (SANTOS, 2006, p. 285).

Pautando nossa pesquisa neste discurso, observamos que a Europa vivenciou e ainda vivencia a discussão de políticas migratórias que sugerem a eliminação do imigrante, assim como sua presença e diferença. Na década de 1990, na França, ocorreu a expulsão de imigrantes irregulares. O primeiro ministro na época, Michel Rocard, discursou que a França não poderia acolher toda miséria do mundo. Hoje observamos que a crise na Europa está afetando diversos países, em especial a Espanha e Portugal, que estão pedindo para que os imigrantes retornem para seus países de origem, o que está ocasionando o retorno de vários brasileiros para suas cidades.

Ressaltamos que quando há a inferiorização das diferenças, este discurso se agrega a outros fatores como a desigualdade, que se apresenta fundamental para nossa discussão, como a discriminação enfrentada pelas populações migrantes. De tal modo, observamos que grande parte dos migrantes encontra-se desprovida financeiramente, se submetendo às margens da hierarquia social econômica, e nem casos mais excludentes e desumanos encontra-se o trabalho escravo. Em termos práticos, de acordo com Santos (2000), os migrantes estariam associados a duas formas: desigualdade e exclusão. De certa forma, estão submissos às inconstâncias do mercado de trabalho que pode aceitá-los ou não; mas além desta questão ainda enfrentam as dificuldades do acesso ao sistema escolar, entre outras.

Com isso, diversos países estão revendo suas constituições e documentos legais em relação à política de imigração, a fim de regulamentar a entrada destes e punir os imigrantes e os empregadores que contratam de forma “ilegal”. Esta regulamentação, segundo Magalhães (2010), tem como um de seus principais objetivos uma migração controlada, que garanta apenas a entrada de trabalhadores necessários à economia de determinado país e momento,

por períodos e condições preestabelecidas, que já se mostrou falida. Esta complexidade de mobilidade internacional acarreta ao menos duas consequências: a formação de fronteiras mais rígidas, com controle rigoroso de vistos, ou o isolamento e exclusão deste indivíduo acolhido num determinado país.

Reafirmando o discurso de Canclini (2003) sobre a globalização, que contribuiu de certa forma para tornar as fronteiras territoriais mais acessíveis, assim como permitiu uma tecnologia de comunicação instantânea que diminuiu as distâncias entre os indivíduos e gerou uma contradição, atualmente é mais fácil efetuar transações bancárias em outro país do que se tornar cidadão dele. Com isso, por mais que pensemos numa junção e integração entre países, como é o caso do Mercosul, observamos que a construção desta interculturalidade democrática está submissa às políticas do mercado e ao seu momento histórico.

Neste sentido, Bauman (1999) observa também que a anulação dos vistos de entrada está relacionada com o aumento dos controles de imigração; assim, as fronteiras entre países foram desmanteladas para as classes dominantes enquanto para os dominados estas fronteiras se tornaram ainda mais distantes com estas leis de controle de imigração.

Segundo Peralva (2008), estas políticas de controle dos imigrantes têm se mostrado insuficientes, pois observamos que milhares de pessoas morrem anualmente na tentativa de travessia por desertos e mares. Acrescenta ainda que o “informe anual sobre racismo no Estado espanhol” relatou 1.861 mortes na fronteira da União Europeia em 2007. Há manchetes no âmbito mundial que relatam atrocidades cometidas contra os estrangeiros, que, em casos extremos, resultam até em mortes. Podemos relembrar o caso da praça no bairro do Pari, que era utilizada pelos bolivianos nos finais de semana, que foi tomada pelos moradores locais, argumentando estarem lá há mais de cem anos e exigindo respeito pois a praça pertencia a eles. Nestes casos, não estaríamos vivenciando a rejeição da presença do estrangeiro como relatado por Foucault há mais de treze anos atrás?

Esta questão levantada nos remete a um pensamento ainda mais abrangente, que é a convivência social. Touraine (1998) reconhece que convivemos uns com os outros, pois compartilhamos fatos, alimentos, roupas, de modo mercantil; enfim, partilhamos internacionalmente de quase tudo. Porém, o autor ressalta que nossa comunicação está limitada, pois não compreendemos os outros e somos incapazes de aceitar as diferenças numa vida coletiva.

De tal modo, o autor propõe que o sujeito se torne o centro de mediações sociais mais fortes, ou seja, que se separe o campo econômico do cultural, e não como ocorre na modernidade, onde o econômico domina o cultural na tentativa de unificar as identidades.

Assim, o sujeito não deve ser visto como consumidor e sim como um ser único, com sua individualidade, que não esteja vulnerável às ordens da comunidade e do mercado. Complementa: “A convivência depende da obtenção de leis, instituições e formas de organização social cuja finalidade principal seja proteger nossa busca de viver como sujeitos de nossa própria existência” (TOURAINÉ, 1998, p. 190). Observamos que é preciso reconhecer o pluralismo cultural e ao mesmo tempo manter a ordem através dos direitos universais para que possamos conviver em harmonia.

Afirma ainda que:

Só podemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se colocarmos a ideia de sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e ação. O sonho de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião ou da história, sempre se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação; a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil. Para sair deste dilema, este livro pinta o sujeito como combinação de uma identidade pessoal e duma cultura particular com a participação num mundo racionalizado e como afirmação, por este mesmo trabalho, de sua liberdade e sua responsabilidade. Só esta aproximação permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes. (TOURAINÉ, 1998, p. 25).

Notamos que Touraine propõe algo semelhante ao que é defendido por Paulo Freire, só que no âmbito social e Freire aposta no educacional, que nos é imprescindível para compreendermos a realidade enfrentada pelos imigrantes bolivianos nas escolas públicas paulistanas, pois entendemos que a escola vem a ser o local ainda mais privilegiado para analisarmos os momentos históricos de uma sociedade e suas transformações, tanto na maneira de pensar quanto na maneira de viver no mundo. Assim, atrelando as propostas dos dois autores, compreendemos que a convivência social torna-se um desafio, que teremos como proposta uma educação intercultural pautada nos princípios de Paulo Freire, que será nosso referencial teórico, pois o mesmo trabalha com pluralidade de culturas dentro do espaço escolar.

3.3 CULTURALIDADE E PAULO FREIRE

Buscamos deter a perspectiva dos pensamentos de Paulo Freire sobre o diálogo, entendendo que este é fundamental para uma educação intercultural, tornando-se também uma educação dialógica, pois o diálogo entre culturas (interculturalidade) possibilita a superação de práticas e visões etnocêntricas levando à convivência harmoniosa entre os pares, gerando assim uma educação pacífica, ou seja, sem violência, sendo algo inovador para a formação do cidadão. O intuito de uma educação intercultural pauta-se na construção de uma sociedade

democrática e multicultural, fundamentada no diálogo, na valorização da diversidade, possibilitando aos cidadãos assumir política e historicamente o seu papel no mundo.

De acordo com Neto e Barbosa (2005), o diálogo entre culturas, então, é essencialmente democrático e potencialmente transformador, absorvendo, ainda, outras características que vão do embelezamento do mundo à realização existencial de homens e mulheres como seres humanos autônomos.

Deste modo, segundo Oliveira (2003), o diálogo em Paulo Freire assume três dimensões: existencial, política e metodológica.

No eixo existencial observamos que a existência humana se fundamenta no diálogo, ou seja, no encontro entre pessoas que estão vivenciando trocas numa vida em sociedade.

Assim, para Freire (1970, p. 83), o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens”, já que estes, como seres na busca constante de *ser mais*, reconhecendo sua própria condição de inacabamento, vão ao encontro do outro, numa busca que “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (FREIRE, 1983, p. 28).

Neto e Barbosa (2005) compreendem que a estética seja outra constatação do diálogo na obra de Freire; apesar das ressalvas, argumentam que a beleza seja um elemento viabilizador do diálogo. Assim, em Freire, a abertura respeitosa e crítica aos outros, ao novo, à mudança, às diferenças, à imprevisibilidade do mundo permite a instalação do ato dialógico e nesta disponibilidade ao diálogo a boniteza resplandece.

Acrescentam ainda que o encontro amoroso entre seres humanos não prescinde de tal abertura para que aconteça, e se esta abertura não se alicerça numa racionalidade orientada por princípios éticos, não há beleza e nem diálogo.

Para Freire (1996, p. 153), faz-se necessária a “razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo”.

Neto e Barbosa (2005, p. 6) compreendem que o pensamento freiriano se estrutura por meio de

[...] um grito de indignação à feiura da vida na Terra resultante de um sistema social opressor, no qual todos os esfarrapados do mundo são submetidos a ouvirem os cânticos de horror do antidiálogo, da exploração, da miséria, da degradação estúpida e voraz dos recursos naturais. Em sua concepção, o diálogo é um instrumento de transformação de um mundo feio, opressor, burocratizador das relações sociais, num mundo belo, ético, solidário; um mundo de gente.

Já no eixo que se refere à política, o diálogo se encontra como algo que precede a existência, ou seja, é o caminho possível para a humanização do mundo e das pessoas; este também se apresenta como fenômeno fundamentalmente político. Assim, em Freire, a

existência relacional está entre a palavra-ação, ação-reflexão, pensamento-linguagem-realidade. Esta construção dialógica se dá por meio da práxis que pronuncia a transformação do mundo, modificando o ser humano para a libertação.

A palavra verdadeira é sempre uma palavra comprometida com a humanidade do humano. Assim, a palavra não é privilégio de uns, mas direito de todos. Deste modo, Freire acrescenta que não é possível que alguns poucos, com ares de iluminados, depositem suas verdades (leia-se pseudoverdades, palavras falsas) em quem a sociedade do silêncio rotulou e convenceu como os que nada sabem. Por isso se diz que a palavra verdadeira implica na práxis para transformar o mundo, humanizando-o, exigindo dos sujeitos uma relação de encontro, de disponibilidade para o diálogo. Portanto,

É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, é indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar segurança fora do *risco da disponibilidade*. (FREIRE, 1996, p. 152, grifo nosso).

O amor também é um elemento importante para que haja o diálogo: “Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” (FREIRE, 1970, p. 70-80).

O último eixo diz respeito à essência metodológica, com a base pedagógica defendida por Freire caracterizada como a pedagogia bancária, ou seja, uma pedagogia do antidiálogo, em que a unilateralidade da relação educador-educando reflete situações de dominação, hierarquia e silêncio.

Freire reconhece o ser humano como um ser inacabado e é desta conclusão que emerge o sentido da educação. Assim, “é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação.” (FREIRE, 1983, p. 27).

A concepção de uma educação com bases no pensamento freiriano, compreende-se como situação gnosiológica (FREIRE, 1970), pois remete aos fundamentos básicos do diálogo suas dimensões existencial, estética e política. Deste modo, através da educação dialógica, torna-se possível o encontro verdadeiro de sujeitos capazes de refletirem sobre o mundo e o que estão vivendo.

Esta concepção de educação intercultural possibilita compreendermos a multidimensionalidade do diálogo que permite uma prática pedagógica inovadora, que conflita com a “pedagogia bancária”, antidialógica, que reflete uma relação entre educadores e educandos capaz de manter as estruturas opressoras da sociedade de classes, propondo a subordinação das diversas manifestações culturais dos grupos historicamente oprimidos.

Como já vimos anteriormente, esta pedagogia bancária contribui para a prática da não comunicação que tem como consequência uma “cultura do silêncio”, permitindo uma “invasão cultural” por meio desta educação, desrespeitando a diversidade de culturas existentes num ambiente escolar.

De acordo com Neto e Barbosa (2005), neste contexto invasivo, antidialógico e opressor, há a naturalização da divisão desigual da sociedade, impondo a cultura do silêncio, que acaba impedindo o desenvolvimento das capacidades criativas dos sujeitos em formação, estabelecendo a imposição de uma padronização cultural, levando à negação das diversidades existenciais e culturais.

Contra esta pedagogia bancária observada por Paulo Freire, surgiram movimentos sociais que anunciavam outra educação, que pregasse o respeito aos contextos culturais dos educandos e que promovesse o diálogo entre estas culturas e contextos, chamada de educação intercultural defendida por diversos intelectuais como: Souza (2001), Fleuri (2003), Silva (2005), entre outros.

