

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
Área: Sociologia da Educação

GIOVANNA MODÉ MAGALHÃES

**FRONTEIRAS DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO:**  
**Um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**

SÃO PAULO  
2010

**GIOVANNA MODÉ MAGALHÃES**

**FRONTEIRAS DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO:  
Um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
Mestre em Educação

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Flávia Inês Schilling

São Paulo  
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37.047  
M188f
- Magalhães, Giovanna Modé  
Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo / Giovanna Modé Magalhães; orientação Flávia Inês Schilling. São Paulo: s.n., 2010.
- 182 p.; grafs.; quadros
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Migração 2. Imigrantes (Bolívia) 3. Direitos humanos (Educação)  
4. Direito à educação I. Schilling, Flávia Inês, orient.
-

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Giovanna Modé Magalhães

Fronteiras do Direito Humano à Educação:  
um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Flávia Inês Schilling (Presidente da Banca / Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da USP      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Esse trabalho é fruto de uma longa trajetória, repleta de encontros e reencontros, que não seria possível sem a participação de muitas pessoas. Cada uma, à sua maneira, contribuiu com o percurso que terminou por ser um caminho privilegiado de aprendizagens, para toda a vida. De maneira que deixo meu muito obrigada a todos e todas, e especialmente:

À professora Flávia Schilling, que de maneira tão especial orientou este estudo. Sua trajetória e coragem são inspiradoras. O entusiasmo pela investigação, o compromisso com a pesquisa, bem como a abertura ao debate e às novas descobertas motivaram cada passo desse trabalho conjunto.

Às professoras: Maria Victória Benevides, pelos princípios que tem ensinado, os quais me permitiu partilhar no apoio docente; e Deisy Ventura, pela maneira dinâmica como vem articulando a universidade a outros atores fundamentais deste nosso campo, para além dos muros acadêmicos. A ambas, agradeço imensamente as valiosas contribuições dadas no exame de qualificação desta pesquisa.

A cada um de nossos entrevistados/as: aos professores/as e funcionários das escolas, pela confiança. Às mães, um agradecimento muito especial, pela generosidade de abrirem suas casas e partilharem suas experiências. Aos e às jovens imigrantes, pelas descobertas que dividiram.

Ao Fundo Ryoichi Sasakawa, pelo apoio fundamental a este estudo durante todo o ano de 2009. Agradeço especialmente a Maria de Lourdes Silva (Malu), pela atenção cuidadosa, aos professores Carlos Azzoni e Adalberto Fischmann, pelo acompanhamento e contribuições à pesquisa; e aos colegas, pela oportunidade de intercâmbio.

Ao Dr. Belisário dos Santos Júnior, pela gentileza de receber-nos e narrar com riqueza de detalhes os bastidores de muitos processos de luta pela realização de direitos aqui descritos.

Ao Centro de Apoio ao Migrante (CAMI) – em especial Paulo Illes, Wendy Vilalobos e Tatiana Waldman –, instituição que tem realizado um trabalho fundamental na concretização de direitos dos imigrantes, pelo apoio essencial à conclusão da pesquisa.

Aos companheiros da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação – a rede, os amigos e a equipe –, pela possibilidade de intercâmbio diário e pelo exercício da construção coletiva, especialmente à colega Camilla Croso, pela aprendizagem conjunta e pela busca constante de debates enriquecedores.

Às amigas: Mariângela Graciano, que acreditou e incentivou de maneira muito especial o nascimento deste estudo; Marina Gonzalez, que compartilhava o tempo todo seus achados sobre o nosso tema; Tatiana Lotierzo, pela participação cotidiana e pelo intercâmbio que enriqueceu as próximas páginas; Lia, companheira de grandes aprendizagens e especialmente da aventura que, anos depois, deu origem a esta pesquisa. Selminha, Gorete, Dani Ricieri, Michelle, Bia, pelas partilhas permanentes dos últimos anos e pela compreensão dos momentos ausentes.

À minha família, por estar sempre presente. Ao meu pai, por ensinar a ter força; à minha mãe, por ensinar a fé e a generosidade. Às minhas irmãs, Geórgia e Giselle, a quem admiro muito e agradeço por estarem tão vivamente por perto. Aos meus tios, Cris e Tô, meus primos Adolfo e Arthur, pela alegria. Ao vovô, figura mais especial; à vovó (*in memoriam*), grande mulher que ensinou o que realmente vale a pena.

A Daniel, por estar presente em cada passo, por compartilhar a leitura e o sentido do mundo, e por dividir esse caminho, desde sempre.

A Deus, pela vida, tão bela.

*Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. (ADORNO, em A Educação contra a barbárie, 2003, p. 156)*

## RESUMO

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

Entender *como* está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo é o principal objetivo deste estudo, que se insere no ponto de encontro entre dois debates globais contemporâneos: de um lado o crescimento e a complexidade que assumiram as migrações internacionais e, de outro, as tensões relativas à *universalização* de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias. Ao longo da pesquisa, analisamos a legislação nacional e internacional e percorremos a literatura contemporânea sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, em especial problematizando a relação entre os direitos de *todos* e os direitos dos *cidadãos* – dado que muitos que integram o grupo em questão vivem em situação irregular no Brasil, o que não lhes tira a garantia da realização de direitos fundamentais. Para uma melhor compreensão dos pormenores que caracterizam essa dinâmica, visitamos locais de convivência dos imigrantes bolivianos/as na cidade, realizamos conversas exploratórias com representantes das organizações que atuam com o tema e, finalmente, fizemos 16 entrevistas gravadas com estudantes, mães, pais, professores/as e funcionários de escolas públicas da capital. A pesquisa foi desenvolvida a partir de três eixos analíticos. O primeiro eixo tratou da relação entre acesso e permanência na escola, verificando os obstáculos existentes nesse sentido. O segundo eixo de análise diz respeito à relação entre os imigrantes bolivianos e suas famílias com a comunidade escolar local – direção, professores, e outros alunos brasileiros. Há uma tensão que cerca o debate internacional contemporâneo no campo dos direitos humanos, envolvendo universalismos e particularismos, igualdade e diferença, que foi considerada ao longo do desenvolvimento deste trabalho e, em especial, ao longo deste eixo. Finalmente, o terceiro eixo foi desenhado sobre as famílias e suas expectativas em relação à escola. Buscamos observar o que a família imigrante boliviana espera da escola e o que tem a dizer sobre a instituição de ensino brasileira. Um balanço inicial dessa trajetória mostrou que, numa perspectiva de Direitos Humanos, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A universalização do direito à educação aqui é tensionada por violações de naturezas diversas e também pelo silêncio que tangencia o próprio tema – a falta de dados, de pesquisas, de visibilidade de maneira geral configuram por si só um impeditivo à realização dos direitos educativos. Para aqueles em situação irregular no país, ainda que a lei garanta esse direito, a falta de documentos ainda é um entrave tanto para entrar como para mudar ou sair da escola. A burocracia, a falta de informações e a indiferença ao fato de terem outro idioma nativo são outros muros que pareceram evidentes. Uma vez dentro da escola, o olhar sobre a *aceitabilidade* dessa educação trouxe elementos importantes que caracterizam um ambiente que pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos humanos, com relatos de preconceito, discriminação e violência.

**Palavras chave** – migrações internacionais, direito humano à educação, imigrantes bolivianos.



## ABSTRACT

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Frontiers of the Human Right to Education: a study on the Bolivian immigrants in public schools in São Paulo**. 2010. 182f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

The purpose of this study is to understand *how* the human right to education for immigrants from Bolivia in the city of Sao Paulo is being fulfilled. The research is situated at the crossroad between two contemporary global debates: on one hand, the growth and complexity of the international migration process, and, on the other, tensions concerning the universalization of rights in unequal and discriminatory societies. Throughout this study, we analyzed the domestic and international laws and discussed the literature on international migration and its interface with the field of Human Rights, in particular questioning the relationship between rights for citizens or rights for all - as many people from the group we focused on are living illegally in Brazil, which does not take away the guarantee of the realization of their fundamental rights. To capture the details of the relationships and characteristics around this process, we visited places where Bolivian immigrants gather in the city, we conducted exploratory conversations with representatives of civil society organizations that fight for immigrants rights, and, finally, we carried out 16 interviews with students, parents, teachers and employees of public schools in the capital. The research was developed from three analytical axes. The first deals with the relationship between access and retention in school, observing the obstacles in that direction. The second point of analysis takes into account the relationship between the Bolivian immigrants and families with the local school community – especially teachers and other Brazilian students. There is a tension when it comes to contemporary international debate in the field of human rights involving universalism and particularism, equality and difference, which was considered during the development of all this study and particularly along this axis. The third and final axis draws on the families and their expectations regarding the school. What are the Bolivian immigrants' expectations? What do mothers say about Brazilian school, what do they think about local teachers? A first assessment shows that, at least from a human rights perspective, there is still a long way to go. The universal right to education here is challenged by many kinds of violations and also by the silence that touches this issue - the lack of data, research and visibility hinder the realization of educational rights. For those who are illegally in the country, even though the law guarantees this right, the lack of documentation is still an obstacle to enter or even to leave the school. Bureaucracy, lack of information on educational rights and indifference to the fact they have other native languages are other barriers observed along this study. Once inside the school, the reports we collected showed important elements that characterize an environment that does not promote learning and challenges the promotion of human rights, with cases of prejudice, discrimination and violence.

**Key words** – human right to education, international migrations, Bolivian immigrants

**Lista de Quadros e Tabelas**

Quadro 1: Estrangeiros residentes no Brasil segundo país de nascimento.....	41
Quadro 2: Grau de escolaridade dos bolivianos em situação regular no Brasil.....	47
Quadro 3: Imigrantes bolivianos nos meios de comunicação.....	50
Quadro 4: Lista de pessoas entrevistadas.....	126
Gráfico 1: Imigrantes por regiões do mundo.....	31

## SUMÁRIO

<b>Apresentação:</b> construindo um objeto de pesquisa.....	13
<b>1-) Fronteiras do migrante: uma reflexão sobre os deslocamentos internacionais</b> .....	27
1.1 - Trajetória e novas faces: um fenômeno renovado.....	29
1.2 - Re-emergência de um tema: do problema social ao problema sociológico.....	32
1.3 - O Brasil nas migrações internacionais contemporâneas.....	37
1.4 - Da Bolívia para São Paulo, caracterizando um fluxo recente.....	41
<b>2-) Um estranho ambivalente? Notas sobre a diferença</b> .....	58
2.1 - Proximidade distante.....	58
2.2 - Identidades culturais, uma aproximação ao debate.....	61
2.3 - Um novo racismo?.....	64
2.4 - Não cabemos todos ou poderemos viver juntos?.....	66
2.5 - A discriminação dos imigrantes bolivianos em São Paulo.....	70
<b>3-) Direitos de todos, Direitos dos cidadãos: problematizando o universal</b> .....	74
3.1 - As migrações em torno da noção de cidadania.....	75
3.2 - Hannah Arendt e o Direito a Ter Direitos.....	78
3.3 - A Declaração de 1948 e o Princípio da Igualdade dos não cidadãos.....	79
3.4 - Os direitos dos imigrantes.....	82
3.5 - Os limites do Estatuto do Estrangeiro no Brasil.....	87
3.6 - Vivendo sem documentos em São Paulo.....	89
<b>4-) O direito humano à educação e os migrantes</b> .....	95
4.1 - Direito à educação, a noção moderna.....	95
4.2 - A educação e os direitos humanos.....	97
4.3 - O direito à educação no Brasil.....	105
4.4 - Os imigrantes na legislação nacional sobre educação.....	107
4.5 - Desigualdade e diferença na escola brasileira.....	111
<b>5-) A realização do direito humano à educação para os imigrantes bolivianos nas escolas de São Paulo – pontos para um debate</b> .....	116
5.1 - Notas sobre o trabalho de campo – percorrendo uma São Paulo invisível.....	117
5.2 - Documentos, idioma, incompatibilidade com o trabalho – as primeiras fronteiras.....	125
5.2.1    A burocracia e a falta de informações sobre a educação.....	125
5.2.2    Português ou castelhano – a questão do idioma.....	128

5.2.3	A incompatibilidade com trabalho, o caso dos jovens e adultos.....	132
5.2.4	De passagem, o entrave quando se quer voltar à Bolívia.....	133
5.3 – A invisibilidade, a discriminação, a violência .....		134
5.3.1	Silêncio que se faz notar.....	135
5.3.2	Um outro desconhecido – a dificuldade dos professores.....	137
5.3.3	Boliviano ou brasileiro? Dilema da dupla nacionalidade.....	140
5.3.4	Discriminação e violência.....	141
5.4 – A escola brasileira no olhar boliviano.....		145
5.4.1	Uma escola laxa e permissiva.....	146
5.4.2	Algumas perspectivas.....	148
<b>Considerações Finais: rompendo muros.....</b>		<b>150</b>
<b>Referências .....</b>		<b>157</b>

## APÊNDICES

A-	Roteiro de entrevistas coordenação / direção / professores /as .....	168
B-	Roteiro de entrevistas para pais / mães .....	169
C-	Mapa dos locais onde foram realizadas as entrevistas em São Paulo .....	170

## ANEXOS

A-	Declaração enviada como contribuição ao Plano Municipal de Educação.....	172
B-	Carta com pedido de dados para Secretaria Municipal de Educação.....	176
C-	Dados enviados pela Secretaria Municipal de Educação .....	179

## **Apresentação: construindo um problema de pesquisa**

Entender *como* está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes<sup>1</sup> da Bolívia que vivem em São Paulo é o principal objetivo deste estudo, que se insere no ponto de encontro entre dois debates globais contemporâneos: de um lado o crescimento e a complexidade que assumiram as migrações internacionais e, de outro, as tensões relativas à *universalização* de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias.

No âmbito local, olharemos para a escola e seu entorno, lugar privilegiado para se enxergar conflitos entre lógicas sociais. O que seria pensar a educação de pessoas *desenraizadas*, como lembra Martins (2001), numa das instituições mais *territorializadas* da modernidade? Essa pergunta ganha pertinência num cenário em que o aumento do deslocamento de pessoas entre países se faz notar e adquire novos contornos, gerando um fenômeno que pode ser visto, segundo Canclini (2003), de maneira muito concreta nas fronteiras e nas grandes cidades.

São Paulo está entre essas metrópoles, caracterizadas historicamente pelo recebimento de imigrantes. Sua dinâmica atual continua atraindo não só brasileiros/as de diversos outros estados mas também estrangeiros, de uma maneira, no entanto, distinta das grandes migrações que caracterizaram o século XIX e a primeira metade do século XX. Com novos contornos e inserida em um contexto global bastante diferente, a metrópole tem como um dos notáveis fluxos de pessoas aquele originado nos países vizinhos latino-americanos<sup>2</sup>. Dentre estes, o maior, segundo a nacionalidade, é o de bolivianos/as, que se sobressai tanto nas estatísticas oficiais como nas estimativas de pessoas em situação irregular, ou seja, sem a documentação necessária para viver e trabalhar em território brasileiro.

Em geral, trata-se de uma migração de pessoas em busca de trabalho e um dos motores, nesse sentido, foi o desenvolvimento de oficinas têxteis na cidade – estima-se hoje entre 10 e 12 mil delas concentradas principalmente na região central. São homens, mulheres, jovens, crianças, idosos, cujas condições de vida já foram objeto de denúncias públicas, envolvendo exploração de mão de obra barata e trabalho infantil. O relatório de uma

---

<sup>1</sup> Em que pese a diferenciação semântica entre a palavra “imigrantes” para os que se estabelecem em novo país, “emigrantes” para os que saem de seu local para viver em outro, e “migrantes” como sinônimo de ambos, ao longo da pesquisa utilizaremos, para o caso dos bolivianos/as que vivem em São Paulo, sempre imigrantes para explicitar que estamos observando desde uma perspectiva no novo lugar. Para os debates mais amplos ligados às migrações, usaremos migrantes. Em casos específicos, explicitaremos as variações.

<sup>2</sup> Ainda que dentre os bolivianos/as que vivem no Brasil haja diversidade sobre situação migratória, trabalhista e de condições de vida – há por exemplo uma minoria que migra para estudar em universidades, pós graduação ou em programas de intercâmbio, nosso estudo irá se deter apenas na população que se encontra direta ou indiretamente vinculada de forma precária às oficinas têxteis, concentradas majoritariamente na região central da cidade, como descreveremos ao longo de nosso primeiro capítulo.

Comissão Parlamentar de Inquérito<sup>3</sup> no ano de 2005 mostrou que entre os principais problemas enfrentados estão também a dificuldade de acesso ao serviço público – sobretudo educação e saúde –, condições de trabalho insalubres e intolerância da população residente em relação a hábitos, costumes e idiomas diferentes.

Na rede municipal de ensino paulistana, existiam, em 2009, 1.446 alunos/as nascidos na Bolívia, além dos que estavam matriculados na rede estadual<sup>4</sup> e dos que se encontravam em idade escolar e fora de qualquer escola. Indagaremos, portanto, *se e como* os/as imigrantes bolivianos/as estão inseridos nos sistemas educativos, como constroem a relação com a comunidade escolar local, quais as características que têm marcado essa trajetória escolar e qual o sentido dessa passagem pela a escola brasileira para eles e elas. Esse direito universalmente consagrado para *todas* as pessoas tem sido realizado nesse caso?

Na tentativa de responder a tais perguntas, seria necessário ver *in loco*, mas seria necessário também elaborarmos um percurso capaz de munir-nos de elementos e cuidados para compreender os conflitos, romper com as idéias recebidas, com o discurso corriqueiro e mesmo evitar o que Bourdieu (1992) chama de *senso comum douto*. Nos últimos anos, o tema começou, ainda que pontual e timidamente, a sair da invisibilidade, o que motivou a produção de discursos sobre a população boliviana que vive na cidade, em campos tão diversos como ONGs, Igrejas, poder público, universidade e mídia. Era preciso reunir e entender esse mosaico de discursos e ações com as precauções necessárias.

Concordamos com Bourdieu (2007, p. 159), quando diz que o essencial para entender o que se vê no campo pode estar em outro lugar e, nesse sentido, alguns debates contemporâneos deveriam ser trazidos ao nosso estudo. São enfrentamentos globais, tensões e contradições contemporâneas que vão ser sentidas e vividas na cidade, como diz Bauman (2005, p. 23), originando questões que pedirão respostas locais, tanto por parte das políticas públicas como por parte de seus habitantes.

Nesse sentido, um primeiro tema a ser estudado é o que envolve as **dinâmicas migratórias contemporâneas**. Uma das facetas das recentes transformações hodiernas, no escopo dos debates sobre globalização, é o crescimento e a complexidade que assumiram os processos migratórios entre países – com suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais.

A Organização Internacional dos Migrantes das Nações Unidas<sup>5</sup> mostrou que mais de

<sup>3</sup> CPI instalada pela Câmara dos Vereadores do Município com o objetivo de “apurar a exploração do trabalho análogo ao de escravo nas empresas, regular ou irregularmente instaladas em São Paulo”. Ver mais detalhes no primeiro capítulo.

<sup>4</sup> Número não disponível, como explicitaremos na nota metodológica mais adiante.

<sup>5</sup> INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). *World Migration 2008: Managing Labour*

200 milhões de pessoas vivem fora de seus países de origem, sendo o crescimento das migrações internacionais uma realidade em todas as regiões do mundo. A emergência do tema na agenda social e política nas últimas décadas, e sua intensificação nos últimos anos, continuam despertando interesse e reavivando a literatura sobre o fenômeno. Buscaremos, em nosso primeiro capítulo, percorrer alguns entre os múltiplos discursos em torno desses deslocamentos populacionais, destacando algumas de suas tensões. Situaremos, dentro do debate, as migrações dos países latino-americanos para o Brasil e, especialmente para os fins de nosso estudo, dos bolivianos/as para São Paulo.

Sayad (1998) define as migrações internacionais como um “fato social completo”, um fenômeno coletivo e individual que deve ser olhado a partir do cruzamento das ciências sociais com as contribuições de diversas disciplinas, como história, geografia, demografia, economia, direito, psicologia, antropologia e política. Ianni (2004), para referir-se às migrações contemporâneas, trabalha com o conceito de “transmigração”, que engloba a heterogeneidade que marca a experiência migratória atualmente.

Aos que migram pela primeira vez, se somam os descendentes de migrantes, intensificando tensões, crises e conflitos e ao mesmo tempo significados, vivências e horizontes, que vão impondo, ampliando e multiplicando as experiências de transculturação, pluralidade e relatividade nos países ocidentais (IANNI, 2004, P. 93)

Um segundo tema em que esta pesquisa se circunscreve são **as disputas e tensões em torno do campo dos Direitos Humanos**, hoje afirmado globalmente. Dentre as várias possibilidades analíticas, dois eixos centrais nortearão nosso estudo: a relação entre cidadania, direitos humanos e imigração, com especial ênfase nas contradições entre os direitos de *todos* e os direitos dos *cidadãos*, e, por outro lado, a discussão sobre como se define este direito à educação. Como e para que se realiza, qual seu sentido?

Estar em condição irregular num determinado país significa viver na ilegalidade sob o constante risco de deportação, já que o direito de emigrar não assegura o direito de entrar em outro país – processo este que deve ser autorizado pelos Estados Nacionais. Porém, o fato de lá estar não tira, do indivíduo ou do grupo, direitos fundamentais inerentes à condição humana, e entre eles os direitos educativos. Pode-se afirmar que existe, no escopo desse debate, um consenso sobre a necessidade de se garantir a esses não-cidadãos a tutela necessária até que sua situação seja regularizada (LAFER, 1988). No entanto, esse tem sido um ponto clássico de tensão não somente na análise, mas nas políticas e práticas contemporâneas. Como lidar com uma população que um determinado Estado não quer

receber – e que no limite já está em seu território? Pessoas que naquele momento não são “necessárias”, caso contrário, como já lembrava Sayad (1998), seriam facilmente regularizáveis. De certa maneira, impera uma lógica de que garantir direitos aos migrantes indocumentados incentivaria a chegada de outros iguais a eles (REIS, 2007, p. 33). Como afirmou Hannah Arendt (1989)<sup>6</sup>, são populações como os deslocados de guerra, refugiados e os apátridas que lembram aos Estados e à comunidade internacional o desafio de se garantir direitos a pessoas que não pertencem a comunidade nacional alguma.

A segunda vertente que abordaremos no campo dos Direitos Humanos é a própria noção de direito à educação. Ainda que haja forte acordo internacional sobre a necessidade de uma “educação para todos”, o entendimento sobre quem está neste “todos” e sobre como se realiza o direito à educação é também um campo de disputas quando se define este direito para além do mero acesso à escola. Para quem deve ser, como deve ser, qual o sentido dessa educação? É a mesma para todos? Partiremos da análise das normas internacionais e nacionais – entre as quais os dois marcos históricos são a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a própria Constituição Nacional brasileira –, para pontuar alguns (des)entendimentos em torno do tema, que muitas vezes parece ser um ponto pacífico de consenso.

A atualização do direito humano à educação em diferentes instrumentos internacionais que sucederam à Declaração de 1948 mostra que a realização plena deste direito transcende o acesso à escola e envolve não só questões ligadas à aprendizagem como também ao seu sentido. Em sua Observação Geral n.º 13 sobre o Direito à Educação, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) das Nações Unidas afirma, em 1999, alguns critérios para a realização dos direitos educativos<sup>7</sup>. De acordo com ela, o direito à educação se realiza quando a educação está disponível, acessível, aceitável e adaptável. Disponível no sentido de que haja instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; acessível, sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios; aceitável, contando com padrões mínimos de qualidade; e adaptável em relação à flexibilidade capaz de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais. Essa proposta ficou conhecida internacionalmente como o modelo dos “4 As” (por sua sigla em inglês: *available, accessible, acceptable, adaptable*) e vem progressivamente sendo debatida e atualizada por autores e organismos internacionais como uma forma de se verificar a realização deste direito. A

---

<sup>6</sup> “O Declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem”, texto que compõe a obra: ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo – anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<sup>7</sup> Durante o 21º período de sessões e acolhendo a sugestão da então relatora especial da ONU para o direito à educação, Katarina Tomasevski, que foi a pioneira a ocupar este cargo, com mandato que se estendeu de 1998 a 2004.



educação dos bolivianos imigrantes na cidade de São Paulo está de fato disponível, acessível, aceitável e adaptável?

Finalmente, uma terceira vertente conceitual que se faz necessária em nosso estudo são os **debates recentes sobre as diferenças culturais e suas conexões com uma sociedade desigual** – dentro e fora dos sistemas educativos, já que, neste caso, os muros da escola são uma fronteira porosa. O imigrante leva, consigo, novas referências, religião, idioma, costumes e, em alguns casos, como o da população boliviana em São Paulo, traz também características étnicas. Ele é, em todo caso, um sujeito diferente. Como essa diferença se manifesta no cotidiano? No caso dos e das imigrantes da Bolívia, nos deparamos com muitos desencontros em torno a esse “diferente”. Os relatos incluíram cenas de preconceito explícito, discriminação e violência, na escola e em seu entorno.

Essas indagações em torno do estrangeiro travam um diálogo direto com alguns estudos recentes que atualizam o debate sobre o reavivamento das diferenças – e aqui não só a diferença do imigrante estrangeiro, mas diferenças das mais diversas naturezas –, circunscrevendo a análise nas tensões contemporâneas levantadas por Touraine (1999) quando pergunta se, de fato, poderemos viver juntos. Dialoga, por outro lado, com as novas formas de racismo discutidas por Foucault (2000) nos debates sobre o biopoder e a biopolítica.

Às questões em torno da inferiorização das diferenças, diz Boaventura de Sousa Santos (2006), deve-se somar o fator da *desigualdade*, dimensão que também nos parece fundamental para entendermos o lugar das discriminações vividas pelas populações migrantes na atualidade. Num sistema hierárquico de integração social, o trabalhador migrante que atua em condições precárias, como o nosso grupo em análise, ocupa a parte inferior da escala socio-econômica.

### **Direito à educação dos migrantes bolivianos: breve histórico**

Internacionalmente, observa-se um crescimento dos estudos sobre as dinâmicas migratórias, especialmente nos países receptores de imigrantes, e um dentre os múltiplos enfoques trabalhados é a presença dos mais variados grupos de estrangeiros nos sistemas educativos locais. Essas pesquisas exploram questões pedagógicas como a preparação de professores para lidar com a diversidade, os desafios dos idiomas, a dificuldade de aprendizagem, entre outras. Outras circunscrevem-se também no campo da sociologia e da psicologia, quando tratam das relações com as famílias, das diferenças culturais, da

discriminação e preconceito na escola<sup>8</sup>. Fenômeno comum nas agendas de pesquisas científicas, a emergência de um tema como um *problema social* provoca a produção de *problemas sociológicos* ao redor dele, orientando, assim, uma série de investigações<sup>9</sup>.

Da mesma maneira, observa-se uma recente emergência do tema nos organismos internacionais e organizações da sociedade civil que atuam no campo da educação. Pela primeira vez, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)<sup>10</sup>, encontro convocado pela UNESCO a cada 12 anos com representação de todos os seus Estados membros, incluiu o tema em sua agenda. Em 2010, o relator especial da ONU para o Direito à Educação, Vernor Muñoz, escreveu seu informe temático sobre o Direito à Educação das populações migrantes, e o apresentou ao Conselho de Direitos Humanos<sup>11</sup>.

No Brasil, fazendo um levantamento não exaustivo de pesquisas anteriores que trabalharam com o tema das migrações internacionais e o direito à educação, encontramos poucos estudos acadêmicos. Essa constatação, talvez, retrate uma situação inversa à observada em outros lugares do mundo: a questão parece permanecer cercada de invisibilidade social e vista como sem importância, não despertando ainda grande interesse para pesquisas. Por outra parte, no país, são abundantes os estudos sobre migrações internacionais, bem como os estudos que tratam do direito à educação (dos nacionais). Deparamo-nos também, como dissemos anteriormente, com um crescente interesse pelo estudo da população boliviana em São Paulo, em especial no que diz respeito à dimensão do trabalho nas oficinas de costura<sup>12</sup>. No entanto, quando pesquisamos sobre o encontro entre migrações internacionais e educação na perspectiva dos direitos humanos não encontramos registros de pesquisas anteriores.

Ao buscar as referências no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) num intervalo de 20 anos, entre 1987 e 2007, relacionando apenas as palavras chaves educação e imigração, encontramos menção a 136 pesquisas. Destas, 59 trabalham com processos educativos de imigrantes no Brasil e dois sobre processos educativos de imigrantes brasileiros no exterior – a grande maioria das

---

<sup>8</sup> Ver, entre outros, BATANERO, José María Fernández. Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. In **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 39/1. Madrid, 2006.

<sup>9</sup> Inclusive na América Latina. Ver por exemplo NOBILE, Mariana. La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. CLACSO (2006).

<sup>10</sup> Esta Conferencia ocorre desde 1949 – sua sexta edição foi realizada de 1 a 4 de dezembro de 2009 em Belém do Pará, Brasil.

<sup>11</sup> MUÑOZ, Vernor. *The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers*. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010, 2 de junho de 2010.

<sup>12</sup> O campo acadêmico que olha especificamente para essa população observou notável crescimento nos últimos anos, quando foram elaboradas novas teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos sobre o tema. Já se faz notar a valiosa contribuição de SILVA (1997, 2003, 2006 e 2007), especialmente a partir de pesquisas antropológicas.

demais se referia ao estudo de uma ou outra determinada escola estrangeira, de idiomas, ou religiosa. Dentro desse novo conjunto, apenas 21 estudos tratam de escolas públicas e nenhum deles explicita a preocupação em estabelecer uma interface com o campo dos Direitos Humanos.

Em pesquisa sobre a educação e grupos de imigrantes no estado de São Paulo, Demartini (2005) elenca alguns pontos em relação à escolarização de alemães, japoneses e portugueses durante o final do século XIX e início do século XX, considerando as relações de suas famílias com o projeto educativo, e chama a atenção para a ausência de mais pesquisas que relacionem a educação com os processos migratórios no Estado.

Especificamente sobre os bolivianos/as nas escolas de São Paulo, nos foi de grande valia o resgate histórico feito por Bonassi (2000), em pesquisa que teve como propósito a análise do Estatuto do Estrangeiro<sup>13</sup>. Ao registrar a luta dos imigrantes para a realização de diversos direitos, a autora narrou a pressão social que ocorreu nos anos de 1990 para que os não-brasileiros pudessem ser matriculados nas escolas públicas. No início daquela década, foi aprovada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a Resolução n.º 9, que proibia crianças sem documentos de frequentarem a escola – particular ou pública. Antes dela, os alunos estrangeiros, inclusive aqueles em situação irregular, vinham normalmente frequentando a escola (BONASSI, 2000, p. 173). Com base no Estatuto do Estrangeiro, esta Resolução cancelava as matrículas das crianças e adolescentes sem documentação. Para estudar, o/a aluno/a deveria mostrar seu Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), fornecido pela Polícia Federal, e provar sua situação regular no país.

Diante daquele cenário, incoerente frente às normas internacionais, à Constituição Federal ou ao recém-aprovado Estatuto da Criança e do Adolescente, algumas organizações da sociedade civil, entre elas a Comissão de Justiça e Paz e o Centro Pastoral dos Migrantes, pediram formalmente a revogação do documento. Juntos, elaboraram um dossiê<sup>14</sup>, que incluía relatos dos problemas e dificuldades, uma lista de crianças e jovens que estavam fora da escola, e os cancelamentos de matrículas.

Como resultado da pressão das organizações, em 1995 foi anulada a Resolução n.º 9 e anunciada a n.º 10, reforçando justamente o direito ao ensino para as crianças e adolescentes estrangeiros, independentemente do *status* legal que se encontravam no país. O mesmo tema foi objeto de outros dois pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE 1997 e 2008)<sup>15</sup>,

<sup>13</sup> BONASSI, Margherita. **Canta, América sem Fronteiras!** Imigrantes Latino-americanos no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

<sup>14</sup> Dossiê-Escola, Centro Pastoral dos Migrantes, 1994.

<sup>15</sup> Esse processo histórico, que será aprofundado no capítulo 4, foi recuperado em entrevista com Dr. Belisário dos Santos Júnior, em 7 de janeiro de 2010. De 1995 a 2000, ele foi Secretário de Justiça e Defesa da

além de outro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (nº 17/04, aprovado em 27/05/2004), que afirmou o mesmo princípio quase dez anos mais tarde:

(...) no sistema municipal de ensino de São Paulo, todas as crianças têm direito à educação, independentemente de sua situação legal. É dever do Estado matriculá-las, garantir-lhes o convívio educacional regular e, em caso de transferência, fornecer-lhes a documentação necessária e adequada à continuidade de estudos e, ao final do curso, conceder-lhes o respectivo histórico escolar e certificado de conclusão. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, parecer 17, 2004).

Daí em diante, houve um gradual e longo processo até que cada unidade escolar não mais pedisse a documentação, e não lhes negassem o direito ao histórico ou boletim escolar ou ao certificado de conclusão de curso. Como veremos, até os dias de hoje são registrados entraves nesse sentido, ainda que a questão do acesso à escola, em todo caso, seja dada como resolvida.

Frente a esse histórico local, às questões globais contemporâneas ligadas às migrações internacionais, às disputas no campo dos Direitos Humanos e aos debates sobre as diferenças culturais, perguntamos *como* vem sendo realizado o direito à educação para os bolivianos/as, inclusive os que se encontram indocumentados, na cidade de São Paulo. Nesse sentido, optamos por centrar-nos em três eixos de análise.

O primeiro eixo trata da relação entre acesso e permanência na escola, verificando os obstáculos existentes – em especial verificamos a questão dos ainda não-regularizados e observamos a relação entre a não-documentação e a burocracia para a realização da matrícula e para a obtenção do certificado de conclusão. Nesse ponto, analisamos ainda a relação entre os idiomas português e espanhol no contexto escolar. O intuito nesse eixo foi verificar se a educação estaria disponível e acessível para a população imigrante boliviana em São Paulo, se havia barreiras e quais eram.

O segundo eixo de análise diz respeito à relação entre os imigrantes bolivianos e suas famílias com a comunidade escolar local – direção, professores, e outros alunos, destacadamente os brasileiros. Existe discriminação? Como se dá a relação? Há uma tensão que cerca o debate internacional contemporâneo no campo dos Direitos Humanos envolvendo universalismos e particularismos, igualdade e diferença, que é considerada ao longo do desenvolvimento deste trabalho e, em especial, ao longo deste eixo. A questão norteadora para esse conjunto argumentativo está ligada às dimensões da aceitabilidade e adaptabilidade da

---

Cidadania do Governo do Estado, e desde 1982 é membro da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, de maneira que desempenhou diretamente um papel relevante no apoio às organizações e imigrantes que lutavam pelo acesso à escola.

educação.

Por fim, o terceiro eixo está desenhado sobre as famílias e suas expectativas em relação à escola. O que a família imigrante boliviana espera da escola? O que dizem as mães sobre a trajetória escolar dos filhos/as, sobre a relação com a instituição de ensino, com os professores e colegas brasileiros? Qual o significado desse universo para a família e para os próprios imigrantes? Existe alguma relação com o processo migratório? Existe alguma expectativa de inclusão a partir da escola, sendo ali o lugar onde se rompem algumas fronteiras? Estas são algumas das perguntas que nosso trabalho buscou observar, como se verá mais adiante.

Com esse percurso proposto e frente a tais indagações, queremos com este estudo contribuir para um maior conhecimento sobre como estão os e as imigrantes da Bolívia em relação às escolas públicas de São Paulo, contribuindo assim, ainda que modestamente, com mais elementos para os debates sobre a universalidade dos direitos humanos – em nosso caso concretamente do direito à educação – frente aos desafios globais, como as migrações internacionais.

### **Notas metodológicas**

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, foi necessário percorrer um caminho que conjugasse uma análise de natureza interdisciplinar, a partir de amplo levantamento bibliográfico e normativo, com observação *in loco*, visitas de campo e entrevistas. Assim, o percurso envolveu:

(A) Pesquisa bibliográfica interdisciplinar sobre os temas relacionados, em especial com contribuições das Ciências Sociais, do Direito, e da Educação. Foi necessário, também, coletar os poucos e díspares dados estatísticos e demográficos disponíveis numa tentativa de melhor caracterizar a população boliviana que vive na cidade e, se possível fosse, dentro das escolas: selecionamos as informações que ajudassem a delimitar quantos são, quantos estão em situação regularizada no país, quantos estão na escola, quantos estão de fora.

(B) Levantamento e análise das normativas que têm relação direta com a realização do direito à educação para os imigrantes. Para além das legislações internacionais que tratam do direito à educação, existem outros instrumentos, alguns ratificados pelo Brasil, que abordam especificamente o campo dos direitos dos imigrantes e refugiados. No plano nacional,

selecionamos as leis mais significativas que tratam do direito à educação e, localmente, foi essencial a análise das três resoluções do Conselho Estadual de Educação e daquela emitida pelo Conselho Municipal de Educação – pareceres mencionados anteriormente, que tratam exclusivamente dos imigrantes em situação irregular nas escolas de São Paulo.

(C) Visitas exploratórias de campo aos principais locais de sociabilidade dos bolivianos/as em São Paulo. Além de toda a análise histórica, de leis, discursos e dados, em nosso mosaico foi essencial “descer ao nível do pormenor”, como disse Antônio Cândido (1964) quando estudou a integração dos caipiras na capital<sup>16</sup>. Empreendemos, portanto, o esforço de observar sutilezas desse fenômeno para além das médias estatísticas. Assim, desde o início de nossa pesquisa, realizamos diversas visitas para conhecer melhor os percursos dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo. E ainda que nosso foco estivesse na questão dos direitos educativos, optamos por constituir uma visão mais ampla sobre como reconstruam suas vidas na capital paulista – observações que permeiam todo nosso estudo.

Com esse intuito, visitamos espaços de convivência como a Praça Kantuta, local que funciona como ponto de lazer e sociabilidade aos domingos, além de quadras de futebol e rádio comunitária, bem como percorremos instituições – a maioria de caráter não-governamental – que conformam uma espécie de rede de apoio aos e às imigrantes bolivianos/as em São Paulo. Entre elas, destacam-se a Pastoral do Imigrante, a Casa do Migrante, o Centro de Estudos Migratórios (CEM), o Centro de Apoio ao Migrante (CAMI), e o Serviço Pastoral do Migrante (SPM), todas mantidas por entidades filantrópicas religiosas<sup>17</sup>. Foram de grande valia os relatos, acervos e registros dessas organizações.

Neste primeiro percurso, a educação não emergiu como um tema importante ou como um foco de tensão para as pessoas com quem conversamos – todas ligadas às organizações da rede de apoio. Os relatos diziam que “isso havia sido resolvido” na década de 90 com a aprovação da resolução que explicitava a não-necessidade dos documentos regularizados para a matrícula e que, portanto, na atualidade, estudos mais bem-vindos e necessários seriam aqueles que verificassem a situação da saúde ou da exploração nas oficinas de costura<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito** – Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

<sup>17</sup> A Casa do Migrante, bem como o Centro de Estudos Migratórios e o Centro Pastoral dos Migrantes têm origem na Congregação dos Missionários de São Carlos Borromeu, grupo católico constituído por duas congregações e um instituto secular, fundada no século XIX por Dom João Batista Scalabrini na Itália com a missão de ajudar aos estrangeiros. Já o Centro de Apoio ao Migrante (CAMI), bem como o Serviço Pastoral do Migrantes (SPM), são criados pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

<sup>18</sup> Nossa experiência coincide com a da Relatoria Nacional para o Direito à Educação que, no ano de 2008, chegou a planejar uma missão que verificasse o direito à educação da população imigrante boliviana em São Paulo, e a cancelou justamente por não encontrar respaldo social para o tema, condição *sine qua non* para a realização dessas missões. As relatorias nacionais são uma iniciativa de algumas organizações da sociedade civil

Mesmo parecendo resolvida a questão do acesso/matrícula, buscaríamos entender como se encontrava essa população dentro das escolas, e portanto insistimos em seguir o planejamento delineado.

(D) Finalmente, fizemos as entrevistas com atores da comunidade educativa: professores, direção, pais, estudantes. Numa entrevista-piloto, realizada com uma professora de uma escola municipal, apareceram imediatamente entraves das mais variadas naturezas (idioma, burocracia, documentação), dificuldades de diálogo, indícios de discriminação e um silêncio alarmante.

Percebemos a importância de obter uma amostra de diferentes perspectivas para delimitar as questões pertinentes ao nosso objeto de estudo, e então procedemos no esforço de captar essas diversas percepções sobre o tema junto aos atores envolvidos – o que ocorreu na medida do possível, dados os limites de nosso trabalho. Após o levantamento e contato com os/as entrevistados/as, percebemos – confirmando nossa hipótese inicial –, que por um lado, as mães, pais e estudantes compartilhavam determinadas situações e nutriam expectativas comuns sobre a escola no Brasil. Por outro lado, conversamos com atores da comunidade escolar: um diretor, uma assistente de direção, uma professora e dois professores. Com eles e elas, a principal pergunta foi como enxergavam a chegada e a presença dos alunos estrangeiros, como os viam, como os percebiam. Ao todo, participaram das entrevistas gravadas, de maneira individual ou coletiva, 16 pessoas<sup>19</sup>. Além delas, captamos também percepções em momentos oportunos durante as visitas de campo. Dada a falta de informações anterior sobre o tema e mesmo a respeito dos perfis que encontraríamos pela frente, não nos pareceu necessário fazer nenhum recorte de idade, nível ou modalidade de ensino. Pode-se dizer que este trabalho, portanto, se permitiu uma primeira exploração, considerando-se, nos moldes explicitados, a educação básica na escola pública e priorizando o entendimento de que o direito à educação é um tema que perpassa todas estas categorias possíveis.

Em *A Miséria do Mundo*, Bourdieu (2007, p. 694) discute a produção de entrevistas e alerta para o fato de esse instrumento configurar-se, necessariamente, como uma *relação social* que exerce efeitos. Para o autor, é ilusório pensar em sua neutralidade, deve-se construir a participação do entrevistador, portanto, de maneira realista. Assim, propõe aos pesquisadores o desafio da reflexividade, que não seria sinônimo de método, mas o que

---

brasileira, que adaptaram a metodologia dos Relatores Especiais da ONU ao Brasil. Os relatores formam um grupo de especialistas que monitora a implementação de direitos humanos; para tanto, planejam missões que visam à investigação de denúncias envolvendo violações. Com informações da página da Plataforma DHESCA no Brasil. Disponível em < <http://www.dhescbrasil.org.br> >. Acesso em: 14 de junho de 2010.

<sup>19</sup> Ver lista completa de pessoas entrevistadas na p. 126.

chama de “reflexividade reflexa”, baseada num trabalho, num olhar sociológico que permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. O começo, diz o autor, é uma “intrusão sempre um pouco arbitrária” – tal como pudemos confirmar em nossa experiência.

Como resposta, afirma o sociólogo, deve-se buscar dominar esses efeitos (sem pretender anulá-los), reduzindo ao máximo a violência simbólica que se pode exercer (BOURDIEU, 2007, P. 694). Esse foi, sem dúvida, um desafio de nossa pesquisa, o de buscar instalar uma relação de escuta ativa e metódica, diminuindo os efeitos dessa relação não-natural. Se bem conduzida a entrevista, diz ele, o entrevistado pode ver uma oportunidade de expressão, de levar para a esfera pública questões até então pertencentes a seu mundo privado, de construir seu próprio ponto de vista sobre ele mesmo e sobre o mundo.

Percorridas as etapas anteriormente mencionadas, pelo menos dois desafios de ordem metodológica se fizeram presentes. O primeiro diz respeito à ausência de dados e informações. As estatísticas sobre a presença dos bolivianos/as no Brasil são díspares, inconsistentes e variam conforme a fonte. Os oficiais, como veremos mais adiante, tampouco são coerentes: instâncias diferentes do governo apresentam distintos números. Para aqueles/as em situação irregular, as estimativas também variam consideravelmente. Nos sistemas educativos, não seria diferente. Na primeira vez que fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação em busca de dados, a reação das pessoas responsáveis pelo atendimento foi de estranhamento, e a resposta à pergunta sobre “quantos estudantes com país de nascimento Bolívia estariam matriculados” era de que “esse número não existia”. Frente à insistência, o discurso foi “aqui não discriminamos por nacionalidade, tratamos igual”<sup>20</sup>. Posteriormente, sistematizaram e forneceram a situação da matrícula. A mesma dificuldade foi detectada com a Secretaria Estadual, com a diferença de que não conseguimos obter os dados desagregados. A ausência constante – nos dados, nos discursos, nos olhares – transpassou toda a pesquisa. Como já haviam detectado Cymbalista e Rolnik (2007), “a baixa visibilidade da comunidade boliviana em São Paulo coloca desafios metodológicos para a construção de conhecimento científico: trata-se de um grupo praticamente ausente das estatísticas públicas, politicamente pouco organizado e pouco interessado em ser estudado como tal”.

O segundo desafio metodológico está relacionado à própria dinâmica de mudanças na conjuntura nacional. Em 2009, ocorreu um fato de notável importância política para os imigrantes indocumentados em todo o Brasil – o governo federal concedeu mais uma Anistia,

<sup>20</sup> Este primeiro contato foi feito por telefone e posteriormente enviamos carta solicitando as informações, ver em Anexos.



a quarta da história do país. Poderiam solicitá-la – e com isso sair da situação de irregularidade – todos aqueles/as que provassem terem entrado em território brasileiro antes de fevereiro daquele mesmo ano. Além disso, alguns meses depois, houve a publicação do decreto presidencial que dá vigência no ordenamento brasileiro ao Acordo sobre Residência para nacionais do Mercosul, Chile e Bolívia<sup>21</sup>, documento que abre novas portas para a regularização de pessoas originárias daqueles países que vivem no Brasil. Sair dessa condição de irregularidade altera a realidade de boa parte da população que vínhamos acompanhando – e se fez necessário saber como. Entraves na matrícula ou na emissão de certificado – que são próprios àqueles sem situação legalizada – foram equacionados? Ainda que nosso estudo aborde a questão de maneira mais ampla, bolivianos/as com ou sem documentação regular, a transição contribuiu para alterar ao menos o peso dado às questões acima. No decorrer do estudo, foi importante reajustar a perspectiva para perceber quais mudanças decorreriam desses fatos novos.

Para finalizar esta nota metodológica, importante destacar que, também no ano de 2009, já com o trabalho de campo em curso, percebemos o nascimento de algumas iniciativas no âmbito local, de naturezas e perfis variados, que passam a priorizar a agenda da educação no contexto dos imigrantes latino-americanos em São Paulo. Uma delas nasce no âmbito da Universidade de São Paulo<sup>22</sup>, como projeto de extensão universitária do Instituto de Relações Internacionais, e outra é iniciativa do Centro de Apoio ao Migrante – CAMI, uma das organizações anteriormente mencionadas, que passa a se inserir nas questões educativas com mais intensidade. Esta organização inaugura um Ponto de Cultura<sup>23</sup>, no qual uma das linhas de trabalho é justamente a atuação em escolas públicas, além da promoção de encontros para discutir o tema do direito à educação com os próprios imigrantes – o fato de a educação escolar ter entrado na agenda desta organização é um passo a ser considerado<sup>24</sup>. Começou

<sup>21</sup> Decreto n. 6975/2009, de 7 de outubro de 2009, publicado no Diário Oficial da União em 08 de outubro de 2009, que promulga o Acordo sobre Residência para nacionais do Mercosul (Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai), Bolívia e Chile.

<sup>22</sup> Projeto de Extensão Universitária “Educar para o Mundo”, coordenado pelo Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo – que atua com formação continuada na escola municipal Infante D. Henrique, no bairro do Canindé. Tem, entre seus objetivos, o de “estimular na comunidade-alvo e nos universitários envolvidos as competências necessárias à atuação em ambientes sócio-culturais, visando ao desenvolvimento de projetos que valorizem a cultura latino-americana e contribuam para a efetividade dos direitos humanos”. Disponível em <<http://educarparaomundo.wordpress.com/extensao-universitaria>>. Acesso em 28 de junho de 2010.

<sup>23</sup> O Ponto de Cultura é uma ação do Ministério da Cultura (MinC) que, por meio de seleção por editais públicos, fortalece ações que já existem nas comunidades – através de recursos para compra, por exemplo, de equipamentos multimeios ou de ações de formação em geral. Atualmente, existem mais de 650 Pontos de Cultura no país. Disponível no site [http://www.cultura.gov.br/cultura\\_viva/?page\\_id=31](http://www.cultura.gov.br/cultura_viva/?page_id=31), acessado em 28 de junho de 2010.

<sup>24</sup> O CAMI faz parte das articulações que estão à frente da defesa dos direitos dos imigrantes tendo papel

recente e timidamente um movimento de tornar visível a questão da educação no contexto dos novos fluxos migratórios em São Paulo, e nele está inserida nossa pesquisa.

---

relevante em processos estratégicos em diálogo com os diferentes níveis de governo e organizações internacionais. Foi um ator chave na última Anistia, bem como está envolvido na promoção da Marcha dos Imigrantes e outras mobilizações como o Fórum Social Mundial das Migrações. Possivelmente, estamos frente a outra mudança nesse cenário que é a transição de paradigma desta organização, passando a desempenhar, para além de atendimento cotidiano aos e às imigrantes, um papel de articulador de estratégias de incidência política para a mudança das leis, políticas e planos que lidam diretamente com os estrangeiros que residem no Brasil.

## CAPÍTULO 1

**Fronteiras do migrante: uma reflexão sobre os deslocamentos internacionais**

*O migrante continua a ser tangido por situações e acontecimentos, como que fustigado pelos ventos. Pode ser apenas um, solitário, retirante, perseguido, ambicioso, viandante; mas podem ser muitos, milhares, milhões, tangidos por desastres ecológicos e epidemias, guerras e revoluções, xenofobias e etnicismos, racismos e fundamentalismos, em busca de trabalho, refúgio, raízes, paz. Continuam a percorrer territórios e fronteiras, continentes, ilhas e arquipélagos, levando pelos caminhos as marcas dos próprios passos, desenhando no mapa do mundo os sinais de suas errâncias.*

(IANNI, 2004, p. 101).



*Os Retirantes, de Cândido Portinari (1944)<sup>25</sup>*

<sup>25</sup> A reprodução da obra neste trabalho foi autorizada por João Cândido Portinari, detentor de seus direitos autorais, em 5 de julho de 2010.

Quando Cândido Portinari pintou, no interior paulista, “Os Retirantes”, em 1944, talvez não se tivesse clareza de quanto aquela cena, ali representada, extrapolava fronteiras e expressava muitos outros contextos além dos que fugiam da vida seca e árida do sertão nordestino migrando rumo a um lugar mais propício à sobrevivência. A pintura dialogava com a realidade que já vinha sendo observada e debatida para além dos limites nacionais.

A emergência dos debates era impulsionada pela necessidade da construção de referências interdisciplinares para o entendimento do fenômeno, que não era novo, mas sim provocado internacionalmente, naquele momento, pela expulsão de contingentes de pessoas de seus países frente ao cenário da Segunda Grande Guerra. De lá aos dias de hoje, o tema das migrações, especialmente das migrações internacionais, ganhou notável vitalidade e tem sido objeto de estudo de ciências como economia, direito, ciência política, sociologia, antropologia, demografia e história.

O tema comporta o estudo de acontecimentos como as chamadas migrações econômicas ou de trabalho, os deslocamentos motivados por fenômenos climáticos, a fuga de cérebros. A perseguição aos que ficaram conhecidos como “sem papéis”, os debates sobre os refugiados ou deslocados – que fogem de ameaças, guerras, fome, terremotos, tsunamis. Os debates recrudescem com situações como o 11 de Setembro de 2001 nos Estados Unidos (que inclui na agenda a perspectiva da “segurança”, endurecendo as leis e políticas migratórias) ou como a construção dos mais de 20 muros entre países para evitar a “entrada ilegal”, como o levantado na fronteira norte do México ou a polêmica barreira entre Israel e Cisjordânia. Na mídia, a tentativa exitosa ou frustrada de milhares de africanos que cruzam por mar o Estreito de Gibraltar para chegar a *qualquer* lugar da Europa passa a compor a seção de notícias cotidianas, bem como as cenas das mais diversas formas de xenofobia envolvendo os/as imigrantes. Constituem, assim, um conjunto de discursos múltiplos e heterogêneos que se expressam em agendas políticas e nos meios de comunicação, que desafiam as agendas governamentais, instigam a produção de pesquisas e provocam respostas por parte da sociedade.

Neste capítulo, faremos um breve percurso histórico introdutório sobre os deslocamentos populacionais entre países, destacando a re-emergência do tema na agenda governamental, social e de pesquisas bem como abordando aspectos das discussões contemporâneas ao redor do tema. Comentaremos, em seguida, alguns traços da inserção do Brasil neste cenário para situarmos os recentes fluxos de imigrantes latino-americanos para o país. Finalmente, descreveremos as características que têm marcado a presença das pessoas bolivianas na cidade: quem são, como vivem, o que fazem, o que dizem.

### **1.1 – Trajetória e novas faces: um fenômeno renovado**

As migrações não configuram um tema recente. Pelo contrário, é desde os tempos mais remotos que o ser humano sai de sua terra natal rumo a outro lugar onde possa construir sua vida – ou por vontade própria, em busca de melhores condições de sobrevivência, ou por condições externas, expulso. O que está em debate, portanto, não é a entrada de um tema na agenda social, mas sim a re-emergência de um objeto de pesquisa que requer hoje novas grades de análise que dêem conta da complexidade que assumiu o fenômeno migratório na contemporaneidade.

Na Grécia Antiga, os estrangeiros que buscavam abrigo em geral eram bem recebidos, uma vez que, para eles, a hospitalidade era um “critério que moldava a cultura ou a barbárie de um povo” (ANDRADE, 1996). Também marcante na literatura da história dos deslocamentos populacionais é o período entre os séculos X e XIII, quando é formada na Europa a “sociedade perseguidora”: judeus, hereges e leprosos eram expulsos de suas terras e fugiam em busca de acolhida para sobrevivência. No século XVI, com o movimento de Reforma, os protestantes passam a ser os que procuram abrigo. Em meados do século XVIII, os judeus são novamente expulsos de diversos países europeus; é também neste século que ocorre a migração em massa para os centros industriais em função do desenvolvimento das cidades modernas, com a formação do sistema capitalista (ANDRADE, 1996, p. 11; KURZ, 2005, p. 27).

A partir de então, e durante todo o século seguinte, se sobressaem os movimentos migratórios que ultrapassam as fronteiras nacionais e, mais ainda, que se arriscam a destinos ultramar – saem de uma Europa em tempos de crises, guerras causadas pela formação dos Estados Nacionais, pobreza e miséria, rumo principalmente à Austrália e às Américas. Entre 1846 e 1930, 52 milhões de pessoas deixaram a Europa e 21% delas vieram para a América Latina – algumas por vontade própria, outras por falta de opção frente ao contexto de guerras, violência e perseguição política.