De acordo com Neto e Barbosa (2005), entre seus argumentos, a interculturalidade na educação prega a defesa do diálogo como fundamento, pois o seu princípio básico corresponde ao encontro entre sujeitos e culturas, a afirmação do direito de todos – independentemente de etnia, religião, sexo, idade – de expressarem sua leitura de mundo, seu universo simbólico, suas práticas cotidianas; enfim, o *ethos* dos diversos grupos socioculturais.

Complementam ainda que à medida que a interculturalidade proporciona a afirmação e a vivência destes princípios dialógicos, combate o autoritarismo, o etnocentrismo e a invasão cultural típicos da pedagogia bancária. A sociedade a ser construída por meio da educação intercultural é eminentemente democrática e multicultural e a utopia professada é que nestas sociedades “los derechos humanos deben construirse en la interacción transcultural” (OLIVÉ, 1999 apud SOUZA, 2001, p. 84), criando:

[...] condiciones para superar conflictos específicos entre culturas concretas... reconocer el derecho de las otras culturas a preservarse, a florecer y evolucionar, y deben admitir, al mismo tiempo, que eso es compatible con la participación de todas en la construcción y desarrollo de sociedade más amplias, de auténticas sociedades multiculturales – en los ámbitos nacional e global.

A educação intercultural vem a ser uma práxis transformadora que descarta formas unilaterais de ver o mundo e as pessoas que nele vivem. Assim, notamos que a relação entre sujeitos de diferentes culturas envolvidos neste contexto intercultural contribui para a

construção de suas identidades. Isto será o desafio da educação intercultural, objetivando o encontro solidário, crítico e respeitoso entre os seres humanos para a harmonia no mundo.

De acordo com Neto e Barbosa (2005, p. 10),

A **intencionalidade** da relação inter-humana e ser humano-mundo vincada na historicidade da existência humana nos mostra que nem sempre fomos amáveis uns com os outros e com o mundo, e que essas relações basearam-se também na violência. Nossos impulsos de violência impuseram sérios problemas ao existir pleno de nossa humanidade, existir fragmentado, antidialógico, pragmático, coisificado. (grifo do autor).

Moraes (1995 apud NETO; BARBOSA, 2005) argumenta que esta violência contra o humano e a sua humanidade, se não tiver seu fim no diálogo, será minimizada por ele, pois este neutraliza os autoritarismos gerando a violência que pode ser reduzida por meio da vontade de dialogar. Deste modo, o diálogo numa educação intercultural faz críticas a uma realidade opressora e corrobora com estratégias político-pedagógicas para a humanização dos seres humanos e do mundo.

A prática do diálogo da educação intercultural agrega diversas concepções a fim de compreender as pluralidades culturais, admitindo visões polissêmicas da realidade, indo contra a violência simbólica e até mesmo física imposta pela educação bancária que se alia à “invasão cultural”, porque no diálogo a riqueza cultural embeleza o encontro e se realiza em plenitude num convívio democrático, solidário e amoroso.

Vale ressaltar que esta compreensão do fator intercultural na educação que Freire observara em sua vida, segundo pesquisadores, ocorreu em sua passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas (CMI), em Genebra, instituição que o tornou conhecido pelo mundo e contribuiu para que vivenciasse “contextos de opressão” que, além dos fatores econômicos, deveriam ser analisados culturalmente. Segundo Freire (2000, p. 91),

[...] o Conselho Mundial de Igrejas me oferecia o mundo, para que eu me experimentasse como docente. A Universidade me dava 25 alunos por ano. O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e como sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e aprender.

Segundo Peroza (2012), Freire encontra no CMI a possibilidade experimental de (re)aprendizado em seu “saber de experiência feito”, de modo que sua proposta político-educativa, construída primeiramente no Brasil e posteriormente consolidada em outros países da América Latina (Chile), seria colocada à prova em diferentes situações caracterizadas pela realidade de outras culturas (principalmente na África e na Europa).

Destacamos que, na África, Freire encontra o líder revolucionário de Guiné Bissau, Amílcar Cabral, que lhe mostra a importância da questão cultural na reconstrução educacional de uma nação. Dessa forma, Freire alia-se a Amílcar Cabral, vivenciando a libertação de seu

povo e nomeando de “debilidades ou fraquezas da cultura” atitudes culturais que se cristalizam em costumes antissolidários e antidemocráticos que, quando superados, tornam-se um grande potencial revolucionário, alterando as relações sociais de produção. Assim, compreendemos a extrema importância das manifestações culturais como relações de poder numa dinâmica político-econômica em defesa dos interesses de classes.

Observamos que esta experiência vivida por Freire provocou, de certo modo, uma reflexão sobre a politicidade da cultura, que passa por constantes mudanças, que apontam para o pensamento freiriano e a diversidade cultural, que se aproximam do conceito de “interculturalidade” na educação.

A questão da diversidade cultural tem sido discutida por inúmeros pesquisadores e podemos ter, como referência para tal, Akkari (2010, p. 75), com sua análise crítica:

Em síntese, podemos constatar, em vários países, uma diferença notável na emergência da temática da diversidade cultural na escola, entre os países que optaram pela utilização do termo multicultural e os que escolheram o termo educação intercultural. Os primeiros, entre os quais encontramos a maioria dos países anglófonos, focalizam a necessidade do reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. Os segundos, entre os quais encontramos os países francófonos, demonstram a preferência pelo termo educação intercultural, visto que ele permite evidenciar as interações, as trocas e as construções originadas dos contatos entre as culturas.

Observamos assim, juntamente com o pensamento de Peroza (2012), que tanto a abordagem multicultural quanto a intercultural sinalizam avanços no que se refere ao exercício de considerar a importância da diversidade cultural na educação; no entanto, ambas apresentam limitações conceituais que precisam ser discutidas e problematizadas para que se possa avançar nessas discussões.

A multiculturalidade refere-se à “justaposição” das culturas que se encontram num mesmo espaço, convivendo em seus pares sem que haja relações entre estas. Já a interculturalidade ressalta o relacionamento das culturas que se encontram em contato, ou seja, uma interação de grupos diversos.

Recentemente, observamos que os pesquisadores atentaram para a necessidade de superar as possíveis lacunas encontradas nestas perspectivas. Assim, Akkari (2010, p. 77) propõe a transculturalidade na educação, que

[...] possui uma maior capacidade de transformar radicalmente a relação com a diversidade, pois é um componente do espaço escolar. Ele significa não somente a necessidade de trabalhar a partir das pertencas culturais dos estudantes, mas também de superá-las. Esse é o sentido no qual os filósofos do iluminismo situaram o papel da educação: produzir o universal e despertar a humanidade que há em cada indivíduo [...].

Peroza (2012) acredita que o conceito de “transculturalidade” almeja uma prática pedagógica politicamente libertadora que, de certa forma, amplia (em relação ao inter e

multiculturalismo) os mecanismos de “interpenetração” das culturas, do qual junto com a harmonia e confronto propicie um encontro significativo e respeitoso entre os indivíduos que partilham de suas diferenças culturais num mesmo ambiente.

Assim sendo, este novo conceito de “transculturalidade” em educação pode aproximar-se da reflexão que Paulo Freire fez sobre a diversidade cultural, pois desafia para uma prática educativa dinâmica, onde a relação com o diferente se torne uma atividade em busca do conhecimento. Assim, o conceito dinâmico de cultura proposto por Freire (2000, p. 17) reflete que,

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser [...]. Da mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas as que dizem *não*, ainda, as forças retrógradas. (grifo do autor).

Com isso, compreendemos que somos seres “mutáveis”, ou seja, estamos em constante processo de mudança. Numa perspectiva dialética, propomos a “superação” de um encontro inevitável de “polos opostos” que buscam a universalidade do “humano” através da educação que está contida em cada cultura (humanismo crítico). Para isso necessitamos de uma prática educativa legítima contemplando uma “ação transcultural”.

Assim, é fundamental a compreensão de que todas as culturas são produtos do tempo e produtoras do ser humano em seus diferentes contextos, e esta diversidade nas expressões culturais estão configuradas sócio-geograficamente. Desta forma, não podemos distinguir hierarquicamente a cultura clássica da cultura popular, culturas indígenas das culturas europeias, africanas das chinesas, pois todas estão contextualizadas e temporalizadas pela condição humana na qual foram configuradas.

Deste modo, o respeito diante do diferente exige uma postura de atenção para a atitude de diálogo que precisa ser visto em seus próprios termos. Ressaltamos que o respeito e o diálogo, na perspectiva da “transculturalidade” discutida por Akkari (2010), sugerem uma superação das fronteiras culturais para que se propicie um relacionamento livre de discriminações entre os indivíduos.

Segundo Peroza (2012, p. 14),

[...] uma educação transcultural na perspectiva freiriana, como autêntica prática da liberdade, precisa se fundar numa respeitosa fusão das igualdades e preservação das diferenças, em que os indivíduos conscientes do seu “ser”, da sua história, e das suas origens, sejam capazes de encontrar os pontos de convergência para se expressar livremente nos espaços de seu convívio, a fim de superar as diferenças (no sentido cultural) para lutar contra os “antagônicos” (no sentido sócio-econômico), atitude que requer contínua prática de ação dialógica aliada à análise crítica de si mesmo

(individual e coletivamente), requisitos fundamentais para expressar as fraquezas e as virtudes de nossa humanidade.

Ainda não possuímos uma legislação que defenda a educação transcultural, mas podemos inserir este novo conceito ao já defendido e aplicado inclusive por escolas fronteiriças de uma educação intercultural que, de certa forma, está contida na transcultural.

Portanto, compreendemos que a prática educativa (trans)intercultural valoriza a diversidade cultural, contribuindo para um debate político-democrático contra a manipulação ideológica, a massificação, o antidiálogo, constituídos historicamente pela opressão dos indivíduos das classes dominadas, explicitada por Freire. Assim, os educadores dialógicos propostos por Freire estarão comprometidos com os grupos culturalmente oprimidos, escutando sua voz e buscando alternativas e soluções juntamente com estes para a vivência democrática plena, que compreende o direito de se expressar, de ser ouvido e de modificar de forma crítica e consciente sua realidade e as dos demais.

Defendemos uma educação (trans)intercultural que seja capaz de oferecer subsídios para repensarmos e reconstruirmos a educação tradicional com sua lógica da meritocracia, mercancia, burocrática, antidialógica numa educação que colabore para uma aprendizagem significativa pautando-se nas experiências de vida, nos referenciais culturais, e no diálogo entre concepções e práticas sociais para que estas relações educativas se transformem em uma cultura de paz e de responsabilidade para com o mundo e com o outro.

Para isso, necessitamos de documentos oficiais que possibilitam a defesa de uma educação intercultural. Assim, iniciaremos uma discussão analisando a *Coleção Educação para Todos* lançada pelo Ministério da Educação e pela Unesco em 2004, que era composta por textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que aprofundavam um debate em torno da busca da educação para todos. A partir desse debate era proposta a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada, buscando assim reafirmar o ideal de incluir socialmente um grande número de jovens e adultos excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela Coleção, argumentava que a educação não pode separar-se dos debates de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; direitos humanos; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção a crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial;

políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; educação de jovens e adultos; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, tolerância e paz mundial.

O livro que iremos analisar é o 28º volume da Coleção e reúne relatos, análises e descrições de políticas públicas apresentadas durante o *Seminário Internacional Educação na Diversidade: Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilíngüe*, realizado na Cidade do México, em junho de 2003. Nele são apresentadas experiências de políticas públicas educacionais dirigidas a povos indígenas em toda a América Latina. Neste volume analisaremos o texto escrito pelo ex-vice-ministro de Educação da Bolívia, Condo (2007), *A Educação Intercultural Bilíngüe na Reforma Educacional Boliviana*, que está na Coleção, na 2ª edição de 2007.

O autor inicia seu debate em torno do multilinguismo presente na Bolívia que configura uma realidade rica e complexa devido ao número de línguas, às cosmovisões particulares que elas representam, aos tipos de contato entre elas, às características de desenvolvimento que cada uma teve segundo os graus de uso, conhecimento e valorização que delas têm os falantes.

Segundo Condo (2007), na Bolívia coexistem mais de trinta povos ou nações nativas. As línguas desses povos são usadas em diversos âmbitos, ainda que eles sejam restringidos, em maior ou menor grau, devido à relação assimétrica entre elas e o castelhano, que ainda é a língua dominante no país por diversos fatores econômicos, históricos e políticos. Diante dessa realidade sociolinguística e sociocultural, a educação boliviana propõe-se a responder às necessidades educacionais de todos esses povos.