Até aquele tempo, as migrações eram quase sempre definitivas e desligavam aqueles que partiam dos que ficavam (CANCLINI, 2003, p. 72). Esses movimentos, entretanto, ainda não possuíam caráter global e universal; relacionavam-se essencialmente às sociedades européias do desenvolvimento capitalista (KURZ, 2005, p. 27), diferentemente da forma contemporânea, marcada por complexidades e proporções globais ainda não vistas.

O relatório de 2008 da Organização Internacional para as Migrações das Nações

Unidas<sup>26</sup> mostrou que o crescimento das migrações internacionais é uma realidade para todas as regiões do mundo. Os migrantes internacionais somam atualmente mais de 3% da população mundial ou 200 milhões de pessoas – em 2002, eram 175 milhões, número que já representava o dobro de 1975. Desse total, 70,6 milhões estão na Europa e mais de 45 milhões na América do Norte. Na Ásia são 25,3 milhões; no Oriente Médio 18,8 milhões, na África 16,9 milhões e na América do Sul, 6,6 milhões (OIM, 2008, p. 523). Essa mesma organização estima que entre 10 e 15% do total de migrações internacionais sejam feitas e permaneçam em condições irregulares.

Ainda que 60% dos imigrantes estejam concentrados nos chamados países desenvolvidos, um dado interessante deste novo informe é a pequena diferença na quantidade de migrantes entre países Sul-Sul, de países em desenvolvimento para países em desenvolvimento, como nosso caso em análise, se comparado ao fluxo Sul-Norte, este já mais estudado e conhecido – são 61 milhões e 62 milhões respectivamente.

Outro dado a ser considerado é o fato de 47% desse total de imigrantes ser formado por crianças e adolescentes com menos de 18 anos e a metade desse contingente integrado por mulheres, 49,6% – sendo que o crescimento da participação feminina no fluxo migratório pode ser notado especialmente na América Latina e Caribe (CEPAL, 2006). O fenômeno tem gerado pesquisas diversas sobre os fatores que motivariam mulheres a cruzar fronteiras, bem como sobre as especificidades de sua trajetória migrante. Nesse sentido, Peralva (2007) destaca a autonomização da migração feminina, que já não se reduz ao reagrupamento familiar, como se concluía anteriormente, mas sim comporta estratégias próprias de inserção das mulheres na economia global.

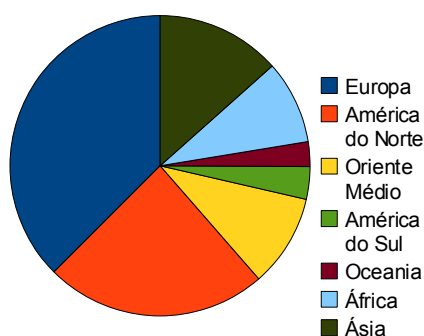


Gráfico 1: Imigrantes por regiões do mundo<sup>27</sup>

<sup>26</sup> INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). *World Migration 2008: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy*.

<sup>27</sup> Gráfico produzido pela autora com dados da OIM 2008

Nesse cenário, há mais de 15 milhões de refugiados e um milhão de solicitantes de refúgio (Acnur, 2009)<sup>28</sup>. Contraditoriamente, 80% dos refugiados são acolhidos por países do Sul, os mesmos que perdem entre 10 e 30% de seus trabalhadores/as qualificados para os países desenvolvidos no fenômeno chamado *brain drain* ou fuga de cérebros. Recebem, por outro lado, as chamadas remessas dos que estão fora, que chegam a percentuais significativos de suas economias; a soma do que enviam os emigrantes a seus países de origem chega em muitos casos a ultrapassar a “ajuda internacional” ou mesmo os investimentos estrangeiros diretos<sup>29</sup>.

O cenário latino-americano é ilustrativo: em países como Haiti, Nicarágua e Honduras, as remessas representam respectivamente 24%, 11% e 10% do PIB (CEPAL, 2006). No entanto, a leitura que se faz desse fenômeno é controversa. De um lado, o Banco Mundial<sup>30</sup> destaca as remessas enviadas aos países em desenvolvimento como “uma forma de combate à pobreza e diminuição da desigualdade”. Por outro lado, a Cepal (2006) traz uma visão mais cautelosa, ao afirmar que, ao menos na América Latina, a constatação tem base empírica muito desigual, de maneira que a repercussão das remessas em termos de redução da pobreza no conjunto da população seria muito pouco significativa<sup>31</sup>. É consenso, por outro lado, a importância da contribuição do trabalho imigrante nas sociedades receptoras, não só pela imprescindibilidade dessa mão-de-obra em alguns setores – especialmente na construção<sup>32</sup> e no setor de serviços –, como também pelo que aportam às economias locais<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) contabilizou em 2009 43,3 milhões de pessoas deslocadas em razão de perseguição, sendo 15,2 milhões de refugiados, 1 milhão de solicitantes de refúgio e outros 27,1 milhões de refugiados internos. Não nos aprofundaremos na problemática específica dos refugiados, apenas a pontuaremos em alguns momentos para situar categorias contemporâneas de migrantes, como no capítulo 3.

<sup>29</sup> Uma reportagem da revista *The Economist* (2008) traz interessante comparação: em 1910, os estrangeiros que estavam nos Estados Unidos enviaram para suas casas US\$ 275 milhões, quantidade que significaria algo em torno de US\$ 6,2 bilhões atualmente. Hoje, no entanto, a quantidade de dinheiro enviada pelos imigrantes daquele país passa de US\$ 240 bilhões. De acordo com os dados da Organização Internacional para Migrações (2008), as remessas enviadas oficialmente pela totalidade de países alcançaram US\$ 337 bilhões em 2007. Desse total, US\$ 251 bilhões foram destinados a países em desenvolvimento (OIM 2008, p. 7).

<sup>30</sup> Relatório anual de 2006 do Banco Mundial, intitulado *Economic Implications of Remittances and Migrations*

<sup>31</sup> Martes e Soares (2006) realizaram uma pesquisa com os brasileiros e brasileiras oriundos de Governador Valadares (pequeno município de Minas Gerais conhecido pela quantidade de emigrantes que exporta para os Estados Unidos) que viviam em Boston, Massachusetts. Os autores perguntavam justamente se as remessas enviadas por eles estavam de alguma maneira diminuindo a pobreza e contribuindo ao desenvolvimento local. Contrariando as análises dos organismos multilaterais, o estudo daquele pequeno município mostrou que a relação não é linear nem imediata. As remessas contribuem de fato com as rendas familiares, mas a finalidade destinada a elas, ali naquele local, comprometem uma visão de combate à pobreza. O trabalho sugere, ao final, que o impacto em cidades maiores, como as capitais brasileiras, seria ainda menos significativo.

<sup>32</sup> No qual estão 40% dos trabalhadores migrantes, dados OIM 2008, p.81.

<sup>33</sup> Uma reportagem do jornal *El País*, de 16 de Junho de 2008, trazia um informe do governo espanhol

## 1.2 – A re-emergência de um tema na agenda de pesquisas – do problema social ao problema sociológico

Por muito tempo, imigração foi objeto de análise apenas das ciências jurídicas, e posteriormente da demografia e da história. Como dissemos em nossa Apresentação, quando se constitui como problema social é que se torna objeto da Sociologia (SAYAD, 1998, p. 56). Grande parte da literatura atribui à Escola de Chicago, nas décadas de 20 e 30, o início da investigação sociológica em torno das migrações internacionais – os imigrantes europeus nos Estados Unidos eram tema de algumas de suas pesquisas, que discutiam especialmente os problemas de “integração na sociedade estadunidense” (MEZZADRA, 2005; BORKET *et al*, 2006).

É, no entanto, na segunda metade do século XX que as migrações internacionais passam a ser objeto de um número maior de estudos nas Ciências Sociais. Uma das mais significativas contribuições é a do sociólogo franco-argelino Abdelmalek Sayad, que, a partir dos anos 70, traz elementos inovadores para o entendimento do tema. Através da análise do registro de longas entrevistas, o autor destaca o ponto de vista dos próprios imigrantes africanos que pouco a pouco chegaram à França, originários principalmente de suas ex-colônias.

Sayad propõe um olhar sobre a migração como um “fato social completo”, característica que é, segundo ele, uma das únicas em que há concordância na comunidade científica. Diz o autor:

O itinerário do imigrante é, pode-se dizer, um itinerário epistemológico, um itinerário que se dá, de certa forma, no cruzamento das ciências sociais, como um ponto de encontro de inúmeras disciplinas (...). Por certo, a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico (...). Mas o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião) etc. Cada uma dessas especificações e cada uma das variações dessas mesmas especificações podem ser objeto de uma ciência particular (SAYAD, 1998, p. 15).

Este sociólogo sugere, também, que se estude de maneira interligada os processos de *emigração* e *imigração*. Trata-se, de acordo com ele, de duas faces da mesma realidade: o emigrante só deixa de existir quando o imigrante deixa de ser considerado como tal. Ele

---

mostrando que a contribuição deixada pelos migrantes na economia local garante 6,6% dos ingressos totais dos cofres públicos – e em geral usufruem de quantidades menores.



insiste na necessidade de se conhecer o que vem antes do “nascimento” desse imigrante, fato que a sociedade se dá o direito de não conhecer – as pesquisas naquele momento centravam-se no imigrante e sua relação com a sociedade receptora. O autor pergunta se, de certa maneira, o interesse que recém despontava pelo estudo do imigrante apenas não seria uma nova forma de etnocentrismo. Num contexto de falta de mão-de-obra em muitos países da Europa e de déficit demográfico, os imigrantes eram necessários e indispensáveis, mas “era preciso conhecer bem o diferente que aqui está chegando (...) entende-se apenas o que se precisa entender, a necessidade cria o conhecimento” (SAYAD, 1998, p. 16). Essa separação, para ele, reproduziria a desigualdade que está por trás da divisão de forças encontrada na origem do fenômeno migratório.

É nesse contexto também que o sociólogo discute algumas ilusões vinculadas ao fenômeno migratório. Uma delas é a ilusão de uma presença necessariamente provisória, enquanto o que se nota é, ao contrário, uma condição ambígua, nem provisória nem tampouco permanente. Outra ilusão é a crença coletiva de uma presença totalmente justificável pela razão que se encontra em seu princípio: o trabalho. E, finalmente, a ilusão da neutralidade política que teria o imigrante. Para desconstruir cada uma delas, discorre sobre os argelinos que viviam na França, migração considerada por muito tempo “exemplar”, pois era vista como um caso de migração de trabalho exclusivamente, ficção que logo mais deixou de existir.

Essas ilusões, diz o autor, se desfazem quando os grupos estrangeiros passam a reivindicar os mesmos direitos dos nacionais: para além de direitos de trabalhadores, clamavam por direitos civis, políticos e sociais, como voto, moradia, saúde, educação para os filhos. Já aí, no final dos anos 70, Sayad levantava um tema que viria a ser amplamente debatido nos anos seguintes, que era a tensão entre o *trabalhador* e o *cidadão* na sociedade receptora: quer-se a força de trabalho, pois muitas vezes sabe-se que sua mão de obra é imprescindível, mas não se deseja a presença daquele ser humano em sua plenitude. “Ser imigrante e desempregado é um paradoxo”, disse Sayad (1998, p. 55).

Assim, é na década de 70 que aparece o chamado “problema na imigração” em diversos países europeus. Situações antes estudadas sob os rótulos de trabalhadores temporários ou estrangeiros com vínculos familiares passam a se encaixar nessa denominação. As pesquisas passam a se ocupar não mais apenas dos trabalhadores, mas sim das pessoas que de fato viviam nas cidades, com suas famílias, com filhos em idade escolar, e fazendo uso dos serviços públicos, que usavam moradias e requeriam o que restava do Estado de bem-estar. Debates sobre “assimilação cultural” e igualdade social dessas populações

também entravam nas agendas de pesquisas (BORKET *et al*, 2006).

Frente a esse notável crescimento na diversidade de vertentes que se mostravam necessárias nas pesquisas sobre o tema, em vão se tentava compartimentar os estudos entre algumas categorias predominantes, como se fazia ao separar os imigrantes de trabalho dos refugiados e, por sua vez, daqueles provenientes da reagrupação familiar. A complexidade do debate aumentava e novos fluxos se somavam: trabalhadores dispostos a ocupar cargos de baixa qualificação, pessoas em busca de postos mais qualificados e mais bem remunerados, perseguidos políticos, membros das famílias, mas também das comunidades e outros que se encorajavam simplesmente por saber que alguém havia cruzado a fronteira e teria “dado certo”. A tarefa de classificar, como aponta Bauman nas discussões sobre a ambivalência e modernidade, mostrava-se cada vez mais complexa, a situação ou deixava de se encaixar nas categorias disponíveis ou poderia ser enquadrada em muitas delas ao mesmo tempo (BAUMAN, 1999, p. 10).

Na Europa, por exemplo, os que vinham da dissolução da União Soviética e da guerra da antiga Iugoslávia somavam-se aos imigrantes latino-americanos e africanos que se dirigiam ao Velho Continente por razões diversas. Imigrantes que vinham das ex-colônias da França, Reino Unido e Espanha somavam-se aos trabalhadores estrangeiros convidados que migravam para suprir a falta de mão-de-obra na Alemanha e na Suíça (BORKET *et al*, 2006). Com o aumento da chegada e com a multiplicidade de fatores que motivavam os deslocamentos, estava posto o desafio de lidar com uma realidade ambivalente.

A emergência do tema na agenda social e política nas últimas décadas e a intensificação do fenômeno nos últimos anos continua despertando interesse e reavivou a literatura sobre as migrações internacionais<sup>34</sup>. Ao lado dos já apontados “problemas de integração” e da tensão entre o trabalhador e o sujeito, despontaram pesquisas, especialmente a partir dos anos 80, relacionando os fluxos migratórios aos principais eixos de desenvolvimento econômico e às mudanças advindas do processo de reestruturação da produção, o que implica em novas modalidades de mobilidade do capital e da população em diferentes partes do mundo (PATARRA, 2006 p.7).

Nesse sentido, os estudos que condicionavam as migrações à mobilização do trabalho depararam-se com o fenômeno da “desmobilização mundial” da força de trabalho, que estragou o apetite do capital por mão-de-obra (KURZ, 2005, p. 29). Novidades como a microeletrônica, tecnologia de informação e globalização do capital produzem portanto

---

<sup>34</sup> A título ilustrativo, entre as várias publicações dedicadas integralmente ao tema das migrações, estão o *Dossiê Migrações* do Instituto de Estudos Avançados da USP (n. 57, 2006); a revista *Migraciones*, do Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Comillas, de Madrid.

peças que se tornam "supérfluas" por não poderem mais vender a sua força de trabalho, num momento em que o trabalho passa a ter um lugar secundário no conjunto do processo de reprodução do capital. Como diz Martins (2002, p. 136), ainda é essencial, é certo, mas importa cada vez menos a pessoa do trabalhador. O capitalismo estaria criando o trabalho puro: "O trabalhador volta a se confundir, como acontecia na escravidão, com o trabalho propriamente dito", afirma o autor.

Mais recentemente, entraram no rol dos debates os estudos que passam pela segurança nacional, políticas públicas e migratórias, pela globalização e pela soberania dos Estados Nacionais (PATARRA, 2006). Uma sobreposição de discursos toma conta das políticas públicas nacionais, organizações internacionais, meios de comunicação, opinião pública, e pesquisas científicas. E lidar com essa multiplicidade passou a ser um desafio imperativo das pesquisas que trabalham com o tema das dinâmicas migratórias.

### **Por uma teoria da autonomia das migrações**

Para finalizar esta breve revisão da re-emergência das migrações internacionais como campo múltiplo de pesquisas, nos parece essencial ressaltar a busca, em alguns estudos, pela dimensão da autonomia do sujeito no processo migratório. Na contra-mão de análises predominantes nos anos 80 e 90 que inseriam as migrações internacionais num jogo de forças globais que fugiam à vontade do migrante, enxergando os fluxos migratórios como resultados de conjunturas que expulsam enquanto outras atraem – fenômeno que ficou conhecido em inglês como teoria do *push and pull* – nota-se mais recentemente alguns estudos que consideram a autonomia do indivíduo ou do grupo que se deslocou para um outro país – e é neste campo que pretendemos circunscrever nossa pesquisa, considerando não só as macro-relações em torno do fenômeno migratório, mas também a perspectiva dos próprios migrantes e a maneira como esta se manifesta na ponta.

Uma interessante contribuição, nesse sentido, vem do sociólogo italiano Sandro Mezzadra (2005, p. 44), que encontrou, nas pesquisas de Max Weber no final do século XIX, mais especificamente em seus estudos sobre a condição dos trabalhadores agrícolas camponeses alemães nas províncias prussianas orientais, uma perspectiva que tratava da dimensão subjetiva do migrante – a considerava um gesto de negação individual da realidade local, que se tornaria um processo social na medida em que essa atitude passasse a ser característica de um número maior de pessoas.

A análise weberiana inspirou Mezzadra a buscar, nos estudos que despontaram nos

últimos anos, do que ele chama de “teoria da autonomia das migrações”. Trata-se, segundo este autor, do “excedente de práticas e demandas subjetivas que se expressam nos movimentos migratórios e sua relação com as 'causas objetivas' que os determinam”. O autor refere-se a uma tendência em pesquisas mais recentes de não condicionar as migrações a um ou outro fator determinante, mas de buscar entendê-las dentro da teia de práticas e tensões em que estão inseridas.

A complexidade dos movimentos que cruzam fronteiras não é redutível somente à lei da oferta e da procura nos moldes da divisão internacional do trabalho. No limite, a tentativa é de não olhar os e as migrantes simplesmente como “vítimas” de relações que fogem ao seu domínio. O que não quer dizer que, para a compreensão das migrações contemporâneas, não seja importante levar-se em conta as relações sistêmicas. Como diz Mezzadra (2005):

La tesis de la autonomía de las migraciones se mantiene a la distancia de seguridad de toda apologia estetizante del nomadismo: al tiempo que resalta que el conjunto de los fenómenos que citamos es a su vez la respuesta a las insurgencias sociales y a las demandas de ciudadanía que habían caracterizado la fase de la llamada descolonización, se propone resaltar también la riqueza de comportamientos subjetivos que se expresan en las migraciones dentro de aquel campo de experiencia. (MEZZADRA, 2005, p. 147).

Conforme lembra Peralva (2007, p. 19) nesse mesmo sentido, é notável que muitas vezes crises econômicas gerem fortes fluxos migratórios, mas, no entanto, “não explicam a autonomização dos movimentos migratórios em relação às conjunturas que os originaram”. A afirmação põe em xeque inclusive um discurso de que a aplicação de políticas eficazes de desenvolvimento nos países de origem dos migrantes impediria a formação de novos fluxos. A mesma autora reconhece que isso seria pouco provável: “parece mais razoável que introduzam novos fluxos de mobilidade reconfigurados”, diz, reforçando que muitas vezes a cultura da mobilidade é integrada tanto como experiência individual como coletiva de uma comunidade.

Não só a mobilidade em si, mas a própria permanência parece ter um forte componente de autonomia dos sujeitos imigrantes. Uma vez em seu novo lugar, há exemplos de reivindicações organizadas por associações e entidades de imigrantes; diferentes grupos passaram a se organizar de maneira a colocar na agenda política as suas necessidades e aspirações específicas (SANTOS, 2006, p. 295). Mezzadra (2005) lembra, por exemplo, da existência de lutas políticas e sociais dos migrantes, que determinaram uma renovação do sindicalismo nos Estados Unidos, retomando impulso depois do 11 de setembro, como é o

caso da iniciativa em escala federal chamada *Immigrant Workers Freedom Ride*. Reis (2006) destaca também o *National Council of La Raza* (Nacla), fundado em 1968, e a *League of United Latin American Citizens* (Lulac), que a partir dos anos 70 começa a atuar na questão migratória mais especificamente.

Outro exemplo mais recente é Fórum Social das Migrações, evento internacional que reúne centenas destas organizações e tem ocorrido a cada dois anos. Sua III edição, realizada em setembro de 2008 na cidade de Rivas Vaciamadrid, na Espanha, reuniu representantes de dois mil movimentos e organizações de 90 países (entre migrantes, vítimas de tráfico de pessoas, refugiados e entidades que trabalham com o tema), sob o lema “Nossas Vozes, Nossos Direitos, Por um Mundo sem Muros”.

O documento final do encontro<sup>35</sup> dialoga com diversas questões da agenda conjuntural em torno das migrações internacionais e traz reivindicações de cidadania e liberdade de circulação. Os participantes posicionam-se contra a “construção de muros geográficos, políticos, legais e culturais”, bem como rejeitam a “pretensão de transformar as remessas em substitutas de políticas estatais de desenvolvimento dos países de origem”, afirmando o risco de “ampliar-se ainda mais as históricas assimetrias sociais, políticas, econômicas e culturais”. Reivindicavam, entre outros pontos, a anulação da Diretiva do Retorno aprovada pelo Parlamento Europeu (no texto chamada de “Diretiva da Vergonha”), a ratificação e aplicação, por parte dos Estados que ainda não o fizeram, da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares, a regularização de todas as pessoas migrantes “sem-papéis” no mundo, o direito ao voto em âmbito municipal, e à participação ativa na definição dos planos locais de desenvolvimento. A próxima edição, de 2010, ocorre em Quito, Equador, e tende a fortalecer o movimento social ligado ao tema nas Américas.

### **1.3 - O Brasil nos deslocamentos populacionais contemporâneos: da ‘Grande Migração’ às novas modalidades internacionais**

Na região da América Latina e Caribe, as migrações contemporâneas intra-regionais, bem como de latino-americanos para América do Norte, Europa e Japão, estão inseridas nesse cenário e têm peculiaridades próprias. A história do Continente foi sempre marcada pelo recebimento de grandes fluxos migratórios, sobretudo europeus, até meados dos anos 1950<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Disponível em <http://www.fsmm2008.org>. Acesso em 30 de janeiro de 2009.

<sup>36</sup> Mais de 50 milhões de pessoas atracaram nos portos do novo continente entre 1820 e 1914, sobretudo

Na segunda metade do século XX, acentuam-se as migrações limítrofes, fenômeno que acompanha o processo de industrialização de países como Brasil, Venezuela e Argentina. No final da década de 1970, a esse fluxo se somam os refugiados dos regimes repressivos na América Latina. Na década de 80, a razão política se soma à razão econômica, que por sua vez se acentua nos anos 90 e início do século XXI.

Nos últimos 30 anos, é notável a entrada dos países latino-americanos e caribenhos no rol dos chamados “exportadores de trabalhadores” (NOVICK, 2008, p. 11), fazendo da região um espaço onde se combinam condições de emissores e receptores, de trânsito e retorno (CEPAL, 2006). No início dos anos 2000, os migrantes intra-regionais totalizavam 3 milhões, sendo os principais países receptores Argentina, Chile, Costa Rica e Venezuela. Já a população latino-americana e caribenha que vivia nos Estados Unidos, em 2004, era pelo menos seis vezes maior, somando 18 milhões, o que equivale a mais da metade do total de imigrantes daquele país. É nesta década que se nota, ainda, um incremento da emigração para Europa - e em particular para a Espanha –, além de Japão e Canadá.

No Brasil, a história migratória se confunde com a própria história do país após o século XVI, com a chegada dos portugueses, os primeiros brancos, posteriormente os negros escravizados, os europeus, asiáticos, os imigrantes do Oriente Médio (CUNHA, 2007, p. 12). É no século XIX e início do século XX, porém, que ocorre aquela que a historiografia convencionou chamar de “Grande Migração”: entre 1887 e 1930, o país recebeu 3,8 milhões de estrangeiros (FAUSTO, 1999, p. 275).

Desse intenso fluxo de pessoas que chegavam ao Brasil, a maioria instalou-se em São Paulo<sup>37</sup>. O declínio da mão-de-obra escrava e a ascensão da lavoura cafeeira desafiavam a província de São Paulo na busca de novas alternativas, e a imigração europeia passa a ser a principal delas. Nem aproveitar os escravos libertos nem incentivar a vinda de imigrantes do Nordeste se mostrava como saída. Em busca de fatores que explicam essa opção, Fausto (1999, p. 206) lembra, entre outras, da argumentação racista existente nos círculos dirigentes do Império: era necessário “europeizar a força de trabalho o mais depressa possível”. A chegada das migrações européias era vista como o progresso material e cultural, respondia aos anseios de modernidade e superação do passado colonial e arcaico (CUNHA, 2007, p. 13).

Não só uma economia em expansão foi responsável pelo aumento de imigrantes

---

europeus. Nesse período, os Estados Unidos receberam 35 milhões, o Canadá 4,6 milhões, e o Brasil, 3,3 milhões.

<sup>37</sup> Entre 1886 e 1915, mais de 2,8 milhões de estrangeiros entraram no estado, sendo a maioria deles formada por imigrantes italianos, nacionalidade que viria a configurar-se mais tarde como o principal grupo que forneceu mão-de-obra para a lavoura de café. No ano de 1920, ele concentrava mais da metade – 52,4% – de todos os estrangeiros que viviam no país (FAUSTO, 1999).

estrangeiros em São Paulo. A administração da província tomou medidas concretas de incentivo, fato que demonstrava, inclusive, os laços existentes entre a elite política e os fazendeiros de café. Para o historiador Boris Fausto (1999, p. 208), “aquela política migratória foi um êxito da classe dominante paulista e um exemplo claro da representação de seus interesses pelo governo provincial”. A subvenção variava: em geral, os recém-chegados contavam com a hospedagem nos primeiros dias na capital, na Hospedaria de Imigrantes<sup>38</sup>, e o transporte para as fazendas. Para os italianos<sup>39</sup>, em alguns períodos previu-se também um auxílio para as despesas de viagem, incentivo que continuou até que se equacionou a demanda por mão-de-obra<sup>40</sup>.

Após a década de 20, a chegada de imigrantes foi pouco a pouco decrescendo. Entre as décadas de 50 e início dos anos 80, a população brasileira era considerada fechada demograficamente, ou seja, o número de nascimentos era próximo do número de óbitos e os fluxos migratórios que partiam ou chegavam ao país eram irrelevantes do ponto de vista quantitativo (PATARRA, 2005, p. 358). O que não significou ausência de migração de e para o Brasil durante esse período. Nota-se, por exemplo, o início de um primeiro fluxo de peruanos e bolivianos no país justamente nos anos 50, quando foram assinados acordos bilaterais que estimulavam a vinda de estudantes de graduação ou pós-graduação para as universidades brasileiras (SILVA, 2007, p. 73). Nas décadas seguintes, tiveram início os regimes ditatoriais na América Latina, que igualmente originam novos fluxos entre os países - Paraguai (1954), Brasil (1964), Peru (1968), Bolívia (1972), Uruguai e Chile (1973) e Argentina (1976), trazendo pessoas que por razões de perseguição política buscavam refugio nos países vizinhos (BONASSI, 2000, p. 29).

Na década de 80, quando a chegada em massa de europeus já configurava fato passado, faz-se notar um ponto de virada no cenário migratório brasileiro, com a introdução

---

<sup>38</sup> Inaugurada em 1888, a Hospedaria de Imigrantes era um grande conjunto de prédios destinado a abrigar os recém-chegados nos seus primeiros dias em São Paulo. Ali permaneciam por até oito dias, prazo para que acertassem seus contratos de trabalho. Lá eles dormiam, faziam as suas refeições, recebiam atendimento médico, tudo gratuitamente. É desativada em 1978 e hoje o mesmo edifício abriga o Memorial do Imigrante, aberto à visitação.

<sup>39</sup> Até 1880 o número de imigrantes italianos que chegavam ao Brasil, em que pesem os esforços do governo paulista, não eram tão relevantes se comparados à necessidade de mão de obra – entre 1875 e 1879, foram 10.455 pessoas. Pouco depois, a crise na Itália que atingia sobretudo a população mais pobre, aliada aos incentivos como pagamento de transporte e alojamento, configurava um novo estímulo. Na década seguinte, a questão da mão de obra é equacionada – o número de imigrantes cresceu de 6500 em 1885 para 91.826 em 1888. (FAUSTO, 1999, p. 207).

<sup>40</sup> Considerando o período entre 1887 e 1930, os italianos foram os mais numerosos (35,5% do total) no território paulista, seguidos por portugueses (29%) e espanhóis (14,6%). Os japoneses formavam um outro grupo relevante, e teve também sua migração apoiada durante alguns anos pelo governo da província; em 1920, 87,3% deles viviam no Estado de São Paulo.

de dois novos fenômenos. O primeiro deles é a chegada de novos fluxos de imigrantes, sobretudo com origem nos países vizinhos. Ainda que em quantidades bem menos significativas que as anteriores, elas trazem novas características e contornos, já inseridas em novas modalidades de migração internacional (PATARRA, 2005, p. 365).

Importante, nesse ponto, considerar que, de acordo com as estatísticas oficiais que incluem evidentemente apenas os imigrantes regularizados, o número total no país vem decrescendo, não alcançando sequer 1% da população. Numa breve retrospectiva dos dados do Censo, observamos que em 1900 somavam mais de 1 milhão os estrangeiros em terra brasileira, o que representava 6,16% da população do país, atingindo um pico de 1,5 milhão em 1920. Já no ano 2000, foram registrados 651.226, ou menos de 0,5% da população (PATARRA, 2005, p. 363). Esses dados são subestimados, já que não computam os que estão sem a documentação necessária – como é o caso de muitos bolivianos e bolivianas cuja situação escolar é nosso objeto de análise. Numa estimativa mais próxima da realidade, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) acredita existirem entre 1,5 e 2 milhões de pessoas estrangeiras vivendo no país.

Por outro lado, é também nos anos de 1980 que o país observa uma emigração ainda não vista anteriormente, e cujas estimativas mostram crescimento acelerado. Em meados da década de 90, constatou-se que havia mais de 1,5 milhão de brasileiros vivendo no exterior, número que chamou a atenção para o fenômeno. Um recente documento elaborado pelo Ministério das Relações Exteriores (2008), resultado da consulta a todas as suas embaixadas e consulados<sup>41</sup>, estimou em 3.735.826 o total de brasileiros que vivem fora do país, sendo que a maioria reside nos Estados Unidos (1.490.000), seguido por Japão (310.751), Reino Unido (300.000), Portugal (160.000), Espanha (150.000) e Itália (132.000). Merece destaque, ainda, o caso do Paraguai, que com a questão das migrações limítrofes e dos conflitos com os “brasiguaios”, tem uma estimativa de brasileiros imigrantes da ordem de 515.517.

Assim, diante de tais mudanças, está posta uma nova questão social, e com ela novamente reaparece um interesse midiático, acadêmico, e de alguns setores representantes de governos. Patarra (2006, p. 87) lembra do notável aumento nas pesquisas que tentam entender novos aspectos das distintas modalidades de imigração de e para o Brasil: busca de mobilidade social nos países do chamado primeiro mundo, tentativa de acumular poupança como no caso dos dekasseguis japoneses, problemas agrícolas não resolvidos nas regiões de fronteiras, como o caso dos brasiguaios na divisa entre Brasil e Paraguai, entre outros que

---

<sup>41</sup> Cada posto consular estimou um máximo e um mínimo de brasileiro naquele país, portanto o Ministério das Relações Exteriores divulgou os dois e a média entre eles. Aqui optamos por considerar as estimativas máximas.



fornecem uma “nítida conotação de novos relacionamentos internacionais”.

É nesse novo contexto que se inscrevem as migrações de latino-americanos para o Brasil nas últimas décadas, e especialmente para São Paulo. Exceto no caso dos colombianos, que buscam na maioria das vezes a condição de refúgio, os imigrantes dos países vizinhos chegam em busca de trabalho – e um dos setores econômicos que se configurou como uma possibilidade concreta para que se inserissem nas últimas décadas foi o mercado de confecção na capital paulista. Os bolivianos representam um dos grupos mais numerosos entre esse contingente.

### Quadro 1

#### Estrangeiros residentes no Brasil segundo o país de nascimento – Brasil, 2000

País de nascimento	Total de estrangeiros	Distribuição relativa (%)
Argentina	23607	3,62
Paraguai	28082	4,31
Uruguai	13414	2,05
Chile	16388	2,52
<b>Bolívia</b>	<b>20015</b>	<b>3,07</b>
Peru	10453	1,6
América Central	13417	2,06
América do Norte	15955	2,45
Europa	374260	57,47
África	15373	2,36
Ásia	118870	18,25
Japão	69870	10,73
Oceania	541	0,08
Outros	862	0,13
Total	651226	100

Fonte: PATARRA, 2006. Censos Demográficos de 2000. Tabulações Especiais, NEPO/UNICAMP

#### 1.4 – Da Bolívia para o Brasil: a população boliviana em São Paulo

Feito esse breve percurso internacional e tendo situado alguns traços da posição do

Brasil nesse cenário, retrataremos as especificidades da população boliviana que migra para São Paulo. Buscaremos descrever quem são, onde vivem, como vivem, como estão organizados, porque imigraram. Mais que isso, pretendemos verificar de que maneira a realidade encontrada nesse microcosmo dialoga com as discussões feitas anteriormente acerca da realidade migratória internacional, e quais as características dessa corrente migratória. Como essas questões se manifestam no cotidiano da capital paulista? Emprestando a reflexão de Bauman (2005, p. 23), faz-se necessário lembrar que as cidades, seus habitantes e seus representantes têm enfrentado a tarefa cada vez mais difícil de encontrar soluções locais para contradições globais. Resta à política municipal agir para resolver as questões que são consequentes da própria dinâmica globalizadora. “É este enfrentamento, e não um único fator, o que impulsiona e dirige a dinâmica da cidade na modernidade líquida”, diz o autor.

Os bolivianos e bolivianas que migram para São Paulo vêm dos centros urbanos da Bolívia: La Paz, El Alto, Santa Cruz de la Sierra e Cochabamba – a maior parte daqueles e daquelas com quem conversamos, por exemplo, vieram de La Paz. Um breve olhar sobre a realidade desses pólos emissores revela índices desafiadores e uma realidade que deve ser considerada para posteriormente entendermos essas mesmas pessoas como imigrantes em São Paulo. É a dupla face da mesma realidade, como mencionamos anteriormente recorrendo a Sayad (1998, p. 16), autor que insiste na necessidade de se conhecer o que vem antes do “nascimento” desse imigrante. Ainda que venham de grandes cidades na Bolívia, é importante perceber que muitas dessas pessoas já passaram por processos de migração interna - eles já haviam saído de pequenas cidades em direção a centros urbanos dentro de seu país.

As causas desse êxodo rural, como lembra Silva (2005, p. 16), são semelhantes às de outros países latino-americanos, ou seja, a concentração da terra, falta de políticas agrícolas que estimulem o pequeno produtor, a mecanização, a monocultura, desastres naturais. “No caso boliviano, entretanto, a queda dos preços dos minerais no mercado internacional, o baixo nível da industrialização da economia e a falta de uma política voltada para o pequeno produtor têm sido os fatores que estimulam a emigração de milhares de bolivianos (as)”, diz o autor.

Na Bolívia, 74% da população é considerada indígena, a maioria de origem quéchua (30%) e aimará (25%). Cerca de 15% da população são mestiços (ou seja, descendentes de espanhóis com índios, conhecidos como *cholos* em espanhol), 10% são brancos e apenas 1% são negros. No país são faladas 26 línguas e 127 dialetos (SILVA, 2005). Os indicadores econômicos e sociais nos fornecem pistas concretas para a compreensão do aumento da

emigração local. Segundo o relatório mais recente sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH),<sup>42</sup> a Bolívia ocupa a posição de número 104, num total de 162 países. De acordo com os dados da CEPAL (2007), 54% vivem abaixo da linha da pobreza, e, entre essa parcela, 75,8% moram na zona rural.

De acordo com as estimativas do próprio governo boliviano, desde 2004 meio milhão de bolivianos deixaram seu país. Os cálculos variam conforme a fonte, mas em geral estima-se em 3 milhões de bolivianos vivendo fora da Bolívia, quase um terço dos 9,8 milhões de habitantes, que enviam ao país remessas na ordem de US\$ 1,1 bilhão, ou mais de 10% de PIB. Migram para os Estados Unidos, Espanha e, aqueles que não conseguem recursos para esses países, optam por tentar melhores condições de vida nos países vizinhos, de maneira que sobretudo Brasil e a Argentina passam a ser pólos receptores desses migrantes: além do menor custo de transporte, há uma extensa fronteira que separa a Bolívia dos dois países. As sucessivas crises econômicas e sociais da Argentina desde meados da década de 1990 redirecionam e intensificam o fluxo de emigração para o Brasil (CACCIAMALI e AZEVEDO, 2006).

Migram não só para a cidade de São Paulo, mas também para cidades situadas nas zonas fronteiriças – como Corumbá (MT), Guajará-Mirim (RO) e Foz do Iguaçu (PR) - , além de capitais como Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ) e Curitiba (PR), ainda que em menor quantidade. Há um trem que liga Santa Cruz de la Sierra a Corumbá (MT) e de lá grande parte toma um ônibus até São Paulo.

Entrar no país não é a maior dificuldade que enfrentam: a fronteira que separa o Brasil da Bolívia tem mais de três mil quilômetros difíceis de serem fiscalizados, além das rotas alternativas via Paraguai, onde grupos de imigrantes cruzam a Ponte da Amizade. Os bolivianos com passaporte normalmente passavam pela imigração em Corumbá (MT) e conseguiam um visto de turista, com duração que varia entre 15 dias e um mês. Expirado esse tempo, passavam de viajantes a imigrantes em situação irregular no país. Após 2005, quando assinado o Acordo Brasil-Bolívia, a necessidade de visto deixa de existir e o documento de identificação nacional passa a ser suficiente<sup>43</sup>.

Alguns relatos indicam bolivianos que já vêm com o trabalho garantido – nesse caso, o agenciador que lhe contratou na Bolívia – onde há anúncios e recrutadores oferecendo empregos com moradia e alimentação incluída no Brasil - paga os gastos com transporte e

<sup>42</sup> Divulgado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>43</sup> Decreto nº 5.541, de 19 de setembro de 2005. Diz seu art. 2, inc.1: “Os nacionais das Partes poderão ingressar, transitar e sair do território da outra Parte mediante a apresentação de seu documento nacional de identificação vigente e o cartão imigratório correspondente, sem necessidade de Visto.”

organiza o trajeto de seu futuro empregado, que terá de trabalhar os primeiros meses sem receber nenhuma remuneração em troca, apenas para compensar os gastos da travessia. Outros migram sem o trabalho garantido, mas ao menos com a promessa da possibilidade de aqui conseguir-se algo melhor: quase sempre conhecem alguém – parente ou amigo – que o respalda nessa primeira entrada. Uma de nossas entrevistadas, a mãe M4, que está no país há 20 anos, conta sua jornada:

*Vim de La Paz, de ônibus e entrei normal por Corumbá com passaporte, naquela época não tinha isso como agora. Na primeira vez eu vim com o passaporte mesmo... Meus tios já estavam há muito tempo aqui no Brasil, eu vim (...). Eles chegaram lá na Bolívia e me convidaram para passar um tempo aqui. Mas daí comecei a trabalhar e ganhar meu dinheiro aqui. Agora meus tios já têm casa já, antigamente moravam de aluguel.<sup>44</sup>*

Ou a mãe M2, que veio de Potosí com a família sete anos atrás:

*Chegamos sem nada. Meu marido trabalhava numa empresa, mas foi jogado fora. Então a gente não tinha dinheiro, e meu marido não tinha trabalho na Bolívia, e você sabe que a mulher não deixam trabalhar. Meu filho mais caçula quando chegou tinha 8 anos. Quando eu cheguei aqui a gente procurava trabalho, e a gente não sabia costurar. Mas fomos trabalhar numa oficina de costura de um boliviano, um compatriota meu, que nos escravizava, não fazia o pagamento. Agora já estou melhorando, moça, graças a Dios e graças a São Paulo, que abriu as portas para os bolivianos que estamos aqui, estamos melhorando muito, estamos melhor graças a Dios agora, sempre falo isso.*

A dimensão da população boliviana que vive no Brasil varia de acordo com a fonte. Os dados do Censo 2000 contabilizaram 20.015 bolivianos vivendo em território brasileiro. Já a Polícia Federal falava em 32.416 pessoas regularizadas. O Consulado da Bolívia fala em 50 mil indocumentados, enquanto a Pastoral do Imigrante acredita que o número está entre 70 e 80 mil. O Ministério do Trabalho e Emprego tem estimativas menores – entre 10 e 30 mil. O Ministério Público fala em 200 mil bolivianos ao todo (incluindo regulares e irregulares). E o único consenso, lembram Cymbalista e Rolnik (2007), é que a grande maioria está em São Paulo.

<sup>44</sup> Como detalharemos no capítulo 5, em “notas sobre o trabalho de campo”, optamos por manter o sigilo dos entrevistados/as e também a oralidade das falas, transcrevendo-as integralmente no idioma em que a pessoa falou: seja em português, seja em castelhano, ou seja misturando os dois, como ocorreu na maioria dos casos.

Ainda que não existam estatísticas ou dados desagregados que nos permitam traçar um retrato detalhado de quem são os bolivianos e as bolivianas que estão atualmente em São Paulo, e menos ainda daqueles em situação indocumentada, a recente literatura sobre o tema indica que a maioria são jovens, solteiros e homens (SILVA, 2005), ainda que se reconheça o aumento da presença feminina. Segundo o Centro de Estudos Migratórios, 44% dos bolivianos na cidade de São Paulo são mulheres e 56%, homens. Há 15 anos, os homens representavam 74% do total (CYMBALISTA e ROLNIK, 2007). Em geral, os estudos disponíveis falam “num perfil de baixa renda, escolaridade média e baixa qualificação profissional”.

Outro consenso é o fato de tratar-se de uma imigração voltada para o trabalho e para um ramo bastante específico da costura – a maioria já vem com essa finalidade, ou mesmo já contratada por alguma oficina, como mencionamos anteriormente. Os relatos confirmam os anúncios e as propostas que recebem na Bolívia oferecendo trabalho bem remunerado no Brasil: a ideia que nutre o sonho de ganhar dinheiro em São Paulo circula em rádio e jornais locais, em cidades como La Paz e Santa Cruz, estimulando mais candidatos a migrar. Além disso, à medida que se estabelecem na cidade, estimulam a vinda de irmãos, irmãs, pais, mães e parentes em geral também para trabalharem no mesmo ramo. Até mesmo os idosos são incorporados no processo de produção (SILVA, 2006, p. 160), e não raro se encontram crianças e adolescentes nas atividades de costura.

Uma vez inseridos na dinâmica das oficinas, a história tem sido recorrente com a maior parte dos imigrantes trabalhadores. A remuneração mensal varia entre R\$ 200 e R\$ 600 nas melhores épocas, diante de uma jornada de trabalho que normalmente tem três turnos, muitas vezes começa às 7h e termina às 22h, já que o pagamento se dá por peça confeccionada: quanto mais se produz, mais se ganha. Recebem as peças cortadas e cuidam da montagem; em geral, recebem uma média de R\$ 0,30 por peça produzida. Nos primeiros meses, os recém-chegados trabalham sem ganhar nada, sob alegação de que estão pagando os gastos da viagem ou aprendendo o ofício de costureiro. As condições de trabalho já foram muitas vezes relatadas: eles não só trabalham, mas também comem e dormem no mesmo local. As máquinas de costura são por vezes distribuídas entre colchões e beliches em cômodos bem pouco iluminados ou ventilados, em pequenos edifícios antigos e mal conservados da região central paulistana ou, mais recentemente, de maneira mais descentralizada por casas da cidade – como muitas que visitamos.

Os relatos de desemprego entre os bolivianos/as são raros em São Paulo – de maneira semelhante ao que Sayad (1998, p. 47) relatava a partir do estudo dos argelinos na França:

essas pessoas suprem um espaço de mão-de-obra não ocupado pelos trabalhadores nacionais e, de certa forma, têm lugar durável, um lugar à margem e na parte inferior da hierarquia social, mas um lugar duradouro. Estima-se que um terço dos que aqui estão se constitui de profissionais liberais, comerciantes (incluindo prestação de serviços como pedreiro, carpinteiro, eletricitas, mecânicos, além da atuação de muitos como ambulantes), enquanto dois terços representam trabalhadores indocumentados, muitos trabalhando como costureiros em oficinas de confecção, assim como o fizeram outros grupos anteriormente no setor. Cacciamali e Azevedo (2006), em artigo sobre o trabalho nas oficinas de costura, lembram que:

Tradicionalmente no Brasil, assim como em outros países, a indústria do vestuário se utiliza de mão-de-obra imigrante clandestina. A comunidade judia lidera essa atividade na cidade de São Paulo ao longo do século XX até a década de 1970, iniciando a contratação de mão-de-obra coreana clandestina em torno de 1960. Fluxos migratórios ampliam a comunidade coreana até o final dos anos de 1970, prosperando e passando a liderar essa atividade no Município de São Paulo, empregando o trabalho clandestino de seus compatriotas. (...) Quando cessa o fluxo de emigração coreana, inicialmente os empregadores do setor contratam mão-de-obra nordestina, que não se adapta nem ao ritmo, nem às condições de trabalho que lhes são impostas. Os trabalhadores nordestinos são cidadãos brasileiros, encontram-se protegidos pela legislação trabalhista e freqüentemente recorrem à Justiça do Trabalho para obter os seus direitos trabalhistas, em especial as horas-extras (CACCIAMALI e AZEVEDO, 2006, p. 130).

Os dados do Censo 2000, que consideraram evidentemente os imigrantes em situação regularizada no país, trouxeram dados sobre a escolaridade dessa população: 14,24 % tinham até quatro anos de estudo e outros 23,48% tinham entre cinco e oito anos. Outros 42,14% teriam o equivalente ao nosso Ensino Médio, embora não tenham elementos para saber se concluíram ou não esse nível de ensino.

## Quadro 2

### Grau de escolaridade dos bolivianos em situação regular no Brasil

Menos de 3 anos estudo	3,40%
Entre 1 e 4 anos	10,84%
Entre 5 e 8 anos de estudo	23,48%
Entre 9 e 11 anos de estudo	42,14%
Entre 12 e 15 anos	9,72%
Mais de 16 anos	10,24%

*Nepo/Unicamp.*

Situar o lugar na cidade onde vivem é outra pergunta sem resposta precisa. Os relatos das organizações da sociedade civil que trabalham como o tema, bem como os estudos disponíveis, são unânimes em mencionar que moram nos bairros onde está localizada a indústria da costura, a maioria na região central: Bom Retiro, Brás, Pari, Vila Maria, Vila Guilherme. Alguns relatos incluem também os bairros de Guaianases e São Mateus como opções de moradia. No entanto, a pesquisa recente realizada por Cymbalista e Rolnik (2007) aponta justamente para um fenômeno de desconcentração dessas oficinas, que, segundo os autores, poderia estar acontecendo por razões de segurança (medo de ser descoberto pela polícia) ou em busca de aluguéis mais baratos – fenômeno que confirmamos durante nossas visitas, espalhadas por áreas diversas da cidade. Além disso, vários de nossos entrevistados/as mencionaram amigos ou parentes que estão se mudando para Guarulhos ou outras cidades da Grande São Paulo.

O mencionado estudo traz uma interessante contribuição para o campo ao buscar entender como se distribuem os territórios ocupados pelos bolivianos na cidade de São Paulo, comparando com categorias internacionalmente reconhecidas quando se trata de minorias étnicas - lembrando que restam poucas opções aos imigrantes nas grandes cidades do que configurarem novas minorias étnicas (BAUMAN, 2003, p. 94): o gueto, o enclave étnico ou a *banlieue*. O trabalho verifica que a distribuição da comunidade em questão não se assemelha a nenhuma delas, e nota “uma hipertrofia do espaço de trabalho de grande parte da comunidade, a oficina de costura”, que extrapola os limites de um local de trabalho: é lá que eles se alimentam, que dormem, que se relacionam. Como consequência, o estudo percebe um enfraquecimento da presença da comunidade no espaço público e mostra, além disso, que o padrão dos bolivianos em São Paulo desafia também o padrão de distribuição territorial dos imigrantes na história da própria cidade:

Territórios étnicos como o Bom Retiro dos judeus e, posteriormente, dos coreanos, a Liberdade dos japoneses assemelham-se razoavelmente aos enclaves étnicos canadenses, guardadas as grandes diferenças entre as duas sociedades: foram ocupados por grupos específicos que passaram por grande ascensão social e que marcaram permanentemente seus espaços com a forte presença no espaço público, além de equipamentos de comércio e serviços. Tais elementos são fracamente presentes no que diz respeito à comunidade boliviana (CYMBALISTA; ROLNIK, 2007, p.4).

Se é certo que encontramos um grande número daqueles que estão em São Paulo

querendo continuar e nesta cidade re-construir sua vida, encontramos também representantes de famílias que têm a volta como um plano real (se isso vai se concretizar ou não é uma resposta incerta, mas o fato é que esse plano em si muda em alguns aspectos as trajetórias) e, finalmente, um terceiro grupo formado por aqueles que estão há menos tempo e ainda se inserindo e descobrindo como funciona a dinâmica da cidade – ainda não sabem ao certo se querem ficar ou retornar ao país de origem. Ainda que com muitas gradações entre esses três grandes grupos, podemos dizer que a inserção ou ao menos a proximidade de cada um influencia também na trajetória escolar, como veremos mais adiante.

Recuperamos aqui o que dissemos no início de nosso estudo acerca das ilusões e verdades criadas em torno de processos tão complexos como as migrações, reflexão feita por Sayad em torno dos argelinos na França: fala-se numa presença necessariamente provisória, quando na verdade o processo é marcado por uma ambiguidade, nem provisórios nem permanentes. Trabalharemos também com essa ambivalência.

### **Da invisibilidade para um problema social**

Quando o tema pouco a pouco sai da invisibilidade, já depois do ano 2000, certamente a primeira faceta a se tornar pública é o fato de os imigrantes bolivianos configurarem mão-de-obra explorada nas oficinas de costura situadas na região central da cidade de São Paulo. Nos últimos anos, o tema emerge em alguns veículos da grande imprensa e da chamada imprensa alternativa, que escutam, sobretudo, as organizações da sociedade civil que atuam mais diretamente com a população estrangeira que vive em São Paulo.

Fizemos um levantamento exploratório e não-exaustivo nas versões impressas dos dois jornais de maior circulação em São Paulo, considerando apenas aquelas reportagens que ocupavam mais de uma página inteira com fotos, entendendo que não se tratava de uma notícia factual, mas de um esforço para denunciar uma situação. Encontramos cinco com essas características (*ver quadro 2*) – e uma delas tratava da situação educativa dos imigrantes. Com relatos de casos e entrevistas aos representantes do poder público, o discurso segue uma mesma linha: denunciar os abusos e a exploração da mão-de-obra dos bolivianos, as condições precárias de trabalho a que são submetidos, os locais insalubres onde moram, trabalham e convivem. Ao considerarmos uma busca que inclui veículos alternativos de menor circulação, portais especializados das organizações da sociedade civil que trabalham com o tema e de organizações do campo dos Direitos Humanos de maneira mais ampla<sup>45</sup>, bem

<sup>45</sup> Alguns exemplos são a Agência de Notícias Repórter Brasil ([www.reporterbrasil.org.br](http://www.reporterbrasil.org.br)), a Rede Social de Justiça e Direitos Humanos ([www.social.org.br](http://www.social.org.br)), Labjor Unicamp ([www.labjor.unicamp.br](http://www.labjor.unicamp.br)), Central Única dos Trabalhadores ([www.cut.org.br](http://www.cut.org.br)), Revista Fórum ([www.revistaforum.com.br](http://www.revistaforum.com.br)), entre outros que noticiam o



como da chamada mídia alternativa, percebe-se um notável aumento da visibilidade da situação dos bolivianos em São Paulo.

### Quadro 3: Os imigrantes bolivianos nos meios de comunicação

Data	Jornal	Título	Autor (a)
18/03/01	O Estado de S. Paulo  (3 páginas inteiras com fotos (págs. C4, C5 e C6)	“Há escravos em São Paulo. Estão em prisões infectadas nos subterrâneos 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 na cidade	Albino Ruiz Lazo
16/03/03	Folha de S. Paulo  (1 página com fotos)	Chapéu: migração  Título: Ilegal, latino-americano vira “sem-saúde” Subtítulo: Risco de doenças como a tuberculose levou igreja e prefeitura a estudarem como atrair esse grupo para a rede pública  Título 2: Rota de entrada evita fronteira vigiada  Título 3: Rádio para a comunidade sai do ar	Aureliano Biancarelli
12/03/06	O Estado de S. Paulo  4 páginas inteiras com fotos	Chapéu: Imigração ilegal: na mão dos coiotes Título Brasil, a América dos Bolivianos Subtítulo: 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: Imigração 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 migrantes Subtítulo: Coiotes estão sujeitos a ações penais e podem ser extraditados	Luciana Garbin
20/03/06	O Estado de S. Paulo  1 página com fotos	Título: Educação, um direito do imigrante Subtítulo: Projeto de lei preparado pelo Ministério da Justiça visa a assegurar estudo a a quem estiver, legal ou ilegalmente, em território brasileiro	Renata Cafardo
16/12/07	Folha de S. Paulo  3 páginas inteiras com fotos e capa caderno	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 1500 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	Antônio Gaudério

		Subtítulo: Com jornadas diárias de 17 horas em troca de cama e comida, imigrantes bolivianos vivem rotina de trabalho degradante	
--	--	--	--

Com esse tímido porém gradual aumento na visibilidade, a questão pouco a pouco começa a ganhar contornos de um *problema social*. Em meio a essa emergência, é instalada, no dia 16 de março de 2005, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI do Trabalho Escravo, como ficou conhecida publicamente) com o objetivo de “apurar a exploração do trabalho análogo ao de escravo nas empresas, regular ou irregularmente instaladas em São Paulo”<sup>46</sup>. O relatório final, divulgado no início de 2006, segue o mesmo tom das denúncias midiáticas, alertando o poder público para a necessidade de dar respostas ao cenário que incluía “a exploração de pessoas em mais de 8 mil oficinas, que abastecem grande parte do mercado de vestuário da cidade”<sup>47</sup>.

O recrutamento dos bolivianos via rádios e jornais embute uma armadilha que é o ponto de partida para o trabalho análogo ao escravo no município de São Paulo. Muitos dos bolivianos que respondem aos anúncios não têm recursos suficientes para custear a viagem ao Brasil; eles recebem a oferta de um adiantamento a ser pago com trabalho assim que chegarem às oficinas em São Paulo. Como os custos da viagem são supervalorizados e o pagamento pelo seu trabalho será irrisório, o resultado é que os bolivianos chegam a trabalhar meses sem receber pagamento algum para que possam quitar a dívida inicial.