Assim, o autor acrescenta:

Na Bolívia, foram tomados alguns aspectos importantes enquanto fundamentos que sustentam a aplicação de uma educação pertinente, a qual responda às necessidades das crianças de contextos multiculturais e plurilíngues. Esses aspectos foram organizados em quatro grupos: fundamentos culturais, linguísticos, pedagógicos e psicológicos, em cujo âmbito se aplica a Educação Intercultural Bilíngüe. (CONDO, 2007, p. 216).

Para atender a realidade enfrentada pela Bolívia com uma grande diversidade linguística e cultural, foi proposta uma educação que entenda a cultura cotidiana dos alunos para promover a construção de novos conhecimentos e estratégias, propondo a valorização de atitudes e formas de convivência na comunidade educacional e na sociedade em geral. Por isso, deve haver a conexão dos conhecimentos prévios dos alunos com novas informações, resultando num processo coerente de formação. Assim,

Nesse caso, não só se valoriza o próprio, mas também se sistematiza e utiliza propositalmente a cultura própria para aprender-se acerca de outras culturas – do entorno ou distantes no tempo e no espaço –, apropriando-se dos elementos considerados necessários para a melhoria da qualidade de vida do povo a que se pertence. (CONDO, 2007, p. 216).

Com isso, observa-se que o aluno reafirma sua identidade reconhecendo diferentes culturas e formas de ver o mundo e de encarar problemas de natureza diversa. De tal forma, uma abordagem cultural gera a lógica da discussão e complementação entre os pares sem que haja a oposição, permitindo assim a construção da interculturalidade.

Do ponto de vista cultural, Condo (2007) afirma que a língua materna desempenha um papel importante para formar e estabilizar a identidade individual da criança e para formar sua personalidade. Essa língua está carregada de significados sociais e culturais do grupo sociocultural ao qual a criança pertence. Assim, notamos que a segunda língua é pertencente a outras culturas e outros grupos culturais com os quais esta se relaciona.

Condo (2007) complementa ainda que a relação que existe entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento exige a utilização da língua mais conhecida e mais utilizada pelo aluno para que a aprendizagem se torne significativa: observa também que em contextos multilíngues, essa aprendizagem significativa só se dá quando se reconhece as particularidades linguísticas dos alunos e da sociedade da qual participam.

Portanto, podemos concluir que as línguas são utilizadas como veículos para a educação intercultural efetiva, porém o autor ressalva o multilinguismo que requer a apropriação efetiva e eficiente de uma segunda língua, juntamente com a primeira para a construção de conhecimentos e não só de comunicação. Na Bolívia, a educação privilegia a língua nativa e o castelhano como segunda língua, compondo a educação bilíngue, permitindo desenvolver a formação dos alunos para que estes enfrentem os obstáculos de uma educação monolíngue numa língua que não dominem e que contribui para o fracasso escolar.

Ressaltamos nesta pesquisa a importância do diálogo como meio fundamental, se não o principal, para que haja uma educação efetiva de acordo com os pressupostos freirianos. Assim, Condo (2007) complementa que a escola deve trabalhar em torno de problemas do mundo, refletindo criticamente sobre as diversas realidades que existem e relacionando-as à informação que as disciplinas proporcionam para assim expandir as possibilidades, favorecendo o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Este é o modo como a educação boliviana concebe que a aprendizagem deve ocorrer de forma ativa e autônoma nos espaços sociolinguísticos e culturais do indivíduo. Assim, esta educação remete à aprendizagem da realidade do educando mediada pela linguagem e

considerando seus conhecimentos prévios. Desta forma, a experiência torna-se um componente fundamental para a aprendizagem que deve sempre estar contextualizada.

Neste princípio de educação preze-se o desenvolvimento de competências para a construção de conhecimentos, estabelecendo relações cooperativas e seus conhecimentos prévios para a realização das atividades propostas. Nesse contexto, a cultura dos educandos interfere de certa forma na construção dos conhecimentos prévios, configurando a identidade pessoal de cada educando, influenciando as estruturas cognitivas. Nesse sentido, a Educação Intercultural Bilíngue poderá contribuir para a formação de alunos pensantes, reflexivos, críticos e com competências para desenvolver-se enquanto cidadãos do mundo diversificado e multicultural em que vivem.

Segundo Condo (2007), a questão psicológica da língua materna das crianças garante um ensino e aprendizagem mais eficazes, pois possibilita a expressão e a compreensão nos processos abstratos que remetem à reflexão, que se torna impossível na língua que este não domina.

O autor ainda explicita que:

Quando os alunos vivem em um contexto multilíngue, como o da Bolívia, onde o castelhano e a língua que permite a comunicação e a interação entre diferentes culturas, as crianças devem aprender também essa língua. Nesse processo de aprendizagem, considera-se que as crianças que têm como língua materna uma língua nativa devem aprender o castelhano com uma metodologia de segunda língua, para assegurar que a apropriação da mesma seja realizada em condições favoráveis, sendo para isso importante levar em conta contribuições teóricas. Quanto à aprendizagem da segunda língua, especificamente, os estudos realizados por Cummins, por exemplo, demonstram que as estruturas da L1 e da L2 não estão separadas em compartimentos individuais, mas que a criança bilíngue – ou a que se torna bilíngue – tem uma estrutura subjacente comum, isto é, aspectos que são compartilhados tanto pela L1 como pela L2, as quais por outro lado tem, é claro, elementos ou aspectos (superficiais) que as diferenciam.

Os fundamentos teóricos descritos até aqui foram adotados pelos movimentos sociais de diferentes organizações de base: a Confederação Sindical Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia (CSUTCBC), a Confederação de Indígenas do Oriente Boliviano (Cidob), a Confederação Nacional de Mestres da Educação Rural da Bolívia (Conmerb), a Comissão Episcopal de Educação (CEE), a Assembleia do Povo Guarani (APG), o centro Teko Guarani, e foram assumidos pela Equipe Técnica de Apoio a Reforma Educacional (Etare), que formulou essas demandas na Lei nº 1.565 da Reforma Educacional, na qual se adota a Educação Intercultural Bilíngue como parte da proposta de transformação pedagógica. (CONDO, 2007, p. 218).

Com base nestes pressupostos, as instituições e o Governo oficializaram a Educação Intercultural Bilíngue no sistema educacional boliviano por meio do Decreto Supremo nº 23.036, de 1992.

A interculturalidade na educação passou a ser o eixo e diretriz para a Reforma Educacional da Bolívia que é composta por uma realidade diversificada sociocultural e

linguística, assim houve um reconhecimento das diferentes culturas e grupos culturais que em algum momento não foram valorizados, mas sim excluídos e discriminados, historicamente, pelo sistema educacional.

A interculturalidade apresenta-se como forma de lei na Bolívia, juntamente com a Reforma Educacional de 1994. Nela ficou acordada a estruturação do sistema educativo nacional fundamentando-se nos interesses do país; por isso, a educação boliviana tem como uma de suas bases fundamentais a educação intercultural e bilíngue, pois deve assumir a heterogeneidade sociocultural e o respeito entre todos.

Podemos citar, de acordo com Condo (2007, p. 219):

No Artigo 2º, acerca dos fins da educação boliviana, no inciso 4, proclama-se que o fortalecimento da identidade nacional assume também a “enorme e diversificada riqueza multicultural e multirregional do país”.

No Artigo 3º do Capítulo I, que trata dos Objetivos do Sistema Educativo, no inciso 5, diz-se: “Construir um sistema educacional intercultural e participativo que possibilite o acesso de todos os bolivianos a educação, sem discriminação alguma”.

O Capítulo IV, que trata da Estrutura de Organização Curricular, no artigo 8º, inciso 5, estabelece que os objetivos e as políticas da estrutura de organização curricular contarão com mecanismos para a participação de diversos atores “na geração, na gestão e na avaliação do desenvolvimento curricular com enfoque comunitário, intercultural, de gênero e interdisciplinar”.

Este conceito de interculturalidade, segundo o autor está associado a três aspectos:

- a consciência da existência de uma realidade multicultural e a demanda por reivindicar e revalorizar o próprio;
- a necessidade de estender os benefícios educacionais em termos de equidade social;
- a utopia de se conseguir desenvolver uma sociedade mais democrática por meio da promoção dos mecanismos de participação social em todos os níveis do sistema educacional. (CONDO, 2007, p. 220).

Assim, a Organização Curricular aborda a interculturalidade como parte do currículo sob quatro dimensões: primeiro, para a promoção de um novo desenvolvimento pessoal e social dos educandos; segundo, como concorrência para o desenvolvimento humano em termos de solidariedade e busca pela equidade étnica, cultural e linguística; terceiro, para o conhecimento e compreensão da realidade multicultural e plurilíngue do país; e, por último, a interculturalidade associada ao ensino bilíngue.

Já no Projeto Curricular para a educação básica, em seu primeiro momento, que compreende o ensino fundamental I, o conceito de interculturalidade tem maiores alcances, como uma proposta que reconheça e valorize a diversidade social, cultural e linguística, a fim de gerar uma educação que promova relações sociais nas quais seja possível estabelecer o respeito e a convivência com diferentes culturas; que promova o diálogo, reconhecendo e valorizando os conhecimentos dos diversos grupos e culturas, ressaltando para os alunos a

diversidade do mundo em que vivem, bem como suas realidades, aceitando a existência de alguns conflitos entre diferentes grupos culturais, com tolerância e respeito, possibilitando o intercâmbio e aprendizagem com os diversos grupos sociais, culturais e étnicos, promovendo uma sociedade justa, equitativa e aberta.

O autor ainda ressalta que as relações, no espaço educacional boliviano, compõem uma prática educativa que valorize e legitime os saberes dos diversos grupos, priorizando aqueles tradicionalmente marginalizados.

Por isso, observamos que a Reforma Educacional da Bolívia articula as relações interculturais de forma equitativa e democrática, valorizando e dando aceite positivo à diversidade cultural, respeitando as diferentes culturas, as línguas, as maneiras de pensar e atuar.

Condo (2007) ressalta que a educação intercultural também deve ser levada para além do local e das fronteiras regionais e nacionais. Com base nas próprias raízes culturais, propicia-se a apropriação crítica de elementos e produtos culturais diversos que são patrimônio de diferentes grupos culturais, de forma a contribuir, a partir da educação, para a melhoria das condições de vida de todos os bolivianos em nível educativo, social e econômico.

O desejável, segundo o autor, seria uma educação que gere o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas, etc., sem discriminação alguma, traduzido na igualdade de oportunidades e possibilidades para todos e que, por meio da educação, desenvolva-se uma sociedade mais democrática.

Outro aspecto importante da educação intercultural boliviana é a superação da tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria que se acentuaram desde a Colônia, que se consolidaram na República e ainda são vigentes em nível social, cultural, linguístico, político, religioso e, sobretudo, econômico, que de algum modo também vivenciamos aqui no Brasil.

Na modalidade bilíngue, as crianças falantes de línguas nativas aprendem e desenvolvem suas aprendizagens ao longo de sua escolaridade em duas línguas: sua língua materna e o castelhano como segunda língua. Por meio dessas línguas, incentiva-se que as crianças aprendam e valorizem características de sua própria cultura e de outras. Essa inovação é uma das mais importantes da Reforma Educacional, já que abre as portas às línguas e populações majoritárias do país, historicamente desvalorizadas e discriminadas pela postura castelhanizante e homogeneizante que a educação boliviana teve durante décadas. (CONDO, 2007, p. 222).

Dentro desta modalidade de ensino, há a divisão por áreas curriculares, onde os materiais são bilíngues, com uma porcentagem que vai de 25% em castelhano e 75% em língua nativa, no início do ciclo, até alcançar 50% em cada língua, ao finalizar o segundo ciclo.

Na área curricular referente à da linguagem há um enfoque maior no contexto comunicativo e textual que busca uma aprendizagem significativa através de situações presentes na realidade do educando, de maneira que favoreça a comunicação com sentido, por meio do uso de textos escritos ou orações de uso social.

O autor acrescenta que, para que uma sociedade se torne intercultural, deve haver o desenvolvimento da educação bilíngue que preze com as relações entre as pessoas, com as atitudes positivas e de respeito (interculturalidade), pois muitas vezes a educação bilíngue é confundida como sinônimo de educação intercultural, porém as pessoas podem ser bilíngues ou desenvolver na aula uma educação bilíngue, mas não serem interculturais.

Optar por uma educação intercultural para todos fez com que a Reforma Educacional provocasse um salto qualitativo na educação; isso significa transcender toda a população boliviana para um mundo globalizado mais interdependente e mais comunicativo. Portanto, na Bolívia, a educação tem que ser intercultural e bilíngue, começando por todos aqueles bolivianos que chegam à idade escolar tendo como língua materna ou como idioma de uso predominante um idioma nativo. (CONDO, 2007, p. 223).

Com a Reforma Educacional Boliviana, a interculturalidade e o ensino bilíngue se deram pela formação e capacitação de professores que elaboraram materiais diversos, complementados pela prática pedagógica e mantendo relações com as organizações indígenas ou populares no âmbito da Lei de Participação Popular, de modo que estes alunos recuperassem a voz e expressão em língua materna, sobre o que pensam e sentem, sem temor de serem criticados ou discriminados, assim, por meio desta lei, os professores conhecessem melhor a cultura dos alunos. Com isso, muitos professores começaram a valorizar e reconhecer os saberes e conhecimentos desenvolvidos pelos povos nativos, propiciando espaços para que os pais de família e *experts* da comunidade, por exemplo, ensinassem aos meninos e às meninas o que sabem sobre a medicina natural, a tecnologia agrícola, a técnica do tecido em tear, tornando-se tão válidos quanto os conhecimentos universais.

A formação dos professores deu-se em forma de módulos de aprendizagem, compostos de materiais, projetos e outros elementos que reconhecessem as populações indígenas e as outras culturas existentes no contexto educativo de cada região, com materiais em castelhano, guarani, quéchua e aimará, assim como guias com orientações didáticas para trabalhar a comunicação oral com diferentes níveis de bilinguismo.

Assim, o governo criou condições e espaços para a participação dos pais de família na tomada de decisões de caráter educativo, permitindo que eles ingressem não apenas na escola, mas também na sala de aula para ver o processo de aprendizagem de seus filhos, para perguntar o que não entendem e para sugerir o que consideram que devem fazer ou aprender com eles: assim, parte desta estrutura de participação popular está prevista na Lei nº 1.565, assim, são formados quatro conselhos educacionais de povos nativos, os quais se converteram em um motor propulsor da Educação Intercultural Bilíngue.

A esse respeito, a interculturalidade e a educação bilíngue não só passam por decisões políticas e pela proposta de Reforma Educacional, mas também pela compreensão e pela aceitação da população boliviana, que durante séculos viveu de costas para essa realidade e que agora tem o espaço e o momento para modificá-la. (CONDO, 2007, p. 227).

Sabemos que nosso país, o Brasil, tem proporções territoriais que podem ser comparadas a um continente, e nesta realidade temos uma diversidade cultural imensa que, com o passar dos anos, tem sido notada por nossos governantes, porém as políticas para uma educação intercultural ainda estão no início deste processo, com pequenos projetos voltados para a educação indígena que percebem a necessidade da língua materna e da segunda língua (português) na educação brasileira. Apenas em 1999 foram criadas as Diretrizes Curriculares para Educação Indígena, reconhecendo que a aprendizagem deveria considerar as diversidades culturais existentes no espaço escolar.

Vale ressaltar que recentemente, mais precisamente em 2005, o Ministério de Educação (MEC) criou o Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), com o objetivo de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil.

Para a organização deste Projeto houve a Reunião Técnica Bilateral das equipes dos dois Ministérios de Educação, da Argentina e do Brasil, que ocorreu em dezembro de 2004, em Buenos Aires. Antes desta reunião, os governos já haviam adotado um espírito de cooperação, como em 26 de março de 1991, quando foi firmado o Mercosul – Mercado Comum do Sul, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O Tratado de Assunção, em seu artigo 23, declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul.

Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul – SEM aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, 2008, p. 6).

Os Ministros da Educação do Mercosul aprovaram o Plano de Ação do Setor para 2001-2005, o qual aponta, entre outros aspectos, “a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos” (BRASIL, 2008, p. 7).

Em 2004 foi concretizada uma reunião entre os Ministros da Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, que gerou uma Declaração que sugeria, entre suas ações,

[...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação. (BRASIL, 2008, p. 8).

Para atender a este modelo de educação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, em 2004, buscou parcerias com as escolas localizadas na região Sul do Brasil, que faziam fronteiras com outros países.

Depois de uma seleção das escolas participantes

[...] definiu-se como lugar privilegiado para o desenvolvimento do programa o sistema de cidades-gêmeas internacionais, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceira no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça (BRASIL, 2008, p. 10).

Para que esse projeto fosse bem sucedido, as escolas desenvolveram um trabalho de sensibilização juntamente com os pais para o desenvolvimento de atitudes positivas frente ao bilinguismo e à interculturalidade, implicando no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade.

Podemos entender assim:

Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como *diferente* (e não como “melhor” ou “pior”). (BRASIL, 2008, p. 14, grifo do autor).

O projeto levou em conta a inserção de duas ou mais culturas de maneira indireta, por meio das relações, que, de certa forma, compreendem que os indivíduos participantes são dependentes uns dos outros, perfazendo assim um enlace cultural. Desta forma, a proposta deste projeto, empreendida por ambos os países, abriu um espaço para o levantamento das condições que definem o contexto pedagógico tanto para a aprendizagem de línguas como para o desenvolvimento da interculturalidade.

No documento oficial, encontramos a seguinte afirmação:

Muitas são as vozes que atravessam a presente proposta. Vozes que provém de diferentes olhares desde a teoria, desde a prática; olhares históricos, sociais, políticos, entre outros, e que parecem não se escutar ou, pelo menos, não conseguir a harmonia necessária em várias oportunidades. Entretanto, esta heterogeneidade deve

ser considerada como constitutiva do programa e como um ponto de partida tanto para a tomada de decisões na prática concreta como para a posterior realização de pesquisas que, a partir do diálogo teoria-prática dos docentes, definam uma metodologia e uma terminologia que permitam obter acordos entre todos os participantes. (BRASIL, 2008, p. 16).

O projeto possibilita o emprego das duas línguas na aprendizagem. Esses usos são orais e escritos, sendo que a segunda língua é estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola. Há também uma relação pessoal com um falante nativo da segunda língua, onde a criança irá formar um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Essa relação cria um vínculo emocional que, segundo seus autores (do projeto), seja fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula.

A questão da alteridade torna-se um marco no sentido de refletir sobre a sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam: assim, um bom exemplo a citarmos são os estereótipos com os quais se pode identificar uma cultura por meio de sua língua e características físicas; essa compreensão faz-nos reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura, ressignificando-as a cada dia na relação entre professor-aluno.

Outro aspecto importante do projeto educacional foi o contato com um profissional do outro país que trouxe sua vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, assim como os alunos que compartilharam com professores argentinos e brasileiros as tradições pedagógicas institucionais de dois sistemas escolares diferentes.

Esse projeto proporcionou

[...] às comunidades, às escolas envolvidas e aos Ministérios da Educação de ambos países a oportunidade de vivenciar relações de interculturalidade e a desenvolver rotinas de trabalho bilíngues, com o uso do português e do espanhol, experiência fundamental para os objetivos políticos expressos na documentação política da relação entre os dois países. (BRASIL, 2008, p. 18).

Recentemente, em agosto de 2012, o então Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), iniciado em 2005, se solidificou e trouxe mudanças significativas com os resultados das experiências desenvolvidas em outras fronteiras e seu tempo de existência ocasionou a retirada do conceito de bilinguismo, considerando-se que há fronteiras em contato com mais de duas línguas, como é o caso da fronteira Brasil-Paraguai, onde o guarani, além do espanhol, está presente no cotidiano dos falantes.

É importante ressaltar que o Projeto, a partir da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, publicada no Diário Oficial da União, torna-se um Programa – Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) –, o que amplia o tempo de duração e o âmbito de atuação dos trabalhos.

Assim, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participante na formação de professores do programa, em seu seminário de abertura, afirma que

O Programa estabeleceu condutas para aplicação em comum, entre as quais, priorizar a formação dos professores com o objetivo de atualizar os que já desenvolviam o projeto e capacitar, com a metodologia a ser aplicada, os professores das fronteiras onde o projeto será implantado, como no caso a fronteira Bolívia-Brasil, nos municípios de Corumbá e Puerto Quijarro. Essa capacitação visa preparar os professores para realizar o “cruce”: os professores envolvidos, um ou dois dias por semana, cruzarão a fronteira para atuar nas escolas participantes. A previsão é que a aplicação dessa metodologia tenha início na Escola Municipal Eutrófia, em Corumbá, e a Unidad Educativa Frontera, em Arroyo Concepción, distrito de Puerto Quijarro, a partir de 2013. (PROGRAMA..., 2012).

Assim, o Programa é constituído e apoiado pela UFMS, com ênfase na aprendizagem das línguas português e espanhol em abordagem intercultural, a fim de promover a cultura de paz e de cooperação interfronteiriça e marcar a construção da identidade regional na fronteira do Brasil com a Bolívia.

Para manter a integração entre os países participantes do Mercosul, além do programa das escolas interculturais bilíngues, em 2005, foi criada a Lei n.º 11.161, que torna obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio de todo o país, de caráter facultativo de escolha dos alunos com o oferecimento obrigatório no ensino médio e facultativo para alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O prazo de adequação para os estados expirou em 2009.

Reconhecemos que o espanhol já era ensinado em algumas escolas privadas e era obrigatório em alguns estados participantes das escolas de fronteiras, enquanto em outros lugares, mesmo depois de sancionada a lei, o processo parece caminhar de forma muito lenta.

Para atender a esta demanda, o Governo do estado de São Paulo criou o projeto OYE, no ano de 2007, para ampliar o número de profissionais da educação para lecionar espanhol. Tal programa é realizado por meio de convênio entre: Banco Santander, Instituto Cervantes e Rede Universia e tem como intuito capacitar professores de outras áreas para o ensino de língua espanhola.

Em agosto de 2011, Fernanda Barbosa, do jornal *Agora* publicou a seguinte reportagem: *Ensino de espanhol ainda patina no Estado*.

Implantado somente no primeiro ano do ensino médio, fora do horário regular de aula, sem professores concursados e sem material adequado, o ensino de espanhol ainda patina no Estado. As aulas de espanhol se tornaram obrigatórias no ensino médio por lei federal, mas as escolas ainda não se adaptaram. (BARBOSA, 2011).

A autora ainda afirma que, de 3.655 escolas estaduais com ensino médio, apenas 1.195 – ou um terço – contam com o ensino regular da língua, segundo a Secretaria de Estado da Educação. Segundo a pasta, as unidades só não oferecem a disciplina porque não tiveram procura suficiente, já que os alunos não são obrigados a fazer as aulas. Acrescenta ainda que,

de dez escolas estaduais que eles contataram, apenas uma na Zona Leste de São Paulo contava com aulas do idioma.

CAPITULO 4
OLHARES BOLIVIANOS SOBRE SI MESMOS

4 OLHARES BOLIVIANOS SOBRE SI MESMOS

O quarto capítulo desta dissertação formou-se a partir da análise entre os imigrantes bolivianos, como alunos e familiares, e a comunidade escolar, dentre eles, diretores, coordenadores e professores, além de realizar uma revisão bibliográfica especializada na temática em questão.

4.1 QUEM SÃO OS NOVOS “BRASIVIANOS”?

A primeira fase do eixo em questão compõe-se de um trabalho de campo formado por registros de entrevistas com seis famílias bolivianas. Os encontros com essas famílias se deram na Praça da Kantuta, especialmente, em dias de festividades, momentos favoráveis à presença desses grupos naquele lugar. Para este procedimento, valeu-se de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, bem como da observação pela técnica etnográfica. As entrevistas foram realizadas separadamente, com cada família, sempre com o mesmo roteiro.

Embora existam diferentes tipos de famílias entre os imigrantes bolivianos, a composição predominante é a tradicional, formada por pai, mãe e filhos (alguns nascidos no Brasil). O roteiro de questões foi respondido por cinco homens (pais de famílias) e apenas uma mulher (mãe de família). Na verdade, a predominância do gênero masculino nas entrevistas não resulta de uma escolha arbitrária da pesquisadora, mas de uma dificuldade de acesso à participação das mulheres, resultante, em grande medida, da timidez manifesta desse grupo para envolver-se nos procedimentos de entrevista. Neste caso, a pesquisadora optou por respeitar esse comportamento cultural.