Essa é uma configuração clássica dos casos de escravidão moderna, tanto rural quanto urbana: aliciado com base em falsas ofertas e acordos mentirosos, o trabalhador é “aprimado” por dívidas. Como as despesas com a subsistência são altas (apesar da baixa qualidade da moradia e alimentação oferecidas aos trabalhadores) e a remuneração é baixa, constitui-se uma relação de dependência da qual o trabalhador não consegue escapar (Relatório Final CPI, 2006, p. 24).

Diante dos dados e relatos analisados, conclui o documento que:

(...) há diversos fatores que podem caracterizar todo esse processo como trabalho análogo à escravidão. São eles: a forma como são recrutados na Bolívia, com falsas promessas de salário e bem-estar; confinamento para que paguem as dívidas com seu trabalho; impossibilidade de comunicação; retenção de documentos e de dinheiro; ameaças de denúncia ao poder público sobre sua situação de indocumentado; jornada de trabalho excessiva; alta rotatividade do local de instalação das oficinas de costura; condições totalmente insalubres de trabalho, sendo que o local de trabalho é também o de moradia (Relatório Final CPI, 2006, p. 28).

<sup>46</sup> Segundo o documento, a iniciativa atendia às disposições do art. 58, § 3º da Constituição Federal, do artigo 33 da Lei Orgânica do Município e do art. 90 do Regimento Interno da Câmara Municipal de São Paulo. A então vereadora Soninha foi eleita relatora do processo e o vereador Claudinho, presidente da CPI. Ao longo de 180 dias, a CPI – Trabalho Escravo realizou 28 reuniões, emitiu 43 ofícios, realizou duas diligências, além de promover a ida da relatora à Brasília, para tomar conhecimento de providências correlatas ao assunto que estavam sendo tomadas na esfera federal.

<sup>47</sup> O documento final menciona explicitamente o Direito à Educação das pessoas bolivianas indocumentadas, apontando denúncias e legislação pertinente. Abordaremos esse trecho no capítulo 5, específico sobre o tema.

As organizações não governamentais que formam a rede de apoio a estes imigrantes confirmam e exemplificam com relatos ainda mais dramáticos as situações de reclusão e ameaça que vivem os trabalhadores, destacando a situação das mulheres e das crianças. Na Casa do Migrante (informação verbal)<sup>48</sup>, onde muitos chegam em situação de vulnerabilidade em busca de apoio e abrigo, os relatos são de que muitas oficinas aceitam mães com crianças, desde que essas não perturbem o andamento do trabalho. A organização registrou denúncias de violência doméstica causada em grande parte pelo alcoolismo: nesses casos, os maridos batiam nas mulheres, que por sua vez batiam em seus filhos. Por conta da ameaça dos parceiros, muitas dessas mulheres terminam novamente na Casa do Migrante (usada normalmente como ponto de apoio pelos recém-chegados).

### **O trabalho**

No discurso de várias pessoas com quem conversamos, o relato dos imigrantes coincide nos pontos objetivos, mas difere na análise. Os diálogos iniciais não sugerem uma visão de que os imigrantes teriam sido enganados e que, portanto, são hoje vítimas de uma armadilha, discurso que explicava muitos casos em meados dos anos 80 e início dos 90. É fato que sim existem esses casos, mas não parecem representar mais a totalidade desta população.

Uma das razões para isso é o fato de manterem constante contato com seus compatriotas que ficaram na Bolívia, incentivando novas migrações de membros da família e de amigos. Não nos parece possível que os candidatos a emigrarem não tenham algum conhecimento das condições que aqui encontrarão, dado que, ao entrar no Brasil, costumam já conhecer alguém que já estava antes e essas informações circulam entre eles.

O trabalho de Cybalaria e Rolnik (2007) igualmente destaca esse olhar, considerando que os bolivianos e bolivianas não transmitem essa ideia de vitimização passada pelos demais discursos, de que os imigrantes seriam vítimas de falsas promessas recebidas antes mesmo de migrar. Nas entrevistas que fizeram a 50 representantes da população estudada, revelam que “apenas quatro afirmaram acreditar que ganhariam mais do que recebem hoje trabalhando nas oficinas no Brasil, a maioria recebe o que já esperava receber”. O mencionado documento da CPI reconhece que, contrariando suas conclusões, “muitos não

---

<sup>48</sup> A Casa do Migrante é um abrigo mantido pela Congregação dos Missionários de São Carlos que tem sede na Itália. Fica ao lado da Pastoral, na Baixada do Glicério, portanto ponto de referência aos imigrantes que estão na capital. O relato, de Taeco Toma Carignato, que atende os estrangeiros no local através de um Programa de Extensão e Cultura da USP, foi concedido durante a Semana de Educação da Faculdade de Educação da USP, no dia 23 de setembro de 2008, na Mesa “Imigrantes e Nativos tem direitos iguais? A educação de bolivianos (as) e dos japoneses (as).

se reconhecem como explorados”. Nossa entrevista com M4, mãe boliviana de 35 anos, ajudou a entender essa dinâmica:

*Antigamente lá o trabalho não era como agora que está melhorando, o pessoal tem dito que está melhorando. Mas naquela época estava tudo muito ruim lá, quem queria ganhar dinheiro vinha para cá. Uma falava para outra que aqui ganhava dinheiro, que tinha trabalho. Nunca falaram toda a verdade, que aqui é bem sofrido para você trabalhar. Você tem que acordar sete horas, trabalhar até meia noite, porque aqui a gente trabalha por peça então tem que fazer mais peças para ganhar mais. Então a gente trabalhava até 1h, 2h da manhã... (...) Agora não tem mais isso, o pessoal que ficou ou que já está há tempo já sabe que tem como conversar com os coreanos para poder vender mais caro para os coreanos. Porque antigamente não tinha isso, eles pagavam do jeito que quisessem, bem pouco. Então para a mão-de-obra ficava bem pouco. (...) Mas assim, trabalho forçado como antigamente não tem mais, nem os próprios coreanos fazem mais isso. Antigamente os coreanos fechavam a porta para ninguém sair. Eu ouvia isso... (...) Trabalhei pra eles, mas comigo não foi assim. Eu sai da casa dos meus tios para ir trabalhar numa oficina de coreanos, mas eles me tratavam bem. (...) Hoje a gente trabalha até as dez. A gente começa sete horas, oito horas.*

Interessante que ainda reconhecendo o trabalho corrido das sete ou oito da manhã às 22h, ela reafirma que “hoje é melhor que era antes com relação às condições de trabalho”. Na casa dela, pudemos perceber o quanto essa realidade é múltipla, dinâmica e de rápidas transformações. Ela mesma já está há 20 anos, em situação regular (o fez na primeira anistia), no entanto, divide a casa com o marido, duas filhas, a sogra e outros parentes bolivianos, cada um num estágio distinto. Enquanto ela trabalha de “piloteira” (a pessoa que faz a peça piloto para reprodução) numa oficina, todos os demais trabalham na casa-oficina em que conversamos.

Longe de uma trajetória linear e de fácil compreensão, esse processo é marcado por tensões e ambiguidades. Na década de 90, os principais empregadores dos bolivianos eram os imigrantes coreanos. Com o passar do tempo, estes passam a concentrar-se nas atividades mais lucrativas da cadeia, e vendem as oficinas para seus funcionários bolivianos. Assim, hoje observa-se uma mistura de empregadores bolivianos, coreanos e também brasileiros nas oficinas da capital. Dentro dessa dinâmica, muitos imigrantes bolivianos conseguiram montar suas próprias oficinas de costura. Passam meses trabalhando sem receber nada em troca e com o saldo negociam o equipamento. Assim, passam a empregar os bolivianos recém-chegados,

inclusive estimulando a vinda de novos trabalhadores da Bolívia, muitos deles com relações de parentesco. Reproduzem com os novatos as condições a que foram submetidos quando chegaram a São Paulo. Ao ver o exemplo do patrão, que chegou como ele e hoje é dono de sua própria oficina, o trabalhador aceita.

O imigrante procura uma possibilidade de trabalho, de mudar de vida, de ascensão social. E o empregador é aquele que lhe proporciona alguma condição para isso. Pelas relações familiares ou pela própria condição de conterrâneo, os recém-chegados garantem fidelidade e, mais que isso, gratidão pela oportunidade. Predomina uma lógica de reciprocidade entre os pares: em troca de passagem, comida, moradia e trabalho, o empregado deve respeitar o empregador. Na realidade, é como se o dono da oficina estivesse fazendo-lhe um favor. Como disseram Cacciamali e Azevedo (2006, p. 137), “as relações entre os costureiros das oficinas de confecção e o empregador muitas vezes podem ser caracterizadas como familiares ou de compadrio, estabelecendo-se e evoluindo em uma condição ambígua de fidelidade e de sobreexploração”.

Na voz dos próprios bolivianos/as, a situação ganhou ainda novos elementos. A cada casa visitada, o relato era sempre de que ali funcionava uma oficina e que forneciam peças para “uma firma” - confirmando um fenômeno de descentralização do processo produtivo em que estão inseridos; as confecções trabalham hoje com serviços terceirizados ou até quarteirizados. Cada “casa” produz uma parte do que no limite se encontra em muitas lojas de roupas da capital<sup>49</sup>. Assim sendo, as fronteiras entre o empregador vilão e o empregado explorado se diluem, tornando mais complexa a questão – num cenário em que estão em situação irregular tanto os locais de trabalho como os donos e os trabalhadores. Na oficina de nosso entrevistado P5, todos os que trabalham são parentes, incluindo a esposa e os filhos. Em suas palavras:

*(...) Agora fizeram um pacto para fazer fiscalização a todas as oficinas de costura, e então se o governo não legaliza as oficinas de costura como vamos fazer com a fiscalização? Claro que desse jeito vão encontrar muitos bolivianos que estão ilegal, que não estão regularizados. (...) Trabalham todos aqui. A gente tem o registro da prefeitura, o CCM, mas não o CNPJ. A gente pega o serviço que dá, aqueles com más precio não conseguimos. Não sei se você sabe mas tem aí a Polícia Federal, está aí lotada, só duas pessoas atendendo.*

<sup>49</sup> Em 2009, tornaram-se públicas denúncias contra a rede de lojas femininas Marisa por comercializar roupas produzidas por empresas que utilizam mão de obra em condições análogas à escravidão. A repercussão foi divulgada em diversos veículos de comunicação, impressos e online, como <http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=1714>. Acesso em 1 de julho de 2010.

*(...) Para fazer qualquer coisa tem que esperar, esperar e esperar. E aqui não conseguimos ainda regularizar a oficina, ainda faltam requisitos que pedem e não temos, tem que ter ambiente com ventilação. E para isso o que precisa? Tem que ter mais ingressos, e ainda não temos. E como vai ter fiscalização se não tem como ser regular? E então eles dizem que tem que trabalhar oito horas por dia, mas não tem como, temos que pagar contas, então a gente trabalha 12 horas, 16 horas. Senão não cobre as contas. Então são esses os problemas que temos. Meus filhos, por exemplo, estão estudando nestes institutos pagantes, mas tem que entrar em la facultad. Mas com o documento, com esse provisório a gente não pode.*

### **A Festa**

Com o passar dos anos, uma rota cultural, social e de lazer foi sendo desenhada pela comunidade boliviana que vive em São Paulo. Aos domingos, único dia de folga da maioria das pessoas que trabalha nas oficinas de costura, pode-se perceber a presença dos imigrantes nas ruas da capital, e um dos espaços tradicionais de encontro é a Feira Kantuta – o espaço foi autorizado pela prefeitura e o nome foi dado pelos imigrantes; kantuta é uma flor do altiplano que tem as três cores da bandeira boliviana: vermelho, amarelo e verde. São diversas barracas com comidas e artesanato local, além de serviços e de espaço para manifestações culturais. É um espaço que reúne famílias durante a tarde e, ao entrar da noite, serve também como ponto de encontro para os jovens. Ali, ofertas e negociações de trabalho são realizadas, recortes de jornais com notícias da pátria são afixadas num painel, distribuem-se panfletos com informações de interesse dos presentes.

Paralelamente à feira, é também aos domingos que ocorrem os torneios de futebol de salão, esporte que parece ser o mais popular entre os bolivianos que estão em São Paulo: de acordo com Patussi (2005, p. 17), há mais de 800 times de futebol na cidade, organizados em 30 ligas. Disputam e divertem-se em quadras como o Centro Esportivo Sul-Americano (Bom Retiro), Vavá Sport Center (Vila Guilherme), La Bombonera (Casa Verde), Cancha Tomás Mazoni (Vila Maria Alta), Cancha Praça Kantuta (Canindê) e vários outros locais improvisados ao longo da Marginal Tietê (SILVA, 2005).

Nos últimos anos, notou-se, ainda de maneira tímida, uma menor rigidez da fronteira territorial: a pesquisa de Cymbalista e Rolnik (2007) identificou, por exemplo, que os entrevistados começavam a frequentar outros espaços públicos, citando a Praça da República, o Paissandu, o Parque do Ibirapuera, o Parque Dom Pedro, a Praça da Sé, o Jardim Zoológico

e o bairros da Casa Verde, Cachoeirinha e Imirim.

Silva (2005) mapeou as principais associações e grupos de manifestações culturais preservadas em São Paulo. Nesse levantamento, ele cita a Associação dos Residentes Bolivianos (ADRB), fundada em 1969 com o objetivo de promoção cultural, recreativa e social dos compatriotas. É responsável pela publicação do jornal mensal *La Puerta del Sol*. Com o mesmo objetivo, existe também o Circulo Boliviano, fundado em 1975. Em 2001 já no contexto da imigração mais recente, surge a Bolbra (Associação comercial Brasil Bolívia), com o intuito de defender os interesses do segmento de profissionais, especialmente frente ao conflito com coreanos. Para o autor, todas elas, atualmente, sofrem uma crise de representatividade: são muitos os bolivianos/as que dizem não se sentir representados por nenhuma.

Já em relação aos grupos culturais, Silva (2005) menciona novamente os mais tradicionais, como o Raza Índia, fundado em 1976, que interpreta músicas de várias partes da Bolívia, em especial dos altiplanos; e o Kantuta, de 1988, que interpreta danças típicas. Mais recentemente, surgiram também a Fraternidade Folclórica Morenada Bolívia Central (2001), a Unión Fanáticos (2002) e a Sociedade Folclórica Boliviana (2003). Para o autor, “a criação de diferentes formas de organização entre os imigrantes é um sinal de que o processo migratório já se consolidou” (SILVA, 2005, p. 37).

A Igreja Nossa Senhora da Paz, sede da Pastoral dos Imigrantes Latino-Americanos em São Paulo, é outro ponto de referência para os bolivianos e outros estrangeiros que vivem na cidade<sup>50</sup>. Nessa igreja, o último domingo do mês tem missa em espanhol. Ainda em relação à religião, é interessante perceber que algumas igrejas de linha evangélica também já estão dirigindo-se especificamente a fiéis de origem boliviana. A igreja Assembléia de Deus, no Bom Retiro, realiza cultos em espanhol aos sábados e domingos, bem como possui um programa radiofônico na rádio comunitária Latina Sat (101,3 FM), dirigida por bolivianos. Para Silva (2005), as igrejas aparecem como importantes espaços na reconstrução das redes de relacionamento.

Muito peculiar entre a população boliviana que vive em São Paulo é a presença e o alcance das rádios comunitárias. Funcionam numa dinâmica tão fluida quanto à dos próprios ouvintes. Não são regularizadas perante o Ministério das Comunicações e, portanto, se escondem do poder público: tal como ocorre com outras emissoras de brasileiros na mesma situação, serão apreendidas pela ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações) caso sejam flagradas ou denunciadas ao órgão, o que já aconteceu muitas vezes com as emissoras

<sup>50</sup> Esta pastoral surge no final dos anos 70 no âmbito da Igreja Católica, por iniciativa de João Batista Scalabrini, bispo de Piacenza, na Itália.

dos bolivianos. Segundo relato de um dos dirigentes de uma dessas rádios, estas são denunciadas ora por emissoras vizinhas (no caso de brasileiros, que perceberam interferência em seu sinal), ora pelos próprios compatriotas que competem pela audiência. Portanto abrem, fecham e reabrem, por vezes em outros lugares, com outro nome e em outra frequência do dial: Latina Sat (101,3 FM), Chacaltaya Internacional (103,7 FM), Meteoro FM (107,5), Rádio Galáctica (105, 5 FM) são algumas que já puderam ser ouvidas.

Tivemos a oportunidade de visitar uma delas<sup>51</sup>, que funcionava dentro de uma oficina de costura, num pequeno quarto, cujo isolamento acústico era feito com caixas de ovos. Tocam músicas em espanhol, primeira língua dessas emissoras, e por vezes transmitem mensagens em quechua e aymará. As programações mesclam serviços úteis à comunidade – notícias sobre regularização, documentos, postos de saúde, entre outros – com anúncios de comerciantes voltados ao ouvinte: dentista para bolivianos, máquinas de costura em oferta, empregos, classificados, anúncios de restaurantes. É interessante perceber que, enquanto costumam, os imigrantes escutam essas emissoras, pois podem fazê-lo simultaneamente ao trabalho, diferentemente da televisão por exemplo.

Faz-se notar, finalmente, o crescimento da articulação das organizações que atuam no campo dos direitos dos migrantes com movimentos sociais, de maneira que podemos visualizar, também no nível local, o que comentamos anteriormente, um aumento da voz dos e das imigrantes na arena pública. O símbolo disso em São Paulo tem sido o movimento que organiza desde 2006 a Marcha dos Imigrantes, sempre por volta do dia 18 de dezembro, instituído como Dia dos Imigrantes em razão de ser a data em que a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares. Na IV Marcha, que ocorreu no centro de São Paulo no dia 13 de dezembro de 2009, havia reivindicações como uma nova lei de imigração para o Brasil, garantia de direitos e inclusão social. Parte do movimento clamava especificamente pelo direito ao voto.

Frente a esse percurso, em que buscamos descrever as características e a dinâmica dos/as migrantes bolivianos/as em São Paulo, seus circuitos traçados na cidade, a inserção no trabalho e suas formas de lazer, é possível entender que se trata de uma migração consolidada nas últimas três décadas, e inserida na complexidade das migrações contemporâneas entre países. Esse fato impõe às pesquisas que lidam com o tema a necessidade de um olhar multidimensional, desafio que tange todo nosso estudo. A seguir, considerando esse primeiro

---

<sup>51</sup> Foi no ano de 2004, a convite do diretor da emissora, com quem tínhamos contato por intermédio da Oboré – Projetos Especiais de Comunicações e Artes, empresa onde eu na época trabalhava. Eles participavam de cursos de capacitação para comunicadores comunitários e eu era parte da equipe de coordenação.



panorama, as inquietações que nortearão os próximos capítulos são as relações dos migrantes com as sociedades de acolhimento, no escopo dos debates sobre as diferenças culturais e novas formas de racismo, e o conjunto de direitos afirmados internacionalmente inclusive para os não-cidadãos, caso de muitos imigrantes da Bolívia. Ambas discussões são essenciais para a análise da realização do direito à educação, como veremos mais adiante.

## CAPÍTULO 2

### **Um estranho ambivalente – notas sobre a *diferença***

#### **2.1 – Proximidade distante**

*Su proximidad sólo señala hacia una lejanía desmedida (LARROSA, 2002, p. 70).*

Nosso próximo eixo analítico serão os debates em torno ao “outro estrangeiro”, ao estranho, à pessoa de fora que chega ora de passagem, ora para ficar. O imigrante leva ao novo país outras referências, religião, idioma, costumes e, em alguns casos, como o deste estudo, porta também características étnicas que o identificam como tal. Ele é, em todo caso, um sujeito diferente, e o aumento da dinâmica migratória das últimas décadas tem sido um dos principais motivadores dos debates sobre as questões *multi*, *inter*, ou *transculturais* contemporâneas. Como essa diferença se manifesta no cotidiano? Como se dá a relação com quem já está no lugar aonde chegam? Questões como estas pedem um olhar atento no caso da população boliviana que vive em São Paulo, tanto dentro como fora da escola.

De certa maneira, elas travam um diálogo direto com alguns estudos recentes que atualizam o debate sobre o reavivamento das diferenças – e aqui não só a diferença do imigrante estrangeiro, mas diferenças das mais diversas naturezas –, circunscrevendo a análise nas tensões contemporâneas como as levantadas por Touraine (1998) quando pergunta de que forma podemos combinar nossas diferenças com a unidade de determinada vida coletiva. A seguir, nosso percurso aborda algumas reflexões sobre este “estranho-estrangeiro” (Koltai, Maffesoli, Bauman), passa pela reafirmação do diferente (Santos, Wieviorka, Touraine) para, finalmente, observar formas renovadas de discriminação e perguntar se seria possível circunscrevê-las no que Foucault (2000) chama de formas contemporâneas de racismo. Como ponto de partida, emprestamos de Peter Pál Pelbart a bela história kafkiana narrada no início de seu “Biopolítica e Biopotência no coração do Império” (2002).

O Imperador da China resolveu, um belo dia, construir uma muralha para se proteger dos nômades, vindos do Norte. A construção mobilizou a população inteira por anos a fio. Conta Kafka que ela foi empreendida por partes: um bloco aqui, outro ali, outro acolá, e não necessariamente eles se encontravam. De modo que entre um e outro pedaço de muralha construído em regiões desérticas abriam-se grandes brechas, lacunas quilométricas. O resultado foi uma muralha descontínua cuja lógica ninguém

entendia, já que ela não protegia de nada nem de ninguém. Talvez apenas os nômades, na sua circulação errática pelas fronteiras do Império, tinham alguma noção do conjunto da obra. No entanto, todos supunham que a construção obedecesse a um plano rigoroso elaborado pelo Comando Supremo, mas ninguém sabia quem dele fazia parte e quais seus verdadeiros desígnios. Enquanto isso, um sapateiro residente em Pequim relatou que já havia nômades acampados na praça central, a céu aberto, diante do Palácio Imperial, e que seu número aumentava a cada dia. O próprio imperador apareceu uma vez na janela para espiar a agitação que eles provocavam. O Império mobiliza todas suas forças na construção da Muralha contra os nômades, mas eles já estão instalados no coração da capital enquanto o Imperador todo poderoso é um prisioneiro em seu próprio palácio.

Kafka dá poucas indicações sobre os nômades. Eles têm bocas escancaradas, dentes afiados, comem carne crua junto a seus cavalos, falam como gralhas, reviram os olhos e afiam constantemente suas facas. Não parecem ter a intenção de tomar de assalto o palácio imperial. Eles desconhecem os costumes locais e imprimem à capital em que infiltraram sua esquisitice. Ignoram as leis do Império, parecem ter sua própria lei, que ninguém entende. É uma lei-esquiza, dizem Deleuze-Guattari. Por que esquiza? Talvez pela semelhança do nômade com o esquizo. O esquizo está presente e ausente simultaneamente, ele está na tua frente e ao mesmo tempo te escapa, sempre está dentro e fora, da conversa, da família, da cidade, da economia, da cultura, da linguagem. (...) O nômade, como o esquizo, é o desterritorializado por excelência, aquele que foge e faz tudo fugir (PELBART, 2002).

Maffesoli (2001, p. 40) afirma que estranho, o errante, o nômade, assim como o estrangeiro, são figuras presentes no imaginário e permeadas por notável ambiguidade. São aqueles cuja atração pela vida aventureira desperta curiosidade, mas, ao mesmo tempo, são os bárbaros que vêm perturbar a quietude do sedentário. Para o autor (2001, p. 83), essa presença estranha, na modernidade, insere-se numa dialética de enraizamento – errância, resultando numa espécie de “distância-unida”: eles causam estranhamento, mas só o fazem porque já são parte.

A figura do imigrante numa terra desconhecida remete a essa ambivalência. Se já foram admirados no apogeu do *American Dream* nos Estados Unidos ou quando vinham “fazer a América” na região latino-americana, hoje muitas vezes recebem a pecha de ameaçadores, perigosos, terroristas, tratados como tema de polícia. Um lado e outro sempre se misturaram. Como no relato da Muralha de Kafka, não se sabe bem o que querem, não parecem ter a intenção de tomar de assalto o palácio imperial, desconhecem os costumes locais e “imprimem à capital em que se infiltraram sua esquisitice”. Ignoram as leis do Império, parecem ter sua própria lei, que ninguém entende. “Esquizes que estão presentes e ausentes simultaneamente, sempre está dentro e fora, da conversa, da família, da cidade, da economia, da cultura, da linguagem”.

Larrosa (2002) concorda que o estrangeiro seja aquele ser geralmente enigmático que não podemos ignorar tão facilmente e cuja simples presença provoca reações contraditórias,

inquietantes. Por outro lado, acrescenta este autor, o estrangeiro é também aquele que traz algum conforto na medida em que permite que nós possamos nos sentir em casa, fazendo de nós mesmos os proprietários desta casa. De tal maneira, é a figura que permite uma arrogância em nossos discursos e uma solidez em nossa própria identidade. Se a busca fosse por uma verdadeira compreensão desse estrangeiro, ela passaria por sentir a estranheza de si mesmo e não poder mais estar tão à vontade dentro de casa, passaria por um questionamento de si mesmo e uma quebra das certezas de sua própria identidade. Diz o autor:

El otro extranjero aparece, en un primer momento, como pura extrañeza. ¿Quién podría conocerlo realmente? Permanece indescifrable bajo la cubierta de una gentileza quizá excesiva, de una amabilidad a veces exagerada y siempre desarmante. Otras veces se muestra hosco y como replegado sobre sí mismo, construyendo en torno a su piel una barrera que nada atraviesa, lleno de aristas, exhibiendo una voluntad tozuda y encarnizada de aislamiento. ¿Quién podría acercarse a él? Amable o enfurruñado, su presencia remite constantemente a una ausencia sin fondo. Volviendo hacia nosotros su rostro opaco o su rostro falsamente transparente, su proximidad sólo señala hacia una lejanía desmedida (LARROSA, 2002, p. 70).

Essa perspectiva de estranhamento da qual falamos Maffesoli (2001) e Larrosa (2002) tem marcado, de certa maneira, a recepção de imigrantes nos últimos anos e provocado debates ao seu redor. As condições como os estrangeiros migrantes foram integrados nos mais diversos países varia de acordo com as políticas locais de acolhida e com o próprio contexto histórico da chamada sociedade receptora, mas, de todo modo, não deixam de ser diferentes. E não apenas os imigrantes propriamente ditos, aqueles que viveram a experiência migratória, mas também seus descendentes, filhos e filhas, aqueles que muitas vezes vivem todos os dilemas de ser um imigrante sem nunca ter migrado de fato (SAYAD, 1998).

Bauman (2008) se debruça sobre a mesma perspectiva, discutindo especialmente a chegada massiva na Europa de imigrantes das mais diversas partes. Se os que estão inseridos no mercado de trabalho ainda contam com o salvo conduto de estarem contribuindo com a economia local, como afirma um discurso facilmente detectável na contemporaneidade, os que não estão – como os refugiados, os que buscam empregos, as crianças – são alvos frequentes desse discurso ambíguo, diz o autor. São, acima de tudo, estranhos e suspeitos. Desnecessários, portanto. Poderiam ser olhados à luz do que Bauman chama de populações “supérfluas”. Seriam uma espécie de “resíduo humano” sem função útil que desempenhar no país que aparecem às vezes provisoriamente, às vezes sem perspectiva alguma de volta. Os “membros tardios do clube da modernidade”, lembra o autor referindo-se aos países em vias de desenvolvimento, têm a produção em massa de refugiados como uma de suas principais

indústrias (BAUMAN, 2008, p. 28). São aqueles que trazem aos estabelecidos, emprestando a expressão de Norbert Elias (2000), o sentimento de ameaça e os lembram das tragédias do mundo.