Nessa primeira fase do trabalho de campo, as famílias foram questionadas sobre esse processo de transição da realidade boliviana para a fixação no território brasileiro. Expomos, aqui, algumas conclusões das respostas às questões propostas.

1. Quanto ao motivo de suas vindas para o Brasil.

Todas as respostas foram semelhantes, já que todos os entrevistados manifestaram a necessidade de trabalho como justificativa para a migração ao território brasileiro.

2. Quanto ao tempo de permanência no Brasil.

Neste caso, as respostas foram bem distintas, variando entre 25 anos e 9 meses de residência em território nacional. Vale ressaltar que estes últimos ainda apresentam dificuldades na compreensão do idioma e o primeiro já se encontra com a família “abrasileirada”, conforme fala do entrevistado.

3. Quanto ao acolhimento por parte dos brasileiros.

O entrevistado que está aqui há mais tempo relatou que não foi bem recebido e que trabalhou em regime de condição análoga ao escravo, sofrendo diversas formas de ameaças e opressões, por brasileiros e outros imigrantes, além de “passar fome” em todo este contexto. Já os demais afirmaram, com bastante timidez, que foram bem recebidos. Cabe acrescentarmos aqui certa desconfiança e receio nestas afirmações, considerando as observações da pesquisadora sobre o modo como foram dadas essas respostas.

4. Quanto às expectativas para o novo país.

Para esta questão, todos eles responderam, com grande convicção, que esperavam conseguir trabalho e melhorar a condição financeira da família.

5. Quanto ao acolhimento dos filhos nas escolas.

Os entrevistados responderam de forma semelhante, mostrando não expressarem insatisfações quanto ao acolhimento. Vale ressaltar que, nos relatos da pesquisa de Magalhães, as mães informam que o ensino público na Bolívia, apesar de ser público, tem custos e para eles (bolivianos) é mais difícil de inscrever-se, compondo uma importante barreira para os bolivianos sem condições financeiras.

6. Quanto ao ensino do Brasil.

A grande maioria considera o ensino muito fraco comparado ao da Bolívia, porém o acesso ao ensino, em termos burocráticos, é mais facilitado no Brasil. Esta consideração vai ao encontro do que afirmam os entrevistados na pesquisa realizada por Magalhães (2010, p. 134): “Em nenhum momento a qualidade da educação foi mencionada como fator para vinda, pelo contrário, a maioria fez menção à escola boliviana como uma instituição mais rígida, mais séria e valorizada, como um fator positivo”.

7. Quanto às dificuldades enfrentadas pelas famílias bolivianas no Brasil.

Nos relatos dos entrevistados, o elemento mais destacado foi a apropriação do novo idioma, que se apresenta ainda como a maior dificuldade a ser enfrentada por esses imigrantes andinos.

8. Quanto às manifestações de preconceito.

De forma muito tímida, a maioria respondeu que isso não ocorre. Porém um dos entrevistados, o mais antigo, relatado anteriormente, afirma que sofreu bastante com a falta de escolas para os filhos, na década de 1990, e que ainda sofre acusação de tráfico de drogas. É interessante notar que esse estereótipo está incorporado no senso comum do brasileiro, quando se fala de bolivianos, no entanto, os entrevistados, exceto esse caso, não se remeteram a essa manifestação de preconceito. A questão da timidez merece um destaque especial em nossa dissertação, já que este fator foi observado também em outras pesquisas, como a de Magalhães (2010, p. 136), ao afirmar que

[...] essa característica do silêncio e da timidez apareceu de duas formas: de um lado como qualidade, uma forma de respeito ao ambiente escolar que traz consigo uma certa reverência à figura do professor. Por outro lado, a mesma característica foi relatada por outros/as como um problema a ser superado, uma timidez responsável pela falta de defesa às agressões verbais cotidianas que mais tarde compartilharam.

9. Quanto a preservação dos valores culturais bolivianos no Brasil.

A maioria afirmou que transmite estes valores, como as danças, a língua, o folclore e as festas tradicionais, por meio de apresentações e representações culturais desenvolvidas na Praça da Kantuta. Apenas uma família diz não visitar a praça, mas afirma que transmite seus valores por meio de fotos e contação de histórias ocorridas na Bolívia.

10. Quanto ao incentivo às crianças para aprendizagem do idioma de origem.

Novamente esta questão obteve unanimidade, pois as respostas foram muito próximas. Relataram que incentivam os filhos a falarem as duas línguas, porém preferem que o espanhol seja falado apenas em casa, e o português seja aprendido na escola para que se tornem seus intérpretes e tradutores no Brasil.

4.2 HABLAS ESPAÑOL EN SU ESCUELA?

A segunda fase contemplou visitas e entrevistas em quatro escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, localizadas nas regiões centrais nos bairros do Brás, Pari, Bom Retiro e Vila Guilherme. Essas escolas públicas foram definidas, privilegiando as com maior número

de alunos bolivianos, tanto para o ensino fundamental I quanto para o ensino fundamental II. Vale destacar que, tendo em vista a preservação do anonimato dos entrevistados, optamos por não divulgar o nome das escolas. Nesta fase do trabalho de campo, observou-se:

- a) o número de alunos bolivianos matriculados em tais escolas;
- b) a adaptação dos alunos bolivianos;
- c) a integração entre os alunos brasileiros e bolivianos;
- d) o processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores.

Para essas questões foram entrevistados diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas selecionadas para a pesquisa. Destacamos que este grupo de entrevistados é composto por professores iniciantes e alguns com mais de quinze anos na profissão. Também participaram das entrevistas, coordenadores ainda em fase de “adaptação” e outros nesse cargo com média de quinze anos de magistério, diretores “temporários” e diretores em fase de aposentadoria. Como se observa, trata-se de um grupo bem diversificado. Elemento comum, entre esses atores, é o fato de que desenvolvem suas funções pedagógicas há pouco tempo com o público de famílias bolivianas.

A seguir, expomos, sinteticamente, as questões e as considerações gerais sobre o tema.

1. Total percentual de alunos bolivianos nas instituições pesquisadas.

Em duas escolas a presença de bolivianos ou descendentes corresponde a 30% dos alunos; em outra, 40% e em outra 60% de bolivianos.

2. Projetos desenvolvidos para os alunos bolivianos.

Nenhuma das instituições pesquisadas desenvolve projetos específicos para esse público.

3. Rendimento escolar dos bolivianos.

De acordo com as falas dos professores, os alunos bolivianos são considerados dedicados ao estudo, obtendo rendimentos que variam de “regular a bom”.

4. Principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos bolivianos segundo os professores.

Os docentes argumentaram que a compreensão da língua portuguesa ainda é a maior dificuldade, além da timidez, que interfere na participação dos alunos e, por sua vez, no processo pedagógico.

5. Relacionamento com os brasileiros.

Todos os docentes entrevistados admitiram haver um relacionamento harmonioso entre as partes. Curiosamente, nenhum deles descreveu haver presenciado episódios que dificultassem o relacionamento entre os alunos brasileiros e os de origem boliviana.

6. Preconceito.

Houve certa contradição nesta questão, quando a relacionamos com a anterior, pois muitas escolas afirmaram que já ocorreu algum episódio de preconceito, mas nada grave. Assim, podemos nos questionar: se há um relacionamento harmonioso entre as partes, como pode haver episódios de preconceito?

7. Acompanhamento dos pais bolivianos.

Também foi outra questão que obteve consenso, pois todos afirmaram que os pais são muito presentes e participativos na vida escolar de seus filhos, mais ainda do que os pais brasileiros.

8. Metodologias e estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem desses alunos.

Nenhuma escola desenvolve algo específico. O esforço parte apenas do aluno: quando este apresenta muita dificuldade é encaminhado para a recuperação paralela, assim como os demais alunos, sendo bolivianos ou não.

Podemos aferir nesta fase da pesquisa que, embora encontremos escolas com um número razoável de alunos imigrantes bolivianos, nenhuma desenvolve algo específico para este público, deixando-o marginalizado, ou até mesmo esquecido, de modo que cada participante – pais, alunos ou professores – encontre formas diferentes para se adaptar a este novo contexto de forma árdua e desafiadora para todas as partes.

É importante observar que, embora nesta pesquisa não possamos concluir certamente o que ocorre “entre os muros da escola”, considerando a experiência da pesquisadora no convívio com esses profissionais, há uma tentativa clara de ocultar os conflitos de variada natureza, que são formas de opressão e contradições das instituições escolares no que diz

respeito aos encaminhamentos de soluções para tais conflitos. Em outras palavras, a escola se esforça por mostrar uma realidade harmoniosa, o que justificaria a ausência de projetos e programas que levem em conta as demandas e especificidades do público discente de origem boliviana. Saber as razões disso demandaria nova pesquisa.

4.3 SAUDADES DE MINHA TERRA QUERIDA

A terceira fase da pesquisa consistiu em entrevistas com 17 alunos bolivianos distribuídos entre ensino fundamental I e II (de uma mesma escola, que chega a uma clientela de 60% de alunos bolivianos/filhos de bolivianos), compreendendo idades de sete a treze anos. Nesta fase, optamos por utilizar o “círculo de cultura”, na perspectiva de Paulo Freire, mas com ênfase na pesquisa, ou seja, como “círculo epistemológico”.

Sobre esta proposta, Romão et al. (2006, p. 177) explica que:

A denominação de “círculo epistemológico” para a metodologia de pesquisa derivada é conveniente, não apenas para distinção de sua fonte, que é o círculo de cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção, mas também, e principalmente, pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos de pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no círculo, pesquisadores e pesquisandos, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam são pesquisados e, enquanto são investigados, investigam.

Essa metodologia empregada foi extremamente importante, pois, de alguma maneira, a timidez destes alunos pôde ser “quebrada”, visto que estavam em maioria e puderam se expressar de maneira mais extrovertida, ainda que de forma singela, trazendo contribuições ímpares para a pesquisa em questão.

Este círculo epistemológico que formamos possibilitou um conhecimento aprofundado sobre o que pensam os alunos investigados e a realidade vivida cotidianamente por eles, muito mais do que poderiam nos fornecer questionários e entrevistas direcionadas, pois, como relatado, houve certa cumplicidade e ajuda mútua nas respostas, como se pudessem reviver os momentos e histórias vivenciados na Bolívia. Lembramos que ressaltaremos os apontamentos mais importantes retirados das falas dos alunos nas discussões dos subtemas abordados como: preconceito; vida na Bolívia; vida no Brasil; idioma; identidade cultural, etc.

Nestes círculos, o que mais se evidenciou nas falas dos alunos foi que: “gostam da escola e se sentem bem no ambiente”; “falam os dois idiomas e ajudam os pais na compreensão do português”; “compreendem que os pais vieram para o Brasil em busca de emprego e dinheiro, afirmando que no ‘Brasil tem mais dinheiro’, mas que assim que

conseguirem o esse recurso pretendem voltar para a Bolívia”; “*na Bolívia, a maioria vivia no campo e cuidava de ovelhas*”.

Esta última resposta merece um destaque especial, por isso o *itálico* intencionalmente, já que nos remete à mencionada “timidez comunicativa” desses imigrantes. De acordo com Sidney Silva (2005), os bolivianos que vêm para o Brasil são, geralmente, grupos indígenas que trabalham no campo. Certamente, esse é um dos fatores que, no choque cultural com a vida na grande cidade (neste caso, São Paulo), pode contribuir para a mencionada dificuldade de comunicação no processo de inserção social no novo lugar.

Prosseguindo com os relatos, observamos também que esses imigrantes “vieram para o Brasil ‘vender as coisas’”. Esta resposta, extraída das falas de crianças, pode nos dar pistas de que, para esses estudantes, esta vinda não teve uma definição muito clara, o que resulta também em incertezas do que encontrariam neste novo país. O certo é que, na busca de melhores condições de vida, esses grupos aumentam ainda mais as estatísticas de um “capitalismo perverso”, como destaca o geógrafo Milton Santos (2000).