Ao analisar a dinâmica contemporânea nas grandes metrópoles, onde a chegada de pessoas de diferentes lugares, que falam diferentes línguas e vivem de distintas formas, Bauman (2008) afirma que “compartilhar o espaço com estrangeiros, viver perto deles sem tê-los convidado e sofrendo sua incômoda presença” é uma circunstância que resulta extremamente difícil aos habitantes das cidades. O “choque de civilizações”, diz ele, torna-se um encontro de vizinhos.

Num sentido semelhante, Koltai (2000) diz que aquilo que era tolerável quando o estrangeiro estava longe, torna-se insuportável a partir do momento em que ele se aproxima demais e nos impõe suas “excentricidades”, morando ali ao lado. Uma certa “mixofobia” seria, segundo Bauman (2008), a reação previsível e generalizada ante a inconcebível e angustiante variedade de tipos humanos e costumes que coexistem nas ruas das cidades contemporâneas.

A tendência, nesse sentido, seria uma segregação cada vez maior, em que se isolam as pessoas julgadas inferiores a partir do ponto de vista social, o que, por sua vez, gera um medo ainda maior desse desconhecido. “Os estrangeiros tendem a parecer mais amedrontadores quanto mais distantes, desconhecidos e incompreensíveis os vemos”, afirmou Bauman (2008, p. 35), perguntando, em seguida, qual seria a possibilidade de uma experiência compartilhada se não se compartilha o espaço de vivência?

## **2.2 - Identidades culturais, um debate revigorado**

Essa dinâmica do convívio entre imigrantes e população local pode ser inserida no debate sobre o revigoramento das identidades culturais que se observou, internacionalmente, a partir do final dos anos 60 (WIEVIORKA, 2006, p. 141). Por um lado, aparecem e reaparecem movimentos étnicos, regionalistas e nacionalistas. Surge o movimento homossexual, o feminismo volta a ser uma força contestadora, a deficiência ganha outro discurso e passa a ser vista como diferença. Já a partir dos anos 1970, destacam-se outras expressões da diferença cultural que tem por característica principal conjugar demandas de reconhecimento propriamente cultural com demandas sociais.

Na prática, evidentemente, as duas tendências se misturam, conforme explica Wieviorka (2006), especialmente quando atores reivindicam a diferença cultural para fugir de

um cenário de profunda exclusão e desigualdades. Nesse caso, não é raro que o racismo venha reforçar as dificuldades propriamente sociais e contribuir à resposta que constitui então a afirmação de uma identidade. Diz o autor:

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).

Para ilustrar, usa justamente o exemplo das populações imigrantes na França, que muitas vezes voltam-se para o islã não por crença ou por partilharem dos valores e da religião de seus pais, mas porque isso lhes confere um sentido à existência numa sociedade que tende a menosprezá-los, desqualificá-los ou excluí-los. Dessa forma, a diferença cultural não permanece dissociada, ao menos de maneira duradoura, de uma temática social em que “a injustiça, as desigualdades, a queda, mas também o egoísmo de categorias mais afortunadas tem o seu lugar”.

Face às demandas de reconhecimento cultural que surgiam, esse debate, até os anos 90, vai ser marcado, especialmente no mundo anglo saxão, por uma notável divisão entre dois pólos, que ficaram conhecidos como liberais e comunitários. Enquanto os primeiros representavam uma tendência assimilacionista, que demandava a dissolução dos particularismos culturais, ao menos nos espaços públicos, os segundos remetiam à tolerância aos costumes e à diferença, desde que estas não perturbassem a ordem pública. Uma terceira linha, minoritária, defendia um acordo que garantisse os direitos culturais às minorias e não simplesmente a “tolerância”.

O debate sobre a integração de imigrantes de origem estrangeira na sociedade de acolhida foi um dos vetores dessa análise dicotômica. Para Touraine (1998, p. 226), a análise tem considerado essas duas opções opostas. A primeira delas é a *assimilação* – ou seja, uma integração facilitada ao mesmo tempo por um sistema escolar unificado e integrador e pelo consumo de massa. Filhos de africanos de origem magrebi na França, por exemplo, passam rapidamente a identificar-se como franceses. Neste caso, destaca o autor, tanto a experiência americana como a francesa mostram que uma forte assimilação não exclui fortes reações negativas e preconceitos racistas (TOURAINÉ, 1998, p. 227). A segunda opção seria manter a população imigrada numa situação à parte ou organizada em comunidades localmente homogêneas e autocontroladas, como ocorre com os turcos na Alemanha e com as *chinatowns* nos Estados Unidos e na França. A primeira quer fundir os diferentes grupos numa unidade nacional, enquanto a segunda respeita a pluralidade mas não estabelece comunicação entre as

partes.

Boaventura de Sousa Santos trata do mesmo debate, em *A Gramática do Tempo* (2006), também separando claramente essas duas linhas predominantes das reflexões. De um lado uma perspectiva antidiferencialista, caracterizada pela negação da diferença, pela busca de cidadãos homogêneos em torno de um padrão; e de outro, uma perspectiva que chama de diferencialista, esta baseada na absolutização da diferença, no total relativismo cultural.

Santos comenta o predomínio da forma antidiferencialista da busca pela universalidade, fenômeno que foi levado ao extremo na França, por exemplo, onde o sistema educativo nacional, ao lado do direito e das forças armadas, tem sido peça central em sua aplicação (SANTOS, 2003, p. 292). De fato, esse debate vai influenciar de maneira decisiva os discursos educacionais do ponto de vista sociológico, especialmente no que diz respeito à educação de filhos de imigrantes. Nesse mesmo sentido, Wieviorka (2006) lembra que uma questão central era a seguinte:

Se desejamos que nossas sociedades fabriquem cada vez mais sujeitos pessoais, capazes de construir sua própria existência como seres livres e responsáveis, o que seria preferível, quando se trata de filhos de imigrantes: educá-los no particularismo cultural de sua família e de seu meio de origem ou retirá-los o mais rápido possível dele, para permitir-lhes aceder diretamente ao universal, no caso, à cultura geral da sociedade? (WIEVIORKA, 2006, p. 150).

Essa dicotomia está hoje em seu auge ao mesmo tempo em que fica evidente a necessidade de novos elementos à análise. Uma primeira modalidade de deslocamento são os novos estudos sobre hibridismo, fusão, mesclas, uma linha que afirma o não isolamento dos fenômenos culturais e identitários, mas linguagens que se misturam e se fundem constantemente, como bem mostram os estudos de Néstor García Canclini, em especial *Culturas Híbridas* (2003). Outros deslocamentos incluem, por exemplo, a inserção da noção de sujeito, como o fez Alain Touraine (1999) nessa perspectiva, como veremos mais adiante.

Os estudos sobre hibridação trouxeram novas contribuições para os discursos sobre identidade e cultura. Canclini (2003, p. 19) define a hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Um conceito, portanto, que propõe contradições, diálogos e confrontação nas sociedades contemporânea. Para o autor, ao se intensificarem as interculturalidades migratória, econômica e midiática, vê-se não somente a fusão, a coesão, a osmose, mas também a confrontação e o diálogo. As concepções e as práticas híbridas são recursos para reconhecer o diferente e elaborar as tensões das diferenças.

O autor ilustra exemplificando dois contextos que condicionam os formatos, os estilos e

as contradições específicas da hibridação: as *fronteiras* e as *grandes cidades*. Ao passo em que as fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos se tornam porosas, poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. Por outro lado, as megalópoles multilingues e multiculturais tornam-se cada vez mais centros em que a hibridação fomenta maiores conflitos e maior criatividade cultural. Como lembra o próprio autor em *Globalização Imaginada* (2003), há em nosso futuro muito mais opções que McDonalds e Macondo, recomendando o cuidado com a polarização entre a homogeneização globalizante e resistência comunitária absoluta.

### 2.3 - Racismo renovado

Wieviorka (2006, p. 143) afirma que esse desenvolvimento das identidades culturais é indissociável de outro fenômeno que tem lugar nos anos 80: o surgimento de renovadas formas de racismo, agora não mais centradas na inferioridade da natureza, tal como pregava o racismo biológico do século XIX, mas sim um racismo centrado na diferença cultural. O discurso, nesse caso, é de que as vítimas são tão diferentes que são incapazes de integrar-se à sociedade, bem como de partilhar valores do grupo dominante. O aumento da chegada de diversos grupos imigrantes viria, mais uma vez, a aumentar esse debate.

Parece-nos pertinente, como um outro eixo importante para a leitura dessas novas formas de racismo, perguntarmos de que maneira estão relacionadas à noção de racismo de Estado trabalhado por Michel Foucault (2000), quando, no contexto das discussões circunscritas na *biopolítica* e no *biopoder*, trata do movimento de “fazer viver e deixar morrer”. Combinada e complementar à análise da sociedade da disciplina, regida pelo controle dos corpos, Foucault debate nas aulas do Collège de France (1975-1976) a emergência de outro tipo de poder, aquele que se exerce sobre a vida, sobre as populações - essa novidade do século XVIII. A biopolítica e o biopoder ocupam-se de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, da taxa de reprodução, das demografias, uma espécie de bioregulamentação da vida pelo Estado. Enquanto a soberania se ocupava em “fazer morrer” ou “deixar viver”, esse novo mecanismo de poder vai se ocupar de “fazer viver” e “deixar morrer”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, diz Foucault. Se a disciplina como tecnologia de poder se instala já no final do século XVII e consolida-se ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade deste mesmo século XVIII. Portanto não mais apenas a disciplina sobre o corpo, mas sim a regulamentação da vida das populações.



Decorre da biopolítica e do biopoder a própria lógica moderna da “normalidade”. “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”, diz Foucault (2000, p. 303). A norma é, portanto, uma característica marcante da modernidade. Controlar a sociedade significa procurar as manifestações da anormalidade para posteriormente classificar os desvios, as patologias, as deficiências, as qualidades, os vícios (VEIGA-NETO, 2001). Os “anormais”, nesse sentido, vêm sendo inventados e multiplicados pela modernidade: pessoas com deficiência, psicopatas, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os homossexuais, os 'outros', os miseráveis. Ao classificar as anormalidades/desvios, o desafio será, a partir de técnicas de governo, normalizar e, no limite, matar.

Na obra *Em Defesa da Sociedade* (2002), Foucault expõe como a emergência do biopoder inseriu o racismo – já há muito tempo existente em nossas sociedades – como um mecanismo de Estado, como mecanismo fundamental de poder. Para o autor, o racismo é, “primeiro, o meio de introduzir, afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 2000, p. 304). O racismo é o mecanismo pelo qual o Estado justifica seu direito de matar, numa sociedade biopolítica, fundada na afirmação da vida. Souza e Gallo (2002), fazendo referência a esse mesmo campo de análise foucautiana, lembram que o exercício do racismo é o de um apagamento das diferenças, que são nocivas e precisam ser *eliminadas*.

E o que é mais interessante: o direito de matar é justificado como uma afirmação da própria vida, uma vez que a eliminação do diferente, do menos dotado, do menos capaz implica a purificação da raça, o melhoramento da população como um todo. A cada um que morre, o conjunto resultante é melhor que o anterior (SOUZA e GALLO, 2002, p. 47).

Boaventura Sousa Santos (2006) chama de *exclusão* essa inferiorização da diferença. Trata-se de fenômeno hierárquico, de natureza social e cultural, caracterizado por sistemas de segregação. Pertence-se pela forma como se está excluído, diz o autor, recorrendo aos dispositivos de normalização foucautianos que mencionamos em que se qualifica e desqualifica um grupo ou pessoa. Neste caso, varia em cada momento e em cada sociedade a forma como se classifica um determinado grupo, dizendo se deve ser objeto de assimilação, segregação, expulsão ou, em seu extremo, extermínio.

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 (SOUSA SANTOS, 2006, p. 285).

À inferiorização das diferenças, Santos soma, na análise da modernidade ocidental, o fator da *desigualdade*, que nos parece ser uma dimensão fundamental para entendermos o lugar das discriminações vividas pelas populações migrantes, entre elas a que estudaremos. Nossa sociedade, diz o sociólogo, é marcada por um sistema hierárquico de integração social. Grande parte dos trabalhadores migrantes, nesse caso, estaria na parte inferior dessa hierarquia socio-econômica, cujo grau extremo seria o trabalho escravo. Na prática, os grupos sociais se inserem simultaneamente nos dois sistemas, através de combinações complexas. Os migrantes seriam assim subsidiários dessas duas formas de iniquidade – *desigualdade* e *exclusão*. São, antes de mais nada, vulneráveis às variações do mercado de trabalho – crises de emprego levam, por vezes, à expulsão dos imigrantes (SANTOS, 2003, p. 294). E mesmo quando se acolhem os imigrantes, varia a disponibilidade para reunião da família, acesso ao sistema escolar para seus filhos, e, acima de tudo, os critérios para a aquisição da nacionalidade.

Essa discussão é imprescindível para olharmos a realidade dos bolivianos dentro das escolas paulistas, não só porque a escola tornou-se um lugar privilegiado para a observação das transformações que aconteceram e estão acontecendo na sociedade, mas também pelo fato de ser onde se dá de forma mais coesa, mais profunda e duradoura a conexão entre poder e saber na modernidade (VEIGA-NETO, 2001), lembrando que a própria divisão do currículo e da didática foi pensada, na escola moderna, para se pensar quem somos nós e quem são os outros.

#### **2.4 - 'Não cabemos todos' – poderemos viver juntos?**

Eliminar o imigrante – sua presença ou sua diferença – é uma dimensão do cenário contemporâneo percebida não só nos discursos como já traduzida em políticas e práticas. “Não cabemos todos”, era o lema de um partido considerado de extrema direita quando da discussão recente das políticas migratórias na União Européia. Nos anos 90, durante o governo francês de François Mitterrand, o primeiro-ministro Michel Rocard, para justificar a contratação de vôos charters para expulsar imigrantes irregulares, disse: “A França não pode acolher toda a miséria o mundo”. O ministro do interior da Inglaterra, Charles Clarke, afirmou

em 2005 que “a imigração por trabalho sim é boa, por estudos também. (...) mas nosso problema é que o sistema não esteja adequadamente vigiado e acabem vindo pessoas que se tornam uma carga para a sociedade, e é isso que pretendemos *eliminar*” (citado por BAUMAN, 2008, p. 17).

Esses discursos reverberaram nos últimos anos em acordos e medidas concretas. Uma das mais notáveis, que alcançou repercussão mundial no ano de 2008, foi a “Diretiva do Parlamento Europeu referente a procedimentos e normas comuns aos Estados membros para o retorno de cidadãos de outros países que estejam em situação ilegal em seus territórios”, que ficou conhecida como Diretiva do Retorno. A normativa permite a detenção de imigrantes sem documentos por um período de até 18 meses e proíbe a volta dos mesmos para a Europa durante os cinco anos seguintes. Permite também a prisão e a expulsão de menores de 18 anos que não estejam acompanhados de seus pais, sem levar em consideração a situação escolar ou familiar. O documento é claro ao dizer que os Estados-membros poderão recorrer a um centro penitenciário se não puderem proporcionar alojamento em um centro de internação especializado para estrangeiros à espera da repatriação. Como esta lei, há diversas normas e regulamentações no interior de cada país que punem não somente os imigrantes como também, agora mais recentemente, os empregadores que contratarem “ilegais”.

A busca desesperada por uma migração controlada, que garanta a entrada apenas dos trabalhadores/as necessários à economia do país naquele determinado momento, por períodos e em condições pré-estabelecidas, já se mostrou uma equação falida. Como já dissemos, a complexidade da mobilidade internacional, que inclui para além do trabalhador regularizado e suas famílias, os milhares de refugiados – ou aqueles que tentarão essa condição – ou mesmo aqueles que simplesmente se arriscarão a entrar no país sem sua permissão. Frente a esse descontrole, percebe-se pelo menos duas consequências: de um lado, fronteiras mais rígidas, que vão do endurecimento da concessão de vistos à construção de gigantescos muros físicos – e, de outro, uma deterioração da maneira como esse indivíduo é visto, acolhido no interior de um determinado país.

É recorrente na literatura sobre globalização a afirmação de que as fronteiras territoriais estão mais porosas, as novas tecnologias possibilitam cada vez mais a comunicação instantânea e que, portanto, as distâncias e os tempos ficaram menores. A afirmação é em parte verdadeira, mas traz em si uma contradição. Como lembra Canclini (2003), é muito mais simples e rápido efetuar transações bancárias ou investir em outro país do que se tornar cidadão dele. Por mais que hoje se fale em integração dos países latino-

americanos e europeus e se realizem acordos concretos nesse sentido, a abertura aos outros, à construção de uma interculturalidade democrática, está mais subordinada ao mercado que em qualquer época precedente.

Outra face desse mesmo paradoxo foi percebida por Bauman (1999): a atual combinação da anulação dos vistos de entrada em muitos países com o aumento dos controles de imigração. Para a população financeiramente privilegiada, as fronteiras entre os Estados foram derrubadas, como o foram para as mercadorias, capital e finanças. Já aqueles a quem o autor se refere como “segunda classe”, se deparam cada vez mais com muros constituídos pelos controles de imigração, leis de residência, políticas das ruas limpas e tolerância zero. Referindo-se a esses dois grupos metaforicamente como “turistas” e “vagabundos”, ele relaciona diretamente essa diferenciação à sociedade de consumo, cuja estratificação é definida pelo grau de mobilidade que proporciona aos seus indivíduos. Os “turistas” se movem porque acham o mundo ao seu alcance (global) irresistivelmente atraente, enquanto os “vagabundos” se movem porque acham o mundo a seu alcance (local) insuportavelmente inóspito.

As medidas observadas de controle a qualquer preço, além de insuficientes para conter de fato os fluxos migratórios, apresentam um saldo de milhares de seres humanos mortos que são contabilizados na travessia dos desertos ou dos mares (PERALVA, 2008, p. 12). O “Informe Anual sobre Racismo no Estado Espanhol” (2008) relatou 1.861 mortes oficialmente registradas nas fronteiras da União Européia durante o ano de 2007. Para a organização autora, número subestimado se comparado às estimativas extra-oficiais. Edições anteriores da mesma publicação (2002) mostram alguns fatos que ilustram o que seria um extremo dessa não disposição à convivência. Os títulos das denúncias dizem por si: “Menina coreana é atacada por grupo de neonazistas” (Berlim, Alemanha); “Restaurantes asiáticos são atacados com pedras e garrafas por jovens” (Londres, Inglaterra); “Grupo de neonazistas agride a um senegalês diante da passividade policial” (Valência, Espanha); “Vizinhos se opõem à construção de uma mesquita” (Lleida, Espanha). Não teríamos, nesse caso, uma demonstração da rejeição da presença desse estranho estrangeiro, ou uma faceta do “deixar morrer” ao qual Foucault se referia?

### **Podemos viver juntos?**

À pergunta que deu origem ao livro de mesmo nome, *Podemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*, Touraine (1999, p. 9) reconhece que, sim, já vivemos juntos: vemos as mesmas

coisas na televisão, conhecemos as mesmas marcas mundiais, tomamos as mesmas bebidas, usamos a mesma tecnologia, participamos da mobilização da opinião pública internacional em casos notórios. No entanto, ressalta o autor, nossa comunicação se faz limitada, nos comunicamos apenas através dos signos da modernidade, sem que sejamos capazes, no entanto, de compreender os signos uns dos outros. Nesse sentido, desenha uma das perguntas centrais em nossa discussão: para além de viver juntos, como podemos combinar nossas diferenças com a unidade de determinada vida coletiva?

Para o autor, a reflexão sobre sociedades contemporâneas deve ser circunscrita em duas constatações principais. A primeira delas é o enfraquecimento dos Estados Nacionais, atacados pelo crescimento e poderio das organizações financeiras. A segunda é o fenômeno que ele chama de *desmodernização*, fenômeno caracterizado, sobretudo, pela dissociação entre o campo econômico e o cultural, ou entre o universo instrumental e o simbólico. Elementos que estavam antes associados – a economia e a cultura – dissociaram-se, de maneira que o universo das redes de trocas e o das experiências culturais vividas afastam-se cada vez mais rapidamente um do outro. A desmodernização, explica, é um fenômeno que ocorre no final do século XIX, quando se forma em escala até então desconhecida uma economia financeira e industrial internacional que provocou a resistência das identidades culturais e nacionais nos países centrais e levantes anticolonialistas nos países dependentes. Evidentemente, assume que se trata de extremos: “é tão impossível crer num mundo unificado pelo comércio e pelo respeito às regras que organizam seu funcionamento como aceitar uma completa fragmentação das identidades” (TOURAINÉ, 1998, p. 37).

Touraine propõe, nesse sentido, a rearticulação dessas duas dimensões, mas não apenas. Propõe também a *inclusão da noção de sujeito* como centro da análise e a *construção de mediações sociais mais fortes*. O sujeito, ao invés de ser visto como um indivíduo dividido entre um consumidor ou um membro fiel da comunidade, deve ser considerado como alguém que manifesta resistência, desejo de individualidade, reconhecimento de si mesmo em cada comportamento e em cada relação social, que não está totalmente vulnerável nem às leis do mercado nem às ordens da comunidade.

De maneira complementar, o autor mostra a preocupação com a renovação da figura moderna da democracia, afirmando que é preciso ao mesmo tempo reconhecer o pluralismo e manter regras de direito universalista (TOURAINÉ, 1998, p. 63). “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”, diz (1998, p. 190). Para o autor, a análise sociológica deve descobrir o que podem ser a liberdade, a solidariedade

e a igualdade numa situação social em que “o lugar central, o do príncipe, está vazio, onde a sala do trono é varrida por correntes de ar e invadida por bandos de espectadores e de paparazzi”, afirma (1998, p. 20).

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 de nossa 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 diferente (TOURAINÉ, 1998, p. 25).

Esse desafio explicitado por Touraine faz-se presente em nossa pesquisa, na medida em que buscaremos considerar, para a análise do direito à educação da população boliviana que vive em São Paulo, o conjunto de mediações sociais, sobretudo marcos legais e políticas públicas, que regulamentam os direitos dos imigrantes e, por outro lado, a voz deles próprios enquanto sujeitos, matérias dos capítulos que seguem. Como narrou Peter Pål Pelbart na história com que abrimos esta reflexão sobre os imigrantes e sua condição de diferentes, o “território subjetivo dos nômades” era um enigma de preocupação primeira para o Império:

Como pode o Império lidar com um território subjetivo de tal natureza? Mas como pode ele deixar de lidar precisamente com isso? Por mais que um Imperador tenha muralhas concretas a construir, Império algum pode ficar indiferente a essa dimensão subjetiva sobre a qual ele se assenta primordialmente, sob pena de esfacelar-se - o que é ainda mais verdadeiro nas condições de hoje. De fato, como poderia o Império atual manter-se caso não capturasse o desejo de milhões de pessoas? Como conseguiria ele mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões à sua megamáquina planetária? (PELBART, 2002).

## **2.5 – A discriminação dos imigrantes bolivianos em São Paulo**

Todo este percurso nos debates contemporâneos relativos à diferença e às novas e renovadas formas de racismo e discriminação fornecem elementos chaves para olharmos os conflitos frente à entrada e permanência de bolivianos/as na cidade. Notamos e registramos alguns elementos que evidenciam tensões e discriminação nas ruas, nas praças, nos poucos espaços de convivência – conflitos que irão se manifestar de maneira direta dentro das escolas, nas relações com a comunidade escolar e nas trajetórias desses imigrantes. Relataremos alguns deles.

Antes da existência da feira dominical na Praça Kantuta, os bolivianos se reuniam na Praça Padre Bento, no Pari, onde ficava o ponto de encontro das tardes e noites de domingo. Entretanto, em 2002, os moradores daquele bairro fizeram um abaixo-assinado pedindo à prefeitura a expulsão dos bolivianos do local, e colocaram uma placa “A praça é nossa! Exigimos respeito. Estamos aqui há mais de 100 anos”. Alegavam que a região havia deixado de ser “um lugar tranquilo e familiar” por conta da presença desses estrangeiros. Em razão disso, a prefeitura conseguiu, naquele mesmo ano, o novo local para os encontros.

Outras manifestações alarmantes – e de certa forma representativas dos diversos discursos existentes em torno da comunidade local – encontramos nos meios de comunicação eletrônicos, provocadas por algumas notícias de iniciativas que acolhiam mulheres bolivianas nas maternidades paulistanas, como “Maternidade de SP cria projeto especial para mães bolivianas”<sup>52</sup>, reportagem em que se relata o caso do Hospital Leonor Mendes, na Zona Leste, que, frente ao recebimento de bolivianas grávidas, desenvolveu ações pontuais como capacitação em espanhol para os atendentes e permitiu a presença de um grupo voluntário que orientava as imigrantes explicando principalmente que se procurassem o hospital não seriam deportadas como pensavam até então. Diante da nota, encontramos o seguinte comentário publicado na Internet:

Sáb, 03/01/09 15:32, Anônimo

Faça-me o favor! Pagar imposto para sustentar estrangeiro ilegal? Vou votar nulo eternamente e só voto no sujeito que determinar que para ter direito aos serviços públicos de São Paulo (educação e saúde) deverá ser nascido aqui ou comprovar um mínimo de cinco anos de trabalho registrado aqui. Que palhaçada fazem com nosso dinheiro! E para darem mais cria! Para exigirem creche, merenda, vales diversos! E os trouxa pagando! Futuramente, mais prisões sempre abarrotadas. Nossos governos estão matando a galinha dos ovos de ouro.

Outra nota que trata do mesmo tema, publicada no Portal Opera Mundi<sup>53</sup>, foi alvo de reações igualmente importantes de serem notadas para uma análise de como estão sendo percebidos:

Jonas Cesar de Souza  
08/05/2010 - 20h45

<sup>52</sup> GONÇALVES, Alexandre. **Maternidade de SP cria projeto especial para mães bolivianas**. Agência Estado. 14/01/2009.

<sup>53</sup> ROMANELLI, Thais. **Longe de casa, mães bolivianas recebem amparo em hospital de São Paulo**. Portal Opera Mundi. 08 de maio de 2010.

Parabéns a todos os colaboradores do Hospital Leonor de Barros por esta atitude de bondade e respeito a Vida do ser humano. A imprensa deveria divulgar noticias como esta para que as pessoas se conscientizem que a pratica da CARIDADE é fundamental para a Paz no mundo. Parabéns !!!!

Vando Moraes

08/05/2010 - 20h46

Tenho muita pena deste povo sofrido, que deixa seu país em busca de uma vida melhor no Brasil,tudo o que fizermos para amenizarmos seus sofrimentos será digno de elogios.

mary

08/05/2010 - 21h26

É uma febre esses bolivianos...espertos.....arrumam filhos aqui só pra ficarem no Brasil. Minha filha trabalhava lá e sempre falava que são porcas,dão o maior trabalho pra tomar banho. Vivem reclamando da comida mas os maridos só vem visitar na hora de comer,estranho né?Ganham tudo de graça até roupa para o bebê. Será que no estrangeiro é assim tbém? O Brasil é uma merda,abre as pernas pra todo mundo e o brasileiro mesmo....só se ferrando.

Jorge Luis de Freitas Neves

08/05/2010 - 21h44

Parabéns a diretoria, médicos, enfermeiros, funcionários e voluntários desse hospital. Merecia uma reportagem em horário nobre para mostrar ao Brasil o exemplo do atendimento prestado com respeito, carinho e atenção a esses irmãos bolivianos que desamparados de tudo e explorados por todos, encontram um alento ao receberem o respeito no atendimento prestado por toda essa equipe enquanto boa parte não consegue sequer respeitar aos próprios brasileiros nos atendimentos, na maioria dos hospitais da rede pública do país. Diretoria, médicos, enfermeiros, funcionários e voluntários do HOSPITAL LEONOR MENDES DE BARROS... VOCÊS FAZEM A DIFERENÇA...PARABÉNS, PARABÉNS, PARABENS. Eu sinto orgulho de vocês...

celso levy

08/05/2010 - 21h55

Tudo que se fizer para melhorar a situacao desses imigrantes Bolivianos,gente humilde mas muito digna,sera de bom alvitre.

armindo

08/05/2010 - 23h04

até que enfim uma boa noticia!! parabéns a todos os envolvidos nessa iniciativa tão profunda, em um país, mundo tão frios e desumanos. por um mundo sem fronteiras para os que querem trabalhar e viver decentemente!! abaixo os exploradores do trabalho escravo de bolivianos, no Brasil Abaixo, prisão! para deputados e senadores e todos os que exploram o trabalho escravo no Brasil!!!

monica

09/05/2010 - 01h18

É uma vergonha mostrar essa reportagem parece que os brasileiros são bem



atendidos em hospitais públicos sobrando vagas para os imigrantes. Pago meus impostos e quando precisei de uma maternidade pública quase morri com o mal atendimento.

Walter D. Pires

17/05/2010 - 12h08

É com muito tristeza que leio esta reportagem, onde vejo que os bolivianos estão sendo mais bem tratados que nossos irmãos brasileiros, e nem pagam impostos. Nós que pagamos impostos não vemos nossos irmãos tendo um tratamento diferenciado. Que país é esse que trara os filhos como enteados e os enteados como filhos?

Cristina

25/05/2010 - 19h16

Enquanto isso as costureiras brasileiras, são trocadas por essas coitadas. Ou seja, o ciclo da miséria fica cada vez maior, pois as 1<sup>as</sup> ficam sem emprego e as bolivianas sem condição nenhuma. Nesse caso sou pelo "ema, ema"... mandem de volta os estrangeiros e cuidemos 1<sup>o</sup> dos nossos... quando todos os brasileiros tiverem acesso a dignidade, ai sim, podemos ajudar os outros.

Alguns comentários do leitores/as expressam os desafios impostos para olharmos as tensões ao redor da universalização de um direito humano – em nosso caso do direito à educação. A tensão aqui percebida remete à discussão que fizemos anteriormente, em que Bauman (2005, p. 26) nos lembra o desafio das cidades, que se tornam cada vez mais lugares repletos de desconhecidos que convivem em estreita proximidade. “Surge o medo do desconhecido, do estrangeiro indesejável”, diz o autor. E como seria possível reverter esse quadro se os locais de convivência são limitados? Se um não conhece nem reconhece o outro? Cada vez mais muros, divisões, guetos, fronteiras.

A escola passa a ser, mais do que nunca, um dos únicos e possíveis locais de encontro: os vizinhos que não se falam, as pessoas que estranham a feira dominical, os que acham “absurdo” as gestantes bolivianas terem atendimento no hospital público. Muitos dos moradores e moradoras que dividem o bairro com os imigrantes dividirão a mesma unidade escolar. Resta saber como essa dinâmica se manifesta lá dentro, e mais que isso, que tipo de mediação social, como diz Touraine, a escola estaria exercendo nesse sentido.

### CAPÍTULO 3

#### Direitos de todos, direitos dos cidadãos: problematizando o universal

*(...) hasta ahora não, a gente não está regularizado. A gente pagou para tirar documento provisório, e agora para renovar para provisório outra vez a gente tem que pagar tudo de novo. (...) tudo demora, tudo provisório. (P5, boliviano, pai de quatro filhos, falando sobre o percurso para conseguir permanência regular no Brasil)*

*Nenhum paradoxo da política contemporânea é tão dolorosamente irônico como a discrepância entre os esforços de idealistas bem-intencionados, que persistiam teimosamente em considerar “inalienáveis” os direitos desfrutados pelos cidadãos dos países civilizados, e a situação dos seres humanos sem direito algum. (ARENDETT, 1989, p. 312)*

*Empires have frontiers; democracies have boundaries. (BENHABIB, 2007, p. 219).*

Se um dos discursos – e consequentemente políticas e práticas – das migrações internacionais contemporâneas é composto pelas tensões em torno da diferença que mencionamos anteriormente, com endurecimento das fronteiras e o levantar dos muros, outro lado notável dos deslocamentos populacionais dos dias de hoje é o crescimento e a afirmação global das normas internacionais, inscritas sobretudo no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, que asseguram ao migrante um rol de direitos fundamentais independentemente de serem ou não cidadãos do país onde se encontram.

Nas próximas páginas, verificaremos, em breve revisão literária e normativa, algumas relações entre imigração, cidadania e direitos humanos, perguntando principalmente como vem sendo construída a garantia de direitos para os não-cidadãos, grupo no qual estão inseridos os bolivianos em situação irregular na capital paulista. Por outro lado, analisaremos também a situação imposta àqueles/as regularizados/as que podem usufruir parcialmente de direitos e liberdades, numa proporção bastante menor que os nacionais. Por fim, buscaremos descrever como essas condições se manifestam no cotidiano dos imigrantes da Bolívia em São Paulo. Quais os obstáculos e limites da *universalização* de direitos?

Em seu *The Rights of Others – Aliens, Residents and Citizens* (2004), Seyla Benhabib

narra o caso do soldado Jose Gutierrez, de 27 anos, que morreu lutando pelos Estados Unidos na Guerra do Iraque, em 2003. Ele era um imigrante indocumentado da Guatemala que, assim como outros cerca de 37.000 estrangeiros documentados ou em situação irregular, uniu-se ao exército norte-americano na época, em busca de uma opção de inserção ou mobilidade social. Um crescente debate foi motivado pela questão, sobretudo se sua família – que, assim como ele, até então vivia sob risco de deportação, não podia votar, abrir conta em banco ou dirigir – mereceria ou não a tão esperada cidadania estadunidense em função do ocorrido. Dentro da discussão que intuitivamente classificava a situação como injusta e incoerente, ficava claro, para a autora, o quão precisam ser repensadas as relações entre direitos, cidadania, territorialidade e soberania.

### **3.1 – As migrações em torno da noção de cidadania**

Em que pesem as diversas transformações pelas quais passou ao longo da história, o conceito de cidadania sempre esteve ligado, por um lado, à ideia de direitos individuais e, por outro, à noção de vínculo com uma comunidade em particular (KYMLICKA E NORMAN, 1996, p. 5). T.H. Marshall, em sua obra clássica *Citizenship and Social Class*, de 1949, estuda o desenvolvimento dos direitos e os divide em três categorias que, para ele, materializaram-se na Inglaterra em três séculos sucessivos: direitos civis (século XVIII), direitos políticos (século XIX) e direitos sociais (século XX). Marshall via uma plena expressão da cidadania em um Estado de bem-estar, liberal e democrático. Ao garantir os direitos civis, políticos e sociais, o Estado asseguraria que cada integrante da sociedade fosse capaz de participar e desfrutar da vida em comunidade.

Esta concepção teve grande influência no debate das décadas seguintes, sendo criticada, sobretudo, por duas correntes. Uma delas questionava seu caráter passivo, defendendo a necessidade de se incluir a participação política como dimensão essencial da cidadania; enquanto a segunda reivindicava que fosse levado em conta também o pluralismo social, étnico e cultural das sociedades modernas (KYMLICKA E NORMAN, 1996, p. 8). Para garantir direitos de cidadania, o Estado deve garantir igualdade de todos perante a lei, mas o que significaria isso numa sociedade desigual, com multidões historicamente excluídas? Era o que questionava esse segundo grupo, reivindicando reconhecimento de direitos específicos de grupos que se sentiam excluídos não somente pela situação socioeconômica mas também por sua identidade sócio-cultural. À preocupação pela situação das classes trabalhadoras que motivou os estudos do pós-guerra somavam-se os desafios de

garantia de direitos e inclusão de minorias étnicas e religiosas, negros, mulheres, povos aborígenes, etc.

Ficava cada vez mais nítido, nos debates das décadas seguintes à Segunda Guerra, que a cidadania não era simplesmente um *status* legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades, mas sim uma identidade, uma expressão de pertencimento a uma comunidade política (KYMLICKA E NORMAN, 1996, p. 27). É nesse momento que um crescente número de teóricos começa a busca por uma concepção de cidadania diferenciada. Uma de suas expoentes, a filósofa Iris Marion Young dizia que a criação de uma concepção universal de cidadania que transcendesse as diferenças grupais seria injusta, na medida em que historicamente conduz à opressão dos grupos excluídos (YOUNG *apud* KYMLICKA E NORMAN, 1996, p. 28). São grupos em desvantagem em relação ao processo político representativo e, além disso, são grupos que têm necessidades particulares que somente políticas diferenciadas seriam capazes de satisfazer, defendia a autora. Direitos lingüísticos para a população hispana nos Estados Unidos e financiamento público para minorias religiosas estariam entre os exemplos.

Os críticos a essa teoria afirmam os riscos de os grupos centrarem-se apenas em suas diferenças, comprometendo a sociedade de iguais. No caso dos imigrantes, por exemplo, o risco seria que tivessem “seu processo de integração comprometido, construindo um lugar no meio do caminho entre seu antigo país e a nova cidadania”. Kymlicka e Norman (1996, p. 33) afirmam, porém, que este temor está fora de lugar, bastando lembrar a experiência de países que consideraram essas diferenças no desenvolvimento de políticas, como Canadá e Austrália, e não enfrentaram problemas dessa natureza.

Na dinâmica contemporânea, portanto, nos parece que um desafio na busca de um conceito de cidadania é que nele se considere a *dimensão da diferença* (somando-se à desvantagem sócio-econômica, as especificidades étnicas e sócio-culturais) e a *dimensão da participação política*. No caso dos imigrantes, a defasagem nesse sentido em relação aos nacionais é evidente. Via de regra, não participam das decisões da coletividade: Walzer (2003, *apud* REIS, 2007, p. 44) lembra que existe um “nós” definindo que tipo de direitos e participação daremos aos “outros”. Sem essa possibilidade de participação, somos “nós” quem decidimos o que os “estranhos” terão ou não. Eles, em todo caso, não participam da decisão, que ainda está sob “nosso” controle.

## Cidadania, território e nacionalidade

Historicamente, com o nascimento da modernidade e do Estado Nação, forma-se um laço estreito entre nacionalidade e cidadania. A cidadania é atribuída pelo Estado, que determina as regras sobre quem é ou não cidadão e qual sua relação com a nacionalidade. E a estes cidadãos seria destinado o conjunto de direitos e liberdades (REIS, 2007, p. 36). De acordo com o contexto e processo histórico de cada país e relação com seu povo, criam-se as formas de transmissão da cidadania originária, que ficam a critério do Estado. Tradicionalmente, seguem duas grandes correntes, a *jus sanguinis*, que tem base na origem familiar; e a *jus solis*, que tem base territorial e que um indivíduo adquire ao nascer em determinado país (MEZZADRA, 2008, p. 98).

A possibilidade que resta aos estrangeiros é a da chamada nacionalidade derivada ou naturalização, processo cujos trâmites, critérios e tempo variam de país a país. Em geral, existem alguns momentos marcados: a saída do país de origem (emigração), a entrada no país de destino (imigração), a aquisição da permissão de residência e, apenas posteriormente, a naturalização. Essa escala - os entraves, processos e direitos que os imigrantes têm em cada uma delas - varia em cada local. Benhabib (2007, p. 135) lembra que, em alguns casos, como Reino Unido, Holanda e Irlanda, os estrangeiros com residência podem votar em eleições municipais; em outros países só o fazem após o processo de naturalização.

A autora define esse momento como a aquisição do *political membership*, uma forma de pertencimento que incorpora, de fato, as populações de fora aos processos e políticas já existentes. Para ela, é legítimo que um Estado estipule certos critérios para a aquisição do *political membership*, mas esses critérios nunca podem conformar uma barreira intransponível para os estrangeiros. “Regimes teocráticos, autoritários, fascistas e nacionalistas o fazem, mas democracias liberais jamais o deveriam”, diz a autora.

Mesmo os imigrantes em situação regularizada - na condição de residentes e não de naturalizados - estariam autorizados normalmente a usufruírem de certos direitos, limitados. Uma espécie de naturalização parcial, que, lembra MEZZADRA (2008, p. 106), poderia ser uma tradução do termo em inglês *denizenship*, usado no século XVI para designar a posição do estrangeiro aceito como cidadão graças à concessão da colônia. Uma cidadania, portanto, de segunda categoria. No Brasil, essa concessão de uns poucos direitos em detrimento de outros é o que tem caracterizado a situação de muitos imigrantes regularizados, cuja situação é regulada pelo Estatuto do Estrangeiro, como veremos mais adiante.

### 3.2 - Hannah Arendt e o direito a ter direitos

O desenvolvimento do campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos trouxe novos elementos a esse debate, afirmando historicamente a existência de direitos, derivada unicamente da sua condição humana. Em sua noção contemporânea, esses direitos são herdeiros do iluminismo, do liberalismo político e das revoluções do século XVIII, e visam a garantir a todas as pessoas uma vida digna, devendo ser reconhecidos, protegidos e promovidos – mais amplos, portanto, do que os direitos de cidadania, que, como dissemos, têm sido estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado e restringem-se a seus membros, portanto não são universais: cada constituição estabelece quem são os cidadãos daquele país e quais são esses direitos (BENEVIDES, 2004 p. 43).

Em que pesem os avanços graduais na afirmação e implementação desse conjunto de direitos que independeriam do *status* de cidadania, uma reflexão ainda válida, especialmente olhando para a situação de milhões de imigrantes em situação irregular no mundo todo, é a que fez Hannah Arendt (1989) motivada pelo cenário da Europa durante as catástrofes da primeira metade do século XX, após a primeira guerra mundial.

Em “O Declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem”, capítulo que integra a parte sobre Imperialismo na obra *Origens do Totalitarismo*, Arendt nota esse grupo de pessoas – os deslocados de guerra, refugiados, apátridas – ao qual já não mais se aplicavam as regras do mundo que o rodeava (ARENDR, 1989, p. 301). “Uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar, quando deixavam seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam seus direitos humanos, perdiam todos os direitos, eram o refugio da terra”, disse a autora. Ela referia-se ao crescente fluxo de pessoas oriundas dos conflitos que deixaram diversos grupos desnacionalizados pelos governos vitoriosos: milhões de russos e alemães, armênios, húngaros, romenos e espanhóis. Estima-se, naquele período, a existência de um milhão de apátridas reconhecidos e mais de 10 milhões de apátridas de fato (*Op. Cit.*, p. 313).

Essas pessoas sem nacionalidade foram consideradas pela filósofa como um caso paradigmático para a discussão da aplicabilidade dos direitos humanos universais afirmados historicamente. Como garantir direitos a pessoas que não pertencem a comunidade nacional alguma? A eficácia dos direitos do homem (AGANBEM, 2002) estava sendo fortemente desafiada pela existência de um ser humano como tal, sem proteção de país algum, que perdeu toda e qualquer qualidade e relação específica – exceto a condição de ser humano. O que se

notou, naquele momento, foi uma incapacidade por parte dos Estados europeus de proteger os direitos humanos dos que haviam perdido os seus direitos nacionais. “Era impossível desfazer-se deles e era impossível transformá-los em cidadãos do país de refúgio”, dizia a autora. Em geral, havia certo consenso de que só havia duas maneiras de resolver o problema: repatriação ou naturalização (ARENDDT, 1989, p. 314). E naquele contexto, segundo a autora, ambas mostraram-se fracassadas.

Aqueles sem pátria eram pessoas fora da lei por definição, estando sujeitas a penalidades sem ter cometido nenhum crime – sua própria presença no país era um ato irregular. Muitas vezes valia mais a pena para esse apátrida cometer um pequeno delito e ir para a cadeia que permanecer à espera de seu reconhecimento como cidadão, dizia Arendt. “Mesmo que não tenha um vintém, pode agora ter um advogado, queixar-se contra os carcereiros e ser ouvido com respeito”. Quando se chega a esse ponto, completa a autora, é um sinal de que a pessoa foi completamente destituída de seus direitos humanos.

### **3.3 - A Declaração de 1948 e o princípio de igualdade dos não-cidadãos**

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, bem como os diversos tratados e instrumentos que dela derivam, inaugura uma nova fase no curso do debate em torno desse conjunto de direitos que estaria acima das fronteiras nacionais. Em que pese seus limites, desentendimentos e desafios, deve-se reconhecer que tem sido um processo histórico afirmado globalmente cuja influência nos planos nacionais se faz notar, de maneira que existe hoje todo um campo de análise e discussão sobre como os Estados Nacionais estariam internalizando esses princípios em suas constituições e legislações nacionais por exemplo (PIOVESAN, 2007).

Por outro lado, observou-se, nas últimas décadas, a gradual formação, consolidação, expansão e aperfeiçoamento da proteção internacional dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 2003, p.20). No plano conceitual, ainda que existam disputas de diversas ordens em torno do significado e limites desse conjunto de direitos, cada vez mais são afirmados os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência, ou seja, os direitos humanos seriam direitos de todos, que devem ser reconhecidos, protegidos e promovidos de forma integral, bem como a busca de uma articulação deste discurso com a ordem democrática – não há realização dos direitos humanos sem democracia e vice-versa. Como disse Bobbio (2003):

Direitos humanos, democracia e paz são três momentos necessários dentro do mesmo movimento histórico: sem o reconhecimento e a proteção efetiva dos direitos

humanos não há democracia; sem esta, não existem as condições mínimas para solucionar pacificamente os conflitos entre indivíduos, entre grupos e entre essas grandes comunidades tradicionalmente rebeldes e tendencialmente autocráticas que são os Estados, mesmo quando são democráticos em relação aos seus próprios cidadãos. (BOBBIO, 2003, p. 197).

O processo de embates e os avanços conceituais ocorreu paralelamente à criação de mecanismos de denúncias, comitês de acompanhamento que têm como objetivo monitorar o cumprimento por parte dos Estados signatários dos princípios contidos nos instrumentos. Participam destes espaços os Estados membros e alguns também abertos à participação de organizações da sociedade civil e indivíduos<sup>54</sup>. Mais do que isso, Cançado Trindade (2003) destaca o importante avanço que ocorreu no início da década de 1990, quando passou a ser permitido o acesso dos indivíduos às cortes internacionais de proteção aos Direitos Humanos e o reconhecimento de sua capacidade processual internacional em casos de violações<sup>55</sup>.

Esse conjunto de instrumentos, bem como seus mecanismos de proteção, vêm afirmando e reafirmando a não discriminação das mais diversas naturezas, entre as quais contra os não-nacionais de um determinado Estado. A noção de universalidade e de não-discriminação é transversal à Declaração Universal dos Direitos Humanos, e seu art. 2 é claro em afirmar que “toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (*grifo nosso*).

O conjunto de instrumentos assinados nos anos seguintes segue os mesmos princípios, sendo que algumas normas mencionam especificamente o caso dos não-cidadãos, ou seja, das pessoas e populações sem vínculo efetivo com o Estado onde se encontram. Vejamos brevemente essa construção nos textos do (A) Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos; (B) do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; (C) da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; e (D) da Convenção sobre os Direitos da Criança. Os quatro instrumentos fazem parte do grupo das *Core Conventions*<sup>56</sup> – recomendado pela Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Direitos Humanos (Viena, 1993) para ratificação universal.

<sup>54</sup> A título ilustrativo, no âmbito das Nações Unidas alguns desses mecanismos são o Exame Periódico Universal, os Informes Alternativos e mesmo as Queixas Individuais, aceitas por alguns Comitês de Seguimento.

<sup>55</sup> A exemplo do Protocolo 9 à Convenção Europeia de Direitos Humanos

<sup>56</sup> Também estão entre as chamadas “Convenções Centrais” a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979) e a Convenção contra a Tortura e Outros Tratos e Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (CAT, 1984).



### **A - Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966)**

De acordo com o art. 2 (par. 1) deste Pacto, cada um dos Estados signatários deve respeitar e garantir, a todos os indivíduos que se encontrem em seu território, os direitos reconhecidos no Pacto, sem distinção de “raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social” (*grifo nosso*). O Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas, em sua Observação Geral N. 15<sup>57</sup>, reafirma tal preceito, ao dizer que os direitos reconhecidos no Pacto se aplicam a “todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade ou de serem apátridas”<sup>58</sup>.

### **B - Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)**

Este pacto segue a mesma premissa do anterior no que diz respeito ao princípio da não discriminação e da igualdade dos não cidadãos. Entretanto, o texto abre uma lacuna para interpretação de exceções em seu art. 2 (par. 3), quando diz que os países em desenvolvimento poderão determinar em que medida irão garantir os direitos econômicos reconhecidos no presente Pacto às pessoas que não sejam nacionais de seu Estado. Ainda assim, o texto deixa claro que a exceção diz respeito unicamente aos direitos econômicos e para países em desenvolvimento: os Estados nesse caso não podem estabelecer distinções entre os nacionais e não-nacionais para os direitos culturais e sociais, como a educação<sup>59</sup>.

### **C - Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965)**

Esta Convenção<sup>60</sup> também reforça o princípio geral da igualdade, exigindo que se trate do mesmo modo os cidadãos e não cidadãos. Em seu art. 1 (par. 1), define discriminação racial do seguinte modo:

(...) toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada por motivo de raça, cor, linhagem, origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou por resultado

<sup>57</sup> Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Los Derechos de los No Ciudadanos*. Nova Iorque e Genebra, 2006. Observação Geral N. 15 (1986) do Comitê de Direitos Humanos sobre a situação dos estrangeiros em relação ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos.

<sup>58</sup> O Brasil ratificou este Pacto em 24 de janeiro de 1992.

<sup>59</sup> O Brasil ratificou este Pacto também em 24 de janeiro de 1992.

<sup>60</sup> Esta Convenção foi ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968.

anular ou menoscabar o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural ou em qualquer outra esfera da vida pública (CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL, 1965)

Em agosto de 2004, o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD)<sup>61</sup> adotou a Recomendação Geral Nº 30, sobre a discriminação especificamente contra os não-cidadãos, que inclui premissas como a obrigação, por parte dos Estados signatários, de garantir a igualdade entre os cidadãos e não cidadãos no desfrute dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, removendo todos os obstáculos que impeçam aos imigrantes estrangeiros o acesso a tais direitos, em especial na esfera da educação, moradia, emprego e saúde. A mesma Recomendação Geral determinou que a diferença de tratamento com base na aquisição da cidadania ou na condição de imigrante constituirá discriminação caso os critérios para dada diferença “não se justifiquem na busca de um objetivo legítimo”; e, ainda, que os Estados devem proteger os não cidadãos frente a atitudes e condutas xenófobas.

#### **D – Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)**

O art. 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece que os Estados Partes respeitarão os direitos nela anunciados e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma. O Comitê para os Direitos da Criança<sup>62</sup>, por sua vez, reforça que todas as premissas da Convenção devem abranger as crianças não cidadãs e os meninos e meninas pertencentes a minorias, destacando que os filhos e filhas de não cidadãos não poderão ser excluídos do sistema escolar, como veremos mais detidamente em nosso capítulo seguinte<sup>63</sup>.

#### **3.4 – Os direitos dos imigrantes**

De todo modo, a afirmação de direitos para um ser humano como tal – e mesmo a ressalva da não discriminação para os não-nacionais em diversos instrumentos de consenso global já ratificados pelo Brasil, como os supracitados – não foi suficiente para regular a

<sup>61</sup> O Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial foi instituído pelo art. 8.º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial com o propósito de monitorar a aplicação, pelos Estados Partes, das disposições da Convenção.

<sup>62</sup> Comitê estabelecido pelo art. 43 da Convenção dos Direitos da Criança, cuja função primordial é monitorar sua aplicação por parte dos Estados signatários.

<sup>63</sup> Este instrumento foi ratificado pelo Brasil em 24 de Setembro de 1990.

relação dos Estados com os indivíduos estrangeiros, tanto que concomitantemente a ela se desenvolve, no plano internacional, um arcabouço normativo e institucional específico para lidar com essas populações, aquelas que não possuem vínculos efetivos no país em que se encontram (REIS, 2007, p. 31). Para Benhabib (2007, p. 8), ao lado dos crimes contra a humanidade, crimes de guerra e genocídios e também do escopo da intervenção humanitária, as migrações internacionais conformam a terceira área onde se percebe notável desenvolvimento deste campo.

Alguns exemplos são a aprovação da Convenção Relativa ao Status de Refugiado (ONU, 1951); a criação da Organização Internacional para as Migrações das Nações Unidas e o Alto Comissariado da ONU para Refugiados naquele mesmo ano; a Convenção Relativa aos Apátridas (1954); a Convenção de Prevenção da Formação de Apátridas (1961); o Protocolo de Refugiados (1967); a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares (ONU, 1990). Este conjunto, que detalharemos a seguir, reafirma as liberdades fundamentais, os direitos civis e políticos, bem como direitos econômicos, sociais e culturais das pessoas não cidadãs<sup>64</sup>.

No âmbito das liberdades fundamentais, as normativas protegem essas populações contra detenção arbitrária<sup>65</sup> e garantem o direito dos presos estrangeiros a estabelecerem contato com autoridades consulares, no caso de suspeita do cometimento de crimes passíveis de condenação por pena de morte<sup>66</sup>. Estão asseguradas também a proteção frente à devolução ou deportação a um país onde a pessoa possa ser vítima de perseguições ou abusos<sup>67</sup>, o direito à liberdade de consciência e de expressão, de reunião pacífica e de organização<sup>68</sup>, bem como a proteção frente à ingerência arbitrária em sua vida privada ou familiar<sup>69</sup>.

Com relação aos direitos civis e políticos, reconhece-se a igualdade ante os tribunais e cortes de justiça, o direito a adquirir, conservar e transmitir a cidadania, sem discriminar grupos particulares com base na origem étnica ou nacional uma vez respeitada a norma de naturalização local. Os cônjuges de cidadãos poderão adquirir a cidadania em igualdade de condições independentemente do gênero<sup>70</sup>.

---

<sup>64</sup> Não entraremos aqui nos direitos educativos dessas normas, já que serão objeto de nosso capítulo seguinte e nele serão detalhados.

<sup>65</sup> Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Los Derechos de los No Ciudadanos*. Nova Iorque e Genebra, 2006. Observação Geral N. 15, Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas;

<sup>66</sup> Art. 36 da Convenção de Viena sobre Relações Consulares de 1963.

<sup>67</sup> Convenção Relativa ao Estatuto de Refugiado (1951) e Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1967);

<sup>68</sup> Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Los Derechos de los No Ciudadanos*. Nova Iorque e Genebra, 2006. Observação Geral N. 15, Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas;

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.* Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, observações finais sobre o segundo informe periódico da República Dominicana (E/1997/22, par. 225); Comitê para a Eliminação da Discriminação

Já com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados devem evitar o tratamento diferente entre os cidadãos e os não cidadãos<sup>71</sup>. Os governos devem adotar progressivamente, até o máximo de recursos de que disponham, medidas para proteger o direito das pessoas – sem distinção de seu *status* de cidadania – à seguridade social, um nível de vida adequado, moradia, melhora contínua de condições de vida, e o desfrute dos serviços de saúde e educação.