Encontramos, ainda, nos relatos, a afirmação de que “com os pais falam espanhol, mas na escola gostam de falar português com os amigos”. Aferimos a estas respostas dos alunos a questão do pertencimento, ou seja, a necessidade social de se sentir parte e integrado a um grupo. Em casa, moldam suas atitudes e preceitos baseados na cultura boliviana, entre outras formas, por meio da prática do idioma; já na escola, procuram a “neutralidade”, compartilhando ideias e vivências com os brasileiros e, por consequência, aprendendo e aprimorando a nova língua, o português.

Também se evidenciou que esses estudantes de origem andina “gostam das duas culturas e reconhecem as ‘coisas’ da Bolívia por fotos”. Aqui, mais uma vez, notamos a necessidade de pertencimento às duas culturas, um processo de busca identitária.

Os estudantes de origem boliviana afirmam, ainda, que “gostam mais da Bolívia porque aprendem mais lá”. Considerando que parte desses estudantes não teve experiência de estudo na Bolívia, ou tiveram poucos anos nas escolas de lá, este discurso pode estar atrelado ao que os alunos imigrantes escutam dos pais bolivianos, que afirmam reconhecer a educação boliviana como “mais avançada” do que no Brasil.

Afirmam também que “*se sentem mais brasileiros porque estão no Brasil*”. Outra questão que merece ênfase, pois esta resposta pode, de certo modo, refletir novamente a necessidade destes alunos imigrantes de “serem pertencentes” a este país, ou seja, participantes do processo de aprendizagem; a vontade de “serem iguais” aos demais alunos brasileiros.

Cabe, neste momento, recorrermos ao texto do sociólogo Boaventura Santos (1997, p. 122): “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Esta tese do autor nos remete a um outro questionamento também feito por Candau e Leite (2011):

A diferença cultural nunca “é”, sempre “está sendo”. Portanto, quando falamos em diálogo intercultural, não supomos o encontro de culturas e identidades fixas: o diálogo que defendemos ocorre em momentos fugidios de fixações contingentes de significados e de identidades culturais, sendo marcado pela provisoriedade e imprevisibilidade.

As autoras ainda ressaltam que, na pesquisa, “diferença pode ter associação com preconceito”, ou seja, em certo contexto, pensar diferença na educação é pensar em preconceito e discriminação.

Estendendo um pouco mais este debate, as autoras perceberam que a “essencialização da diferença” e a “hibridação cultural” para identificação cultural estariam baseadas em laços histórico-culturais, ou seja, a diferença cultural pode estar ligada à fragmentação, hibridação do entendimento e pertencimento de uma identidade cultural.

A última resposta dos alunos pode ter sido a mais surpreendente possível, ainda que de certo modo venha a contradizer a questão de “pertencimento” abordada até o momento. Vejamos, quando questionados sobre uma possível situação de entrevista de emprego da qual participassem um brasileiro e um boliviano. Na opinião dos alunos imigrantes, o “*boliviano deveria ser contratado, porque brasileiro é muito preguiçoso*”.

Vejamos que, até o momento, defendiam “considerarem-se brasileiros”, porque estavam no “Brasil”, mas, ao serem instigados a estabelecer uma comparação sobre o conceito de trabalho, sentem-se mais identificados com os grupos de suas origens.

Neste caso, podemos perceber que os laços histórico-culturais “falaram mais alto” que a necessidade de “pertencimento” ao Brasil. Estaríamos falando, neste caso, de uma nova “geopolítica do conhecimento”, uma manifestação de uma “razão oprimida”, pois notamos que estes imigrantes estão “vivendo entre diferentes culturas”, numa tentativa de criar uma nova maneira de “racionalizar” entre as partes.

Esta discussão sobre as racionalidades contra-hegemônicas, numa perspectiva cultural, tem sido feita, entre outros, pelo historiador e pesquisador em educação José Eustáquio Romão. De acordo com ele, este “estrabismo do conhecimento”, próprio dos povos colonizados, imigrantes etc., poderia ser uma espécie de “Neplanta”, que significa “viver entre” (em *náhuatl*). Segundo sua própria expressão, “o viver entre inscrito em Neplanta não

é feliz lugar na posição média, mas uma referência para uma questão geral de conhecimento e poder” (MIGNOLO, 2000, p. 2 apud ROMÃO, 2010, p. 18).

Porém no caso dos bolivianos entrevistados, notamos que ainda há apenas o olhar sobre sua própria cultura, mantendo-os numa posição de opressão, sem que possam “enxergar” os mecanismos de opressão vivenciados por eles. Assim, ao dizerem que os brasileiros são preguiçosos, não compreendem a exploração trabalhista que os dominam e que dominam também os brasileiros. Deste modo, esta “neplanta” se mantém com um olhar “ingênuo” perante tais premissas.

Por meio das respostas coletadas nos círculos de culturas como círculos epistemológicos, percebemos que este instrumento, além de coletar dados para pesquisa, levou a uma reflexão sobre o cotidiano dos participantes do círculo pela troca de experiências que proporcionou.

Podemos dizer que, com os preceitos de Paulo Freire sobre a dialogicidade na relação educador-educando e educando-educador, a mesma é alcançada na relação pesquisador-pesquisando e pesquisando-pesquisador com a utilização deste instrumento. Assim, podemos concluir com Romão et al. (2006, p. 189-190):

O círculo de cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas, acima de tudo, como um método que mobiliza os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Na pesquisa ele pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. Nele, o sujeito-pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito-pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva. Dessa forma, ambos reescrevem a história desse conhecimento.

Esta parte final da pesquisa nos deixou bem claro o quanto este instrumento foi válido e nos trouxe uma visão da realidade enfrentada por estes imigrantes, além de nos mostrar como a “razão” dos imigrantes bolivianos no contexto brasileiro “está sendo” feita e refeita constantemente.

Por fim, a pesquisa esteve direcionada para a quantificação e análise dos resultados obtidos durante o trabalho de campo, que, fundamentados na revisão de literatura, permitiram a execução dos objetivos propostos e, sobretudo, garantiram a “visualização” da situação de interação dos alunos bolivianos na rede de ensino público.

A presença de alunos bolivianos na rede pública e suas implicações no sistema de ensino foram diagnosticadas por meio da realização do trabalho de campo em três etapas: uma direcionada aos coordenadores, diretores e professores; outra às famílias bolivianas; e, por fim, aos alunos bolivianos.

Nas manifestações das entrevistas, esses imigrantes relataram que o principal problema enfrentado é o vocabulário que eles trazem de seu país de origem. Em consequência, levam um bom tempo para aprender a ler e escrever a língua portuguesa, o que dificulta muito nas correções de provas e na interação do aluno com o professor.

Mesmo com esta compreensão, os professores desenvolvem as atividades de maneira homogênea, ou seja, igual para todos, desconsiderando, portanto, as necessidades específicas de aprendizagem desses grupos migrantes.

A questão da timidez, retratada anteriormente, também foi observada por Magalhães (2010, p. 135), que ressalta:

[...] buscávamos olhar para estudantes silenciosos e, muitas vezes, invisíveis. Essa invisibilidade trazia consigo em diversas circunstâncias uma dupla aproximação: por um lado, havia por parte de muitas pessoas um não querer enxergar, convivendo ali ao lado, no bairro, na escola; e, por outro, trazia uma possível proteção desejada pelos próprios imigrantes. Alunos que falam baixo, silenciosos, tímidos. Pouco notados, pouco percebidos.

Complementando, Magalhães ainda acrescenta que os professores e funcionários no geral demonstravam não conhecer muito quem eram esses(as) alunos(as). Apenas eram notados nos momentos de avaliações, que se podia mensurar a não aprendizagem: daí estes seriam “lembrados”. Este fato nos chama a atenção pela distância que envolve professores e alunos neste ensino de barreiras culturais que devem ser transpostas para que haja uma aprendizagem efetiva.

Além desta problemática, Magalhães mostra que a gestão do ensino público brasileiro não prevê auxílio ao aluno estrangeiro, já que este não contribui financeiramente com o país, pois não é fator de arrecadação de impostos. O aluno estrangeiro, no caso boliviano, acaba usufruindo dos recursos oriundos dos impostos destinados à educação brasileira.

Vale destacar também que, além da ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) integrado com a realidade local, a disciplina de ensino de língua espanhola não é obrigatória nem mesmo nessas escolas em que há uma predominância do quadro discente oriundo dos grupos imigrantes. Isso prejudica a interação, pois a língua estrangeira obrigatória é o inglês, embora o convívio com o espanhol seja evidente na unidade escolar. Evidencia-se com isso a falta de integração entre a escola e a realidade local e mais uma vez perde-se a oportunidade de formar cidadãos ativos mais preocupados com os espaços que os cercam e suas conseqüentes realidades. Dentro da sala de aula, com um projeto pedagógico coerente com esta realidade, todas as disciplinas e atividades escolares poderiam promover a interação entre o aluno boliviano e o brasileiro.

Um forte obstáculo enfrentado pelos professores é justamente o idioma, que dificulta a aprendizagem e a comunicação dentro da sala de aula, mas com o tempo se estabelecem códigos e conseguem expressar-se e compreender o idioma local. Quando ocorre essa compreensão, os trabalhos em grupos e a comunicação do aluno boliviano crescem consideravelmente.

A educação brasileira necessita rever seus conceitos básicos e trabalhar no sentido de diminuir barreiras ao aprendizado e deve estar aberta à presença de especificidades, principalmente num país de tamanho continental e que faz fronteira com vários países latino-americanos.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos a necessidade da proposta feita por Paulo Freire de uma educação intercultural. Sob este prisma, delineamos os motivos que nortearam a escolha por esta temática. Inicialmente destacamos a importância de se compreender o conceito de cultura em Paulo Freire e a relação desta com a educação, uma vez que a cultura, assim como a educação, é um dos importantes constituintes do pensamento freiriano, conforme nos mostra Souza (2002, p. 29):

A preocupação central de Paulo Freire é a educação, inclusive a escolar, como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e para o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente dos sujeitos populares.

O outro fator importante que devemos ressaltar é a questão da educação intercultural que se apresenta numa realidade, tanto no âmbito nacional quanto internacional, ou seja, no contexto da globalização. De acordo com Reinaldo Fleuri (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73),

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

Ressaltamos que neste contexto de globalização, de algum modo, surge a interculturalidade na educação que, numa certa perspectiva progressista, pode amparar-se na abordagem freiriana, promovendo o diálogo entre diferentes culturas, compondo um importante meio de compreensão da realidade social brasileira.

Para Freire (2002, p. 62), “o mundo da cultura, que se alonga em mundo da história, é um mundo de liberdade”. Compreendemos que o ser humano, ao ter consciência de sua incompletude e do seu papel e luta, torna possível a liberdade que, por meio da própria prática social e cultural, dá um sentido novo à sua existência e sua condição humana.

Podemos entender que cultura é um termo que contém vários sentidos, ou seja, uma expressão da produção humana que representa significados diferentes em sociedades distintas.

Segundo Araújo (2011), o ser humano, enquanto um ser produtor de cultura, foi capaz de expandir seus horizontes, libertando-se, criando e recriando suas próprias condições de vida. Na história da humanidade, não há sociedade sem cultura; ela é partícipe da própria historicidade do ser humano. Assim, a cultura pode ser entendida como uma relação social que se transforma e transforma homens e mulheres participantes desta relação. A maioria dos grupos culturais, mesmo tendo experiências de vida diferenciadas entre si e modos de vida específicos, na contemporaneidade, não deixa de se relacionar com o contexto social mais global.

Segundo Freire, o ser humano é um ser histórico que, com seu trabalho, pode ser capaz de mudar a sociedade e o mundo, reinventando-o, e esse fazer de homens e mulheres tem como referencial a cultura.

Ainda em Araújo (2011), a cultura dá ao ser humano uma outra conotação à sua própria existência; por meio dela, eles compartilham saberes, se relacionam e coletivamente dão sentido novo às suas vidas. A partir da cultura podemos fazer uma leitura da realidade de cada sociedade e procurar entendê-la em seus significados.

Cultura, de acordo com Paulo Freire (1979, p. 38), pode ser vista: “como resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”. Consequentemente, é pelo diálogo que os homens mantêm relação entre si, e conhecimento de si e do mundo ao qual pertencem.

Lima (1981, p. 107) corrobora o conceito de cultura em Freire, mostrando ainda que cultura também pode ser compreendida

[...] como uma totalidade de produtos significativos criados pelos homens através de sua práxis e seu trabalho (ação). Esta totalidade compreende o universo simbólico e “abrangente” em que os homens atuam enquanto seres conscientes. Ou seja, compreende todos os “bens materiais, objetos sensíveis, instituições sociais, ideologias, artes, religiões, ciência e tecnologia criados pelos homens”.

Freire, em seus escritos, coloca a educação como campo central da discussão, propondo uma prática educativa conscientizadora, que promova emancipação do educando por meio do diálogo, visto que esta categoria para ele é fundamental para a objetivação de um mundo melhor possibilitando relações harmoniosas entre os seres.

Araújo (2011) explicita que a atuação de Freire por uma educação libertadora pode ser vista enquanto prática educativa nos próprios movimentos de educação de base, em campanhas de alfabetização e também nos movimentos de cultura popular. Os movimentos de

cultura popular e alfabetização quebraram com o tradicionalismo na educação, principalmente no que se refere à alfabetização de jovens e adultos. Além destes, podemos destacar os círculos de cultura que, criados durante este período, enfatizavam bem a proposta da filosofia freiriana de alfabetização e do próprio significado que adquire o ensinar e aprender.

Observamos nos círculos de cultura uma participação mais efetiva dos alunos de forma dinâmica. Essa dinâmica da ação educativa estava centrada na tríade coordenador-diálogo-participantes, em que o coordenador substituiu a figura do professor e também a aula no estilo tradicional. Deste modo, a realidade do educando e sua experiência social eram dinamizadas nos círculos. Scocuglia (2003, p.193), ao se referir à prática de alfabetização de Freire, ressalta que “a ideia era que o aluno partindo de uma situação existencial que lhe fosse próxima” retivesse o conjunto, antes dos detalhes, para depois associá-lo a um determinado objeto e, a seguir, a sua forma gráfica.

Nos círculos de cultura se partia da compreensão do mundo do educando, ou seja, a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Freire selecionava as palavras significativas, verificava a articulação da palavra geradora e elaborava as fichas de leitura.

Araújo (2011) explicita que em Guiné Bissau, por exemplo, após a luta do povo guineense pela sua libertação da hegemonia neocolonial portuguesa, o pensamento freiriano floresceu e se disseminou no país e sua filosofia ganhou ênfase e apoio por parte do novo governo no poder, difundindo-se por outras partes da África. Vale ressaltar, como o próprio Freire observou, que os resultados da proposta freiriana, especialmente, em Guiné-Bissau, não apresentou os resultados esperados, como o que ocorreu no Brasil. Isto se deve, em grande medida, pela diversidade linguística daquele país, tomado que era por dezenas de línguas e dialetos, fator decisivo na dificuldade de unificação linguística, por meio do processo de alfabetização.

Na realidade, o pensamento e a obra de Paulo Freire revolucionaram nosso entendimento na atualidade sobre o verdadeiro papel da educação. Ele procurou perceber a realidade sociocultural do seu povo, suas mazelas e, partindo disso, criou a pedagogia focada no diálogo, propondo uma prática social e educativa que permitisse aos sujeitos sociais, participantes do processo educativo, a conscientização, fator decisivo no processo de engajamento e transformação da sociedade.

Para Freire (2002, p. 47), “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”.

Dessa forma, observamos que toda obra e legado deixado por Paulo Freire, almejam a transformação não só da educação e da cultura brasileira, mas também contribuem no modo de pensar o ser humano. Sua inserção na sociedade e a educação em seu processo de educar, ou seja, como um ato de liberdade e emancipação, concedem a Freire um título único na história social e cultural não só brasileira, mas também mundial, com diversos seguidores e admiradores de sua filosofia educacional. Ele refletiu de maneira singular, em seus estudos, a educação e a cultura como fundamentais para a transformação do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade.

Se, por um lado, a essência da proposta de Freire é uma educação para que todos possam dizer a sua palavra, o que se faz em relação à educação nas escolas de predominância imigratória boliviana, no Brasil, vai na contramão dessa abordagem. Isto porque, ao contrário de uma educação dialógica, nada se propõe, em termos pedagógicos, para atender a esta realidade. Neste sentido, esta “timidez” e este certo silêncio dos bolivianos manifesta uma situação, no mínimo, ambígua, a ser investigada. Tratar-se-ia de um mecanismo de aceitação da dominação dos opressores, ou, pelo contrário, de um mecanismo de resistência à cultura dominante e preservação de suas expressões culturais mais originais?

Vale destacar que todo processo social e de luta é contraditório. Em muitos casos, o desejo dos oprimidos, como Freire lembra, é tornar-se, eles mesmos, opressores, já que hospedam os valores dominantes de uma dada sociedade. Em parte, isto explica o fato de que quando os bolivianos conseguem alcançar alguma estabilidade no Brasil, logo chamam seus compatriotas e acabam sendo tão perversos quanto os que um dia lhes empregaram de maneira injusta. Freire enfatiza que a revolução que pretende transformar as relações de opressão deve ainda enfrentar impasses, como o desprezo que os oprimidos acabam possuindo por si mesmos, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre eles.

Para tal superação de opressão, os oprimidos devem resolver esta contradição que os prende no mesmo contexto cultural onde se constrói a consciência, motivo pelo qual Freire afirma que a cultura não é algo apenas construído pelo dominador, o qual a impõe aos dominados.

Freire alega que a cultura do silêncio está presente em uma sociedade dependente onde sua voz não é uma voz autêntica, mas sim um simples eco da voz da metrópole, ou seja, do dominante sobre o dominado. Ela é resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador, daí a necessidade de refletir dialeticamente sobre esta relação de dependência e controle social enquanto fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, enfim, de expressar-se.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou examinar a inserção de crianças e jovens imigrantes ou filhos de imigrantes bolivianos em escolas públicas da cidade de São Paulo. Precisamente, este fenômeno foi observado em quatro escolas situadas em bairros próximos à região central de São Paulo.

Na primeira parte deste trabalho, explicitamos os princípios e fundamentos que orientaram este exame que teve como referência teórica central o pensamento de Paulo Freire, especialmente as ideias, noções e categorias que tratam, direta ou indiretamente, das questões interculturais.

Na segunda parte, apresentamos uma contextualização histórica do processo migratório boliviano para o Brasil, iniciado a partir da década de 1970, e expusemos, de uma forma mais geral, as características da organização socioeconômica desses grupos no Brasil.

Na terceira parte, discutimos as principais tendências da culturalidade predominantes nas práticas educacionais da escola básica brasileira e a relação destas com a imigração e suas interfaces com o pensamento de Paulo Freire.

Na quarta parte da dissertação, analisamos, no lócus escolar, as representações dos alunos sobre o processo de inserção cultural dos bolivianos no sistema educacional de São Paulo, precisamente na educação básica.

Iniciamos esta pesquisa indagando sobre os processos de migração de povos por todo o mundo no contexto do período conhecido como globalização, cuja grande marca, deste fenômeno, é a associação do fenômeno migratório com as questões socioeconômicas. Vimos que os movimentos migratórios entre países da América Latina começaram a ganhar relevância na década de 1970, com o processo de industrialização de países como o Brasil, Venezuela, Argentina, entre outros.

Em relação à imigração boliviana no Brasil, há um grande número de pesquisas realizadas, seja acerca de seus hábitos, seja mostrando as dificuldades enfrentadas por esses grupos no processo de inserção e adaptação sociocultural às novas realidades. No Município de São Paulo concentra-se a maior população de imigrantes bolivianos que migram para “a cidade grande” buscando melhorar sua condição financeira. As pesquisas mostram que, se por um lado, esses grupos são submetidos a diferentes formas de exploração e opressão, por outro, revelam a grande capacidade e coragem humanas para enfrentar as inúmeras adversidades resultantes desse deslocamento humano na busca de construir uma vida melhor.

Observamos, com esses estudos, que a procura para melhorar suas condições de vida supera qualquer obstáculo na tentativa de se fugir da miséria. No caso específico de São Paulo, a atividade que atrai a maior parte dos trabalhadores bolivianos é o trabalho com a costura, profissão que apresenta algumas particularidades, dentre elas, uma ativa rede de contratação e aliciamento de mão de obra para este setor do mercado de trabalho. Além dos trabalhos acadêmicos sobre o tema, esta situação tem sido exposta, frequentemente, em reportagens realizadas por diferentes meios de comunicação, sobretudo nos últimos três anos, salientando as dificuldades e barreiras enfrentadas por estes imigrantes.

Compreendido isto, nos deparamos com a questão central desta pesquisa que vem a ser a educação destes imigrantes, como ela vem ocorrendo em algumas nas escolas paulistanas. Dados recentes comprovam que o número destes imigrantes só tem aumentado a cada ano. Entre os anos de 2010 e 2012, o número de alunos estrangeiros cresceu 447,9%, só nas escolas municipais de São Paulo.

Nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, observamos que o crescimento de alunos estrangeiros superava o das escolas municipais, compreendendo 7.116, enquanto escolas municipais contavam, até 2013, com 1.863 alunos estrangeiros/imigrantes.

Há tempos, a escola tem sido local privilegiado para analisarmos os momentos históricos de uma sociedade e suas transformações, tanto na maneira de pensar quanto na maneira de viver no mundo. Ao examinarmos o caso dos alunos imigrantes bolivianos, observamos que a convivência social e, principalmente, a vida escolar, tornou-se um desafio, à medida que essas crianças e jovens enfrentam inúmeros obstáculos no processo de inserção cultural, provenientes, dentre outros, da dimensão conflitante entre a preservação de seus valores e práticas culturais originais e a apropriação/integração aos valores e práticas da cultura do seu novo lugar de vida. No espaço escolar, entendemos que uma educação problematizadora, que leve em conta a leitura do mundo de sua comunidade, o diálogo intercultural e o reconhecimento do valor dos diferentes saberes e da história dos diversos grupos pertencentes a esta realidade se faz necessária.

Em nosso entendimento, as contribuições de Paulo Freire e de outros pensadores progressistas da educação podem ser de grande relevância na elaboração de projetos pedagógicos consistentes para esta nova realidade escolar que vem se estabelecendo no Brasil, com os diferentes fluxos migratórios.

Uma educação intercultural, neste sentido, possibilita uma prática pedagógica cuja ação educativa favorece o encontro entre culturas, viabilizando, dessa forma, o diálogo entre os saberes.

Nesta perspectiva, entre as contribuições de Paulo Freire, destacamos o diálogo, que sem o qual não se pode pensar numa educação intercultural que possibilite a superação de práticas e visões etnocêntricas e trabalhe na perspectiva da promoção da cultura da paz. Essa educação se faz pautada no horizonte de construção de uma sociedade democrática e multicultural, fundamentada no diálogo e na valorização e reconhecimento da diversidade, possibilitando aos cidadãos assumir política e historicamente o seu papel no mundo.

Nesta perspectiva intercultural, buscamos levantar elementos para compreender a realidade desses pesquisados a partir da metodologia dos círculos de cultura. Esta metodologia, historicamente voltada para a formação, constitui-se também como círculos de investigação e volta-se à construção de um currículo com base na cultura dos participantes das classes populares, no fundo, “os oprimidos” da sociedade capitalista, como afirma Paulo Freire.

Assim, quando o indivíduo se identifica como ser em construção no mundo e dentro do qual compreende os interesses associados a uma relação de opressão, podemos dizer que se alcança um entendimento crítico da realidade para a conscientização. Ao contrário, quando não há esta concepção crítica, a educação torna-se um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, legitimando-se a sociedade opressora e a cultura do silêncio.

Na forma tradicional da educação, o educador torna-se, portanto, o único que educa, que sabe, que pensa, que opta e tem autoridade de escolher o conteúdo programático. Em contrapartida, os educandos são os que não sabem, os que escutam, que seguem as prescrições e determinações daqueles que sabem. Esta prática, por sua vez, acaba por gerar uma concepção de mundo não desveladora, camuflando e ocultando as diferentes manifestações de opressão e perpetuando a “cultura do silêncio”.

Na outra forma de conceber a educação, o diálogo é, dessa maneira, condição fundamental para a conscientização e para o desenvolvimento de uma prática democrática, favorecendo o estabelecimento da unidade dialética entre o aprender e o ensinar, em que o educar e o se educar acontecem na comunicação entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, sugerindo, assim, uma assimilação crítica do conhecimento. A palavra não é privilégio de uns, mas direito de todos, o que implica a práxis de transformar o mundo humanizando-o. É fundamentalmente encontro, que exige dos sujeitos em relação uma disponibilidade e um compromisso com o diálogo.

Esta concepção de educação intercultural permite compreendermos a multidimensionalidade do diálogo, engendrando uma prática pedagógica inovadora, oposta à

“pedagogia bancária”, antidialógica. A perspectiva freiriana implica, portanto, uma prática educativa intercultural que valoriza a diversidade, contribuindo para um debate político democrático contra a manipulação ideológica, a massificação, o antidialógo. Ela oferece, assim, subsídios para repensarmos e superarmos a educação tradicional, colaborando para uma aprendizagem significativa pautada nas experiências de vida, nos referenciais culturais e no diálogo entre concepções e práticas sociais, para que as relações educativas construam uma cultura de paz e de responsabilidade para com o mundo e com o outro.

Ao examinarmos as práticas pedagógicas destas escolas, constituídas, em sua maioria, por alunos bolivianos e descendentes de imigrantes bolivianos, observamos que, de fato, em seu conjunto, elas não estão preparadas para atender às demandas desta nova realidade que vem se constituindo na educação.

Se tivermos em vista que o modelo de educação deverá pautar-se numa perspectiva crítica e, portanto, emancipadora, então precisamos considerar que o poder público e a escola devem assumir esta nova realidade. Isto significa, entre outros aspectos: a) promover políticas públicas educacionais que incorporem o fenômeno migratório como parte da realidade social brasileira; b) estabelecer diálogos entre comunidade escolar e o Estado sobre as demandas advindas desta nova situação; c) construir uma metodologia adequada para que a escola possa criar a sua proposta pedagógica, tendo como um de seus pilares as discussões em torno da culturalidade, em suas múltiplas faces (inter, trans, multi); d) garantir a formação contínua de educadores e gestores, tendo em vista esta situação particular do fenômeno migratório; e) envolver toda a comunidade escolar, em seus diversos segmentos (gestores, docentes, discentes, familiares etc.), na discussão democrática e participativa do projeto político-pedagógico da escola, que responda efetivamente às suas demandas pedagógicas e culturais.

Aqui tratamos do caso dos bolivianos, na Cidade de São Paulo, mas, considerando os atuais fluxos migratórios para o Brasil, inclusive em outras regiões, com a chegada de outros grupos da América Latina e da África, vislumbramos que este fenômeno deverá se ampliar cada vez mais. Nesse sentido, entendemos que esta pauta deve ser inserida também no projeto maior de educação de nosso país, pensando, portanto, no sistema nacional de educação.

A preocupação com o ensino bilíngue, manifestada desde a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é apenas um pequeno elemento no complexo problema de uma educação intercultural marcada pela presença de imigrantes.

Na perspectiva cultural freiriana, os imigrantes não são estrangeiros. São pessoas que, alijadas de seus direitos socioeconômicos e, muitas vezes, políticos, mínimos, deixam suas pátrias em busca de uma vida mais digna. Ao entender que os direitos humanos devem se

estender a todos os povos, em todas as épocas e em todos os lugares, a categoria da “tolerância” é muito conservadora para responder humanamente às questões educacionais advindas do fenômeno migratório.

A proposta freiriana de uma educação inter, trans e multicultural requer o reconhecimento da cultura de todos os povos. Isto significa, num primeiro momento, o respeito à diversidade; no momento a seguir, a incorporação, por meio do diálogo e da convivência, dos saberes de todos. Isto se deve, como Freire demonstrava, não apenas pela solidariedade que devemos ter com todos, cumprindo nosso dever ético, mas, igualmente, por uma convicção gnosiológica, qual seja, a de que o conhecimento novo que se produz na ação cultural dialógica será sempre um conhecimento mais qualificado, à medida que resulta não de uma só pessoa ou grupo, mas de um coletivo, isto é, de um sujeito transindividual, o verdadeiro sujeito da criação cultural.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: Edufba, 2010.

ARAGÓN, Mario. **Guía etnográfica lingüística de Bolivia (Tribus de la selva)**. La Paz, Bolívia: Editorial Don Bosco, 1987.

ARAÚJO, Patrícia. **Educação intercultural: Encontro entre culturas, Diálogo de saberes**. Paraíba: UFP, 2011.

BAENINGER, Rosana; SIMAI, Szilvia. Práticas discursivas da negação do racismo em São Paulo. In: BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012. p. 195-208.

BARBOSA, Fernanda. Ensino de espanhol ainda patina no Estado. **Agora**, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/utl10103u956015.shtml>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BAUMAN, Zygmund. **Archipiélago de Excepciones**. Madrid: Katz, 2008.

_____. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**. Brasília, DF, 2008.

CACCIAMALI, Maria Cristina; AZEVEDO, Flávio Antonio Gomes de. **Entre o Tráfico Humano e a Opção da Mobilidade Social: os Imigrantes Bolivianos na Cidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/downloads/2006_1_7.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: _____ (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

_____; LEITE, Miriam S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

CARBONELI, Jaume. **Pedagogia do século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CELADE. Migración internacional - International migration. **Observatorio Demográfico**, Santiago de Chile, Cepal – Celade, n. 1, p. 205, 2006.

CONDO, Pánfilo Yapu. A Educação Intercultural Bilíngüe na Reforma Educacional Boliviana. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios** na educação intercultural bilíngüe. Tradução Maria Antonieta Pereira [et al]. 2. ed. Brasília: Mec, Secad; Unesco, 2007. p. 215-232.

ELIAS, Norbert. **Estabelecidos e outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIAS, Adriana et al. Bolivianos são “vendidos” em feira livre no centro de São Paulo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1412492-bolivianos-sao-vendidos-em-feira-livre-no-centro-de-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2005.

_____. **Interculturalidade e educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____; ROMÃO, José Eustáquio; LOWNDS, Peter. **Manifesto da planetarização**.

Disponível em:

<<http://www.unipazsp.org.br/tratados/manifesto%20da%20planetarizacao.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SAEZ CARRERA, J. **Del racismo la interculturalidad**. Competencia de la educación. Madrid: Narcea, 1998. p.36.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**. 10. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1986.

KOLTAI, Catarina (Org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2000.

LARROSA, Jorge. Para que sirven los extranjeros? **Educación e sociedade**, Campinas, n. 79, p. 67-84, 2002.

LEÃO, Eliana; PALAFOX, Gabriel. Paulo Freire: Análise da relação Opressor Oprimido na sua Pedagogia da Libertação. **Revista de educação popular**, Uberlândia, n. 3, p. 23-31, 2004.

LIMA, Venício. **Comunicação e cultura**: as Idéias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo**: vagabundagens pós-modernas. São Paulo: Record, 2001.

MAGALHÃES, Giovanna. **Fronteiras do direito Humano à Educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, Milton. Diversidade Cultural e Democracia: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade. **Textos e Contextos**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 29-38, 2005.

NETO, João; BARBOSA, Rafael. **O diálogo como fundamento da educação intercultural**: contribuições de Paulo Freire e Martin Buber. Trabalho apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 22 set. 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

PERALVA, Angelina. **Globalização, migrações transnacionais e identidades Nacionais**. São Paulo: Ifhc; Santiago do Chile: Ciepan, 2008. (Coesão social na América Latina: Bases para uma Nova Agenda Democrática). Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_26_em_06_04_2008_19_34_03.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

PEROZA, Juliano. **Reflexões sobre Cultura e Diversidade Cultural em Paulo Freire**: Um humanismo crítico para a Transculturalidade em Educação. Trabalho apresentado no IX ANPED SUL, Rio Grande do Sul, 2012.

PROGRAMA Escolas Interculturais de Fronteira Bolívia-Brasil. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.cpan.sites.ufms.br/2012/08/programa-escolas-interculturais-de-fronteira-bolivia-brasil/>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

REDE Municipal tem alunos de 55 países: número de estrangeiros cresceu 447,9%, de 2010 para 2012, e saltou de 340 para 1863; há estudantes da Bolívia, EUA, Rússia e

China. **Gazeta News**, maio 2013. Disponível em: <<http://estadao.br.msn.com/ultimas-noticias/rede-municipal-tem-alunos-de-55-pa%C3%ADses-1>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

ROMÃO, José Eustáquio et al. (Org.). **Educação e Linguagem: Globalização e Educação**. v. 13. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2006.

_____. Razões oprimidas. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 23, n. 2, p. 7-34, 2010.

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

_____. **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

_____. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Lua Nova, v. 39, São Paulo, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Milton. O futuro das megacidades: dualidade entre o poder e a pobreza. Cadernos **Metrópole**, São Paulo, n. 19, p. 15-25, 2008.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Núcleo especial definirá diretrizes para a recepção de alunos imigrantes**: levantamento inédito mostra que escolas estaduais reúnem 7,1 mil estudantes de 90 nacionalidades. 18 set. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/nucleo-especial-definira-diretrizes-para-a-recepcao-de-alunos-imigrantes/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SAYAD, A. **A imigração**. São Paulo: Edusp, 1998.

SCOCUGLIA, A. C. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.

SEMANA DE CINEMA BOLIVIANO DE SÃO PAULO, 1., São Paulo, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cineboliviano.com.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SILVA, Sidney. **Bolivianos: A presença da cultura andina**. São Paulo: Lazuli, 2005.

SOUCHAUD, Sylvain. **A imigração boliviana em São Paulo**. Trabalho apresentado no III Seminário do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM), Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, J. Francisco. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Maria; FLEURI, Reinaldo. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/ago. 2003.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

ANEXO A – Questionário para diretor e coordenador escolar

1. Qual o número total de alunos na unidade escolar?
2. Qual o número total de alunos bolivianos?
3. A unidade escolar desenvolve algum projeto destinado aos alunos bolivianos?
4. Quais as séries com maior número destes alunos?
5. Como você considera o rendimento escolar destes alunos (bolivianos)?
6. Eles apresentam dificuldades na compreensão do idioma (português)?
7. Se sim, como os professores lidam com isso?
8. Como você avalia o tratamento dos demais alunos para com os bolivianos?
9. Já houve algum episódio de preconceito com os alunos bolivianos na unidade escolar?
Comente.
10. Os pais bolivianos acompanham o rendimento escolar de seus filhos?
11. Quais as estratégias e metodologias adotadas pelos professores para inserir e adequar o ensino para os alunos bolivianos na educação brasileira?

ANEXO B – Questionário para pais bolivianos

1. Qual o principal motivo da imigração para o Brasil?
2. Há quanto tempo estão no Brasil?
3. O que acharam do acolhimento dos brasileiros?
4. Quais as expectativas para o novo país?
5. Como consideram o ensino no Brasil?
6. Os filhos foram bem acolhidos na unidade escolar?
7. Quais as principais dificuldades encontradas por eles?
8. Já sofreram preconceito? Quais?
9. Ensinam valores culturais da Bolívia aos filhos?
10. Incentivam os filhos a falarem o idioma de origem? Por quê?

ANEXO C – Questionário para professores

1. Qual o número total de alunos na classe que leciona?
2. Qual o número de alunos bolivianos?
3. Você desenvolve algum projeto destinado aos alunos bolivianos?
4. Como você considera o rendimento escolar destes alunos (bolivianos)?
5. Eles apresentam dificuldades na compreensão do idioma (português)?
6. Se sim, como você lida com isso?
7. Como você avalia o tratamento dos demais alunos para com os bolivianos?
8. Já houve algum episódio de preconceito com os alunos bolivianos na sala de aula?
9. Os pais bolivianos acompanham o rendimento escolar de seus filhos?
10. Quais as estratégias e metodologias você realiza para inserir e adequar o ensino para os alunos bolivianos?

ANEXO D – Roteiro do diálogo semiestruturado no círculo de cultura com os alunos bolivianos

1. Como se sentem na escola?
2. Por que os pais vieram para o Brasil?
3. Há quanto tempo estão aqui?
4. Conhecem a Bolívia?
5. Como tem contato com a cultura boliviana?
6. Falam os dois idiomas?
7. Se sentem mais bolivianos ou mais brasileiros?
8. Os pais pretendem voltar para a Bolívia? Por quê?
9. Já sofreram algum preconceito na escola?
10. Como é o relacionamento com os outros alunos?
11. O que os pais acham do ensino no Brasil? Por quê?
12. O que acham dos costumes dos brasileiros?
13. Trouxeram algum costume da Bolívia?
14. Imaginem: Para uma vaga de emprego, há um boliviano e um brasileiro, quem merece ser contratado? Por quê?