Ainda que tenham problemáticas intimamente relacionadas, as normas internacionais dividem os “não-cidadãos” em algumas categorias, para cada uma das quais foram surgindo diferentes instrumentos no plano internacional, tais como: solicitantes de asilo e refugiados<sup>72</sup>, apátridas<sup>73</sup>, vítimas de tráfico de pessoas, trabalhadores imigrantes e suas famílias. Para os fins de nosso estudo, nos deteremos apenas nas normas que protegem o grupo dos “imigrantes e suas famílias”, no qual estaria inserida a população boliviana, com ou sem papéis, que reside em São Paulo.

Especificamente para os trabalhadores migrantes e suas famílias, as normas internacionais incluem os instrumentos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pioneira neste campo, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migratórios e de Seus Familiares (ONU, 1990), bem como as opiniões consultivas da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Vejamos esse conjunto mais detidamente:

A- A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a pioneira nesse sentido ao criar, em 1949, a Convenção de Imigração para o Trabalho (n. 97) e, em 1975, a Convenção dos Trabalhadores Imigrantes (n. 143). Ambas têm baixa ratificação, a primeira tem 41 e a

Racial, observações finais sobre os informes periódicos 11º, 12º, 13º y 14º de Yemen.

<sup>71</sup> *Ibid.* Comitê para Eliminação da Discriminação Racial, observações finais sobre o informe inicial e segundo do Japão (par. 173)

<sup>72</sup> Guardadas as diferenças nas formas como a legislação é aplicada no plano interno de cada país no que diz respeito à concessão ou não do status de refugiado, o indivíduo, em geral, deve provar uma situação de perseguição ou risco de vida em seu país de origem: “Um refugiado ou uma refugiada é toda pessoa que por causa de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo”. (*Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados*). No Brasil, os refugiados são estimados em 3.500 (dados Acnur, 2007).

<sup>73</sup> O grupo denominado apátrida expressa a carência de qualquer nacionalidade por um indivíduo, ou seja, os apátridas correspondem às pessoas desprovidas do vínculo jurídico-político com um Estado. Apátridas são, por exemplo, os filhos de estrangeiros (oriundos de um Estado que adote o princípio do *jus solis*) que nasceram em um Estado cujo ordenamento jurídico adote o critério do *jus sanguinis* (em que a hereditariedade responde pelo fator central para a concessão da nacionalidade). Há um extenso regramento internacional sobre a tutela jurídica dos apátridas, em que se destacam a “Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas” (1954) e a “Convenção para reduzir os casos de Apátria” (1961). A tônica desse conjunto de normas é a proteção dos indivíduos desprovidos de nacionalidade, como comprovam as garantias de não discriminação por motivos religiosos, raciais ou de país de origem, e de facilitação dos procedimentos de concessão de vistos.

segunda, 18, além da notável ausência de grandes receptores de imigrantes, como a Austrália, os Estados Unidos e a França (Reis, 2007, p. 31). Os Convênios garantem determinados direitos, por exemplo à igualdade de remuneração, salário mínimo e manutenção da seguridade social. Outros direitos, como de igualdade de oportunidades e de formação profissional, são exclusivos para as pessoas que se encontram legalmente no território. A Convenção 143 da OIT, no entanto, proporciona orientação específica sobre o tratamento que deve ser conferido aos migrantes em situação irregular e aos migrantes que trabalham ilegalmente, deixando claro em seu art. 1 que “os Estados Parte devem respeitar os direitos humanos fundamentais de todos os trabalhadores migrantes”.

B - Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migratórios e de Seus Familiares. Em 1990, foi assinada esta convenção no âmbito das Nações Unidas, que, no entanto, conseguiu um mínimo de ratificações para entrar em vigor apenas em 2003 (com a assunção do 20º país). Atualmente, conta com a ratificação de 40 países (3 da Europa, 9 da Ásia, 13 da África e 15 da América Latina e Caribe). No entanto, ainda não fazem parte alguns dos principais países receptores de imigrantes, bem como o Brasil, que ainda não ratificou este instrumento. A Convenção garante direitos como o de não ser objeto de medidas de expulsão sem um procedimento legal equitativo (art. 22), assistência consular ou diplomática (art. 23), igualdade no tratamento entre trabalhadores nacionais e migratórios em relação a condições de trabalho e remuneração (art. 25), além da liberdade para participar de sindicatos (art. 26). O direito a manter a conexão com seu país de origem é outro tópico da Convenção, que assegura o regresso dos migrantes se assim o desejarem, bem como permite visitas ocasionais a seus países e a manutenção de seus laços culturais (art. 8, 31 e 38), e, ainda, garante aos imigrantes a participação política em seu país de origem (art 41 e 42), bem como o direito de transferir seus ingressos (art. 32, 46, 48).

No entanto, o ponto mais inovador e ao mesmo tempo polêmico do documento – e talvez o responsável pela baixa quantidade de ratificações – seja a obrigação dos Estados de garantirem um grau mínimo de proteção a todos os migrantes, inclusive aos indocumentados, que devem ter seus direitos fundamentais respeitados – o que, para muitos, seria um motivo de atração a novos imigrantes não necessários ao país<sup>74</sup>. Em sintonia com a realidade contemporânea, a Convenção propõe que sejam realizadas ações para erradicar os movimentos clandestinos, combatendo a circulação de informações enganosas que incitam as migrações irregulares.

<sup>74</sup> Kit informativo: La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes. Paris, UNESCO, 2003.

C - Opiniões consultivas da Corte Interamericana de Direitos Humanos – em opinião consultiva emitida em setembro de 2003, a Corte Interamericana de Direitos Humanos reafirmou que a não-discriminação e o direito à igualdade são aplicáveis a todos os residentes, independentemente de sua situação jurídica migratória. A Corte considerou que os governos têm direito de deportar ou negar o trabalho a uma pessoa que não tenha documentos necessários, mas afirmou que, uma vez iniciada uma relação de trabalho, os trabalhadores não autorizados adquirem o direito a desfrutar de todos os benefícios em relação ao emprego e ao trabalho, tal qual ocorre com os trabalhadores autorizados<sup>75</sup>.

Devemos considerar, em que pese esse arcabouço legislativo no plano internacional e os avanços nos mecanismos de proteção aos Direitos Humanos que surgiram especialmente na segunda metade do século XX, no caso específico das migrações internacionais e dos milhões de imigrantes não cidadãos, que os Estados ainda têm o monopólio da legitimidade da mobilidade, ou seja, têm autonomia para dizer quem entra ou não em seu território, e também detêm o controle sobre a concessão ou não da nacionalidade ao indivíduo. O controle da imigração é, de fato, um fator essencial para a soberania da nação, de maneira que as migrações transnacionais trazem para o Estado o dilema central dos regimes democráticos: entre a soberania e a aderência completa aos princípios de direitos humanos universais (BENHABIB, 2007, p. 2).

Longe de ser uma questão de fácil debate, a tensão tem levado alguns cientistas políticos, como Reis (2007, p. 25), a perguntarem se o aumento dos fluxos migratórios internacionais não estaria alterando a relação não só entre Estados, mas também entre Estados e indivíduos. O Estado estaria perdendo autonomia de dizer como aquele imigrante pode se tornar ou não cidadão dele, quais direitos terá esse estrangeiro, entre outras questões, levando a autora até mesmo à constatação de que as migrações internacionais de alguma maneira trariam riscos à soberania do Estado-Nação. Diante desse quadro, alguns autores sugerem a possibilidade de uma “cidadania transnacional ou pós-nacional”.

De todo modo, para nossa reflexão neste capítulo, nos parece importante perceber que, apesar das declarações afirmadas e ratificadas por muitos Estados, o “direito a ter direitos” no caso da população imigrante, sobretudo daquela em situação irregular num determinado país, está comprometido na medida em que os direitos dessas pessoas ainda não são os mesmos que

---

<sup>75</sup> Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Los Derechos de los No Ciudadanos*. Nova Iorque e Genebra, 2006.

de seus nacionais. No limite, um olhar mais atento à realidade dessas milhões de pessoas mostra que ainda existe uma distância entre ser sujeito de direitos humanos universais e ser sujeito de direitos de cidadania, com vínculo a um determinado Estado Nacional.

Embora sejam inegáveis os avanços no que diz respeito ao reconhecimento de seus direitos como indivíduo independentemente da nacionalidade, como dissemos anteriormente, a implementação desses direitos continua basicamente dependente dos Estados, no caso específico das migrações internacionais, dos Estados receptores (REIS, 2007). Para que essas milhões de pessoas de fato tenham seus direitos concretizados é necessário pensar em um aprofundamento dos mecanismos que os garantam no plano internacional, independentemente das legislações nacionais.

### **3.5 - Os Limites do Estatuto do Estrangeiro no Brasil**

Ainda que o Brasil seja signatário da maioria dos instrumentos internacionais supra citados, as normas que regulam a presença de estrangeiros estão estabelecidas pelo Estatuto do Estrangeiro, ou Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980 (alterada pela n.º 6964 /81)<sup>76</sup>. Esse instrumento legal, cujo teor é completamente dissociado das normativas de Direitos Humanos e da Constituição de 1988 que viria alguns anos depois, traz a visão do estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional, alguém contra quem o país deve defender-se.

Seu art. 2 é explícito ao descrever a aplicação da lei: “Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, sócio-econômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional”, deixando claro que a concessão do visto, a sua prorrogação ou transformação ficarão sempre condicionadas aos interesses nacionais (art. 3). Aqueles que forem considerados “nocivos à ordem pública ou aos interesses nacionais” não serão aceitos no país (art. 7). O art. 16 da norma explicita seu objetivo: primordialmente, “propiciar mão-de-obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos”.

O Estatuto limita o exercício de direitos e liberdades fundamentais. Quando versa sobre os Direitos e Deveres do Estrangeiro, proíbe, por exemplo, “organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de idéias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem” (art. 106, I).

---

<sup>76</sup> Cuja entrada em vigor se deu no dia 10 de dezembro de 1981.

Já no início da década de 1980, quando promulgada, a lei causou reações contrárias de diversos setores e organizações, da Igreja e da própria imprensa – grupos distantes em posicionamentos políticos expressavam-se unanimemente contra o tom da nova lei. Em geral, as respostas diziam que se tratava de lei não condizente com o tradicional trato do Brasil ao estrangeiro. São instituídos mecanismos de controle e fiscalização da estada de estrangeiros e utilizam-se, para tanto, Cartórios de Registro Civil, Juntas Comerciais, empresas imobiliárias, síndicos de edifícios, entidades públicas e até estabelecimentos de ensino – a delação oficial passa a ser um dever. De acordo com Santos Júnior (1980), é a plena vigência da doutrina da segurança nacional. Diz o autor:

(...) o único motivo ponderável para que o novo estatuto viesse no momento em que veio, e com a forma tão repressiva ao estrangeiro que trouxe, parece residir na necessidade de desencorajar a vinda ao Brasil de latino-americanos, principalmente provenientes de regimes de força do Cone Sul, de onde fogem por motivos preponderantemente políticos ou econômicos (SANTOS JÚNIOR, 1980, p. 50).

Ainda que em vigor, a distância entre o referido Estatuto e a Carta Magna de 1988 o deixa sem sustentação constitucional (Milesi, 2009). De todo modo, num cenário em não existe uma política migratória clara por parte do Estado, a vigência do Estatuto continua sendo um entrave à realização de direitos para os imigrantes no Brasil.

No caso dos direitos educativos, como veremos em nosso capítulo seguinte, foi necessário explicitar em resoluções dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação de São Paulo a prevalência dos direitos constitucionais para que ficasse claro às escolas o direito à educação dos alunos estrangeiros. Em seu art. 48, essa lei diz que “a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula, em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado” (art. 30)<sup>77</sup>.

De acordo com o Parágrafo único:

As entidades, a que se refere este artigo remeterão ao Ministério da Justiça, que dará conhecimento ao Ministério do Trabalho, quando for o caso, os dados de identificação do estrangeiro admitido ou matriculado e comunicarão, à medida que ocorrer, o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso (BRASIL, Lei 6.815/80).

A anacronia dessa norma já gerou debates e pressão de movimentos da sociedade civil

---

<sup>77</sup>Renumerado pela Lei nº 6.964, de 09/12/81.



junto ao governo para a redação de um novo projeto de lei que a alterasse. Interessante perceber que, especialmente após a aprovação da Constituição de 1988, projetos de revisão do Estatuto alternaram-se em tramitação no Congresso – em 1990, 1991 e 1993 (BONASSI, 2000, p. 68). Todos eles suscitaram debates e reflexões de organizações, grupos e pessoas interessadas nessa realidade. Em 2004, um novo projeto de lei foi apresentado, elaborado por uma comissão instituída pelo Ministério da Justiça. O novo texto, entretanto, foi alvo de críticas sobretudo por parte das organizações da sociedade civil que esperavam um tom que protegesse mais o imigrante (SILVA, 2006). Em 2009, uma nova versão foi apresentada (PL 5.655/09) e é a que se encontra em debate atualmente. De todo modo, 30 anos depois, a lei 6.815/80 segue em vigência.

### **3.6 - Vivendo sem documentos em São Paulo**

O que implica em viver de maneira irregular na cidade de São Paulo? Como os rígidos limites do Estatuto do Estrangeiro e suas contradições com as demais normas nacionais e com a legislação internacional se manifestam no cotidiano desses bolivianos/as que vivem “sem documentos”? Encontramos um cenário que mistura medo de ser deportado com desinformação sobre as possibilidades existentes e, ao mesmo tempo, uma disseminação de maneiras de aproveitar-se das brechas existentes na legislação. Por outro lado, como descrevemos em nossa Apresentação, alguns fatos recentes no cenário nacional apontam para possíveis mudanças nesse campo.

O medo de ser flagrado pela Polícia Federal é uma constante na vida de quem está sem os documentos necessários para a permanência no Brasil. Durante os conflitos, por exemplo, com os donos das oficinas, a ameaça a “chamar a Federal” é uma das primeiras medidas, o que, no cotidiano das relações de trabalho, deixa o trabalhador indocumentado refém da situação irregular que se encontra. Caso o flagrante aconteça, eles recebem uma notificação de deportação e, antes de saírem do país, devem pagar uma multa em torno de R\$ 800, valor que é multiplicado pelos membros da família - e que dificilmente alguém que trabalha nestas condições vai ter disponível. Se não pagam a multa, não podem mais voltar ao Brasil. Em todo caso, pela lei, são obrigados a deixar o território brasileiro imediatamente. O que se observa, porém, é que nem eles o fazem nem o governo toma providências para isso. Portanto permanecem na cidade<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Câmara Municipal de São Paulo – *Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito para Apurar a Exploração de Trabalho Análogo ao de Escravo*. Fevereiro de 2006.

Pedir a regularização nos termos do Estatuto do Estrangeiro é tarefa árdua e do ponto de vista prático muito distante da vida dos milhares de bolivianos/as que trabalham nestas condições. Por outro lado, são bastante disseminadas entre eles duas maneiras como alguns de seus compatriotas conseguiram regularizar sua situação: ou casar-se com um brasileiro/a, ou tendo um filho/a no Brasil. A lei coloca uma série de condições para naturalização do estrangeiro, entre elas estipula um prazo de residência mínima de quatro anos (art. 111). Esse prazo poderá ser reduzido se o naturalizando preencher quaisquer das seguintes condições: “I - ter filho ou cônjuge brasileiro” (art 112).

Os casamentos entre brasileiros e bolivianos não fazem parte dos relatos, a maioria das uniões são de fato entre os próprios imigrantes. Portanto a esperança acaba sendo ter um filho no país. Nesse caso, o imigrante tem direito a pedir regularização e dá início a um trâmite que pode durar anos. A Polícia Federal deve fazer uma vistoria para comprovar a situação da família e reportar ao Ministério da Justiça. Se não encontram as pessoas em casa no momento da visita, o parecer é negativo. Se as encontram, os indocumentados devem, para dar início ao processo, pagar a mesma multa de R\$ 800 para antes regularizarem sua situação, sem isso não adquirirem a permissão de permanência. Portanto mesmo quem tem filhos muitas vezes não dá início ao processo, por desinformação ou por não ter condições de pagar a multa.

O dia a dia é bastante peculiar: não podem abrir conta em banco, não podem ter crediário, não podem alugar residências, não podem ter trabalho nem negócios formais. Sérios entraves para aqueles que querem abrir firma, ter seu próprio negócio, lembrando novamente que o sonho de muitos é, ao menos a médio prazo, juntar dinheiro, ficar no Brasil, continuar no ramo e tornar-se também um proprietário, dono de oficina. Se querem ser patrões, acabam sujeitando-se às regras impostas por este setor de mão-de-obra, desregulamentado, onde ainda podem ser tecidas algumas estratégias de mobilidade social e econômica (SILVA, 2006, p. 164).

O acesso aos serviços públicos é outro lado desta mesma moeda. Por muito tempo, evitaram a exposição em locais que lhes pedissem documentação, temendo serem denunciados à Polícia Federal. Aos poucos, esse cenário vem mudando, em parte pelo esforço de organizações da sociedade civil que atuam com imigrantes e buscam difundir mais questões ligadas aos direitos dos imigrantes e acesso a serviços públicos, e em parte através de ações pontuais e localizadas de alguns setores do poder público.

No âmbito municipal, há o projeto “Integração dos imigrantes na cidade como forma de combate à pobreza”, que vem sendo realizado desde 2006 pela Secretaria de Participação e Parceria e financiado pela Comunidade Européia. Num espaço dentro da Galeria Olido, no

centro da Cidade, são oferecidas oficinas, aulas de português, uso gratuito da internet, entre demais atividades.

Outro exemplo localizado no município ocorreu na área da saúde. Em 2004, o Centro Pastoral do Migrante estabeleceu uma parceria com a Coordenadoria de Saúde da Mooca para a realização do projeto “Somos Hermanos”, que incluía, entre outras ações, a sensibilização de cerca de 150 trabalhadores das Unidades Básicas de Saúde da região – Brás, Pari e Belém – para a questão dos bolivianos em São Paulo, além de oferecerem cursos de espanhol e “cultura latina” aos funcionários. O projeto, que teve início em 2004, incluiu ainda a tradução de materiais do Sistema Único de Saúde - SUS ao castelhano: cartilhas Direitos dos Usuários do SUS, Mulheres Grávidas, Vacinas e Tuberculose. Ao longo de poucos meses, notou-se um aumento da presença da população imigrante nas unidades. No Programa Saúde da Família, havia contabilizado, no início do projeto (2004), 1512 imigrantes cadastrados somando-se as três unidades pesquisadas. No final daquele ano, em dezembro, já totalizavam 2.396.

A ação surge como resposta a uma questão que extrapola os limites das oficinas. No início dos anos 2000, o registro de novos óbitos motivados por tuberculose na cidade deixou em alerta alguns setores do poder público, já que o tratamento para a doença é oferecido gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e os índices de cura têm se mostrado bastante altos, exceto nos casos em que os doentes não o fazem corretamente ou o abandonam na metade. Os pacientes recebem, por seis meses, café da manhã, medicamentos e cesta básica. Verificou-se, nesse caso, que os atingidos eram justamente os bolivianos/as, que não procuravam o serviço de saúde. Vivem em ambientes fechados e pouco ventilados, com condições propícias à proliferação de doenças pulmonares, sendo que grande parte deles não possui vacinação apropriada. Em todo caso, a busca por um serviço público remetia ao medo de serem entregues à Polícia Federal, e melhor era não arriscar.

Todas estas ações são pontuais e passageiras – não existe na cidade nem no estado de São Paulo uma política integral de atenção aos imigrantes, nem sequer um órgão responsável diretamente por essa população. Já no Governo Federal, o tema está dividido entre Ministério da Justiça, Ministério das Relações Exteriores, Ministério do Trabalho e Emprego – descentralização que tampouco ajuda na construção de uma política integrada.

A ausência dessa política passou a ser bandeira de luta de algumas das organizações que atuam com o tema em São Paulo (informação verbal)<sup>79</sup>. As organizações articuladas

---

<sup>79</sup> Seminário “Estatuto do Estrangeiro ou Lei de Migração?”, promovido pelo Instituto de Relações Internacionais (IRI) da Universidade de São Paulo e pelo Centro de Apoio ao Migrante (CAMI), em 18 de junho de 2010.

localmente ao CAMI propuseram, como alternativa de melhoria ao projeto de lei que altera o Estatuto do Estrangeiro, a criação de uma secretaria única ligada à presidência da República, órgão que pudesse tratar tanto dos brasileiros que estão fora do país como dos imigrantes que vivem em território nacional.

O governo federal já publicou quatro anistias desde a promulgação do Estatuto do Estrangeiro – e acaba de assinar a quarta, como mencionamos em nossa Apresentação. Na primeira delas (1981), se regularizaram 27 mil imigrantes de diversas nacionalidades; na segunda (1988), foram 30 mil beneficiados; e na terceira (1998), foram 37 mil.

Interessante perceber que, entre os bolivianos, a procura pelas anistias não foi grande. A de 1998, por exemplo, atraiu profissionais liberais e outros imigrantes já estabilizados, porém, não sensibilizou a grande maioria dos que estão em situação irregular trabalhando nas oficinas de costura. Entre as possíveis razões, encontram-se o medo que o patrão o demitisse, a falta de informações, o pouco tempo em que o cadastramento esteve aberto, o medo de contato com a polícia e novamente o fato de terem de pagar a multa de cerca de R\$ 800 pelo período que estiveram irregulares.

Para a quarta anistia, houve certamente mais mobilização<sup>80</sup>, difusão de informações e as taxas eram mais condizentes com a realidade dessa população (ao todo, em torno de R\$ 100 por pessoa). No entanto, os resultados estiveram aquém da expectativa das organizações da sociedade civil. Foram regularizadas 41.816 pessoas ao todo, sendo que quase 17 mil eram bolivianos/as – número baixo se comparado às estimativas dos imigrantes em situação irregular em São Paulo e no Brasil.

Além das anistias, foi assinado no dia 15 de agosto de 2005 um acordo Brasil – Bolívia para a regularização dos indocumentados nos dois países. Naquele contexto, o Ministério da Justiça divulgou a informação de que estimava em 60 mil o número de bolivianos vivendo em situação irregular em São Paulo. Mais uma vez, isso só seria possível pagando a multa, o que dificultava sobremaneira. Ainda que com todas essas barreiras, cerca de 10 mil bolivianos haviam entrado com pedido de regularização até 2006: cerca de 7 mil com base no Acordo Brasil-Bolívia e mais de 2 mil com base em filhos brasileiros.

Há, finalmente, o “Acordo sobre Residência para Estados do Mercosul, Bolívia e Chile”<sup>81</sup>, que concede o direito à residência e ao trabalho para os cidadãos de todos os Estados Partes, sem outro requisito que não a nacionalidade. Desde que tenham passaporte válido,

<sup>80</sup> O Centro de Apoio ao Migrante (CAMI), por exemplo, atendeu 3.730 pessoas entre julho e dezembro de 2009, apoiando-as no processo. 83,7% do total de atendidos eram de origem boliviana – 54,93% deles eram homens e 45,07%, mulheres.

<sup>81</sup> O acordo é de de 06 de dezembro de 2002, e entra em vigência no Brasil a partir do decreto presidencial n. 6975/2009, de 7 de outubro de 2009, publicado no Diário Oficial da União em 08 de outubro de 2009.

certidão de nascimento e certidão negativa de antecedentes penais, cidadãos dos Estados Partes podem requerer a concessão de residência temporária de até dois anos em outro país do bloco. Antes de expirar o prazo da residência temporária, poderão requerer sua transformação em residência permanente.

Em que pese toda a melhora na perspectiva de sair da situação de irregularidade, na voz de quem a vive, a busca pela permanência regularizada pareceu um labirinto sem fim e muitas vezes sem coerência. Nosso entrevistado P5, mostrando-me uma pasta com centenas de papéis timbrados, carimbados, com firma reconhecida, conta que nas estatísticas ele e sua família já estão regularizados desde 2005 pelo Acordo Bilateral Brasil Bolívia, mas por entraves burocráticos no desenrolar do processo parecem ser permanentemente provisórios no país:

*Nós fizemos pelo acordo bilateral, mas esse não está dando certo também, porque a gente já apresentou esses documentos faz dois anos, e aí foi renovando, renovando. E agora acontece que faltam mais requisitos para poder regularizar a permanência. A gente gastou muito dinheiro para poder fazer, gastou mais de 8 mil reais. Cada pessoa foi 800 reais, e minha família são seis pessoas, e depois outra vez só a multa foi 800 reais, e depois a taxa. E depois para tirar a carteirinha foi mais dinheiro, então 8 mil reais já jogados fora, e hasta ahora não a gente não está regularizado. A gente pagou para tirar documento provisório, e agora para renovar para provisório outra vez a gente tem que pagar tudo de novo. (...) Tudo demora, tudo provisório.*

Assim, ao olhar especificamente a situação dos e das imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo, é necessário a montagem desse mosaico que influencia o cotidiano de cada um e cada uma. Se, de um lado, não resta dúvidas dos direitos consagrados internacional e nacionalmente – como buscamos demonstrar nessa revisão legislativa e literária – de outro, sua aplicabilidade e tradução em políticas públicas está comprometida pela ausência de uma política migratória concreta no país.

Convivem as anistias e acordos bi e multilaterais, com a vigência do Estatuto do Estrangeiro – considerado abusivo desde sua aprovação, há 30 anos. Coexistem ações pontuais de ONGs e de alguns setores do poder público com uma desarticulação das diferentes instâncias que trabalham com o tema e, especialmente, com uma imperiosa burocratização dos serviços que, na ponta, levanta obstáculos concretos à realização dos direitos fundamentais dos e das imigrantes. Num campo marcado por tanta invisibilidade, as

respostas por parte do poder público parecem muitas vezes contraditórias e até mesmo as resistências são difusas, fato que nos parece um sinal de uma inexplicável desimportância com que é visto o tema no cenário hodierno<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Essa reflexão final foi fruto dos debates travados no seminário “Estatuto do Estrangeiro ou Lei de Migração?”, promovido pelo Instituto de Relações Internacionais (IRI) da Universidade de São Paulo e pelo Centro de Apoio ao Migrante (CAMI), em especial da exposição da professora Dra. Deisy Ventura. São Paulo, 18 de junho de 2010.

## CAPÍTULO 4

### O direito à educação e os migrantes no direito à educação

*A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 26).*

Feito este percurso, que evidenciou parte das complexas relações entre território, nacionalidade, cidadania e direitos – e especificamente a inserção dos imigrantes bolivianos/as em São Paulo como parte desta teia –, nos interessa particularmente neste próximo tópico abordar o direito humano à educação, procurando verificar o lugar ocupado pelas populações migrantes nessa discussão. Como afirmamos na introdução de nossa pesquisa, ainda são escassos, no Brasil, os estudos que relacionem o direito à educação à população imigrante, considerando os novos contornos das migrações internacionais contemporâneas<sup>83</sup>.

A seguir, faremos uma breve reflexão histórica sobre o direito à educação, no sentido de observar o nascimento da ideia moderna de uma escola republicana, para em seguida discutirmos as noções contemporâneas de direito humano à educação e o consenso internacional de uma “educação para todos”, seus limites, discursos e disputas. O que seria garantir para os e as imigrantes – estejam eles regularizados ou não – a realização dos direitos educativos?

#### 4.1 - Direito à Educação, a noção moderna

A ideia de uma escola para todas as pessoas foi uma criação do movimento iluminista do final do século XVII, que ganhou intensidade com a Revolução Francesa no século seguinte. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, já assegurava que “a instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da

<sup>83</sup> A escolarização das correntes migratórias predominantes no final do século XIX e até meados do século XX foi objeto de pesquisas, como a de DEMARTINI (2005), que trata dos grupos de alemães, japoneses e portugueses nas escolas de São Paulo neste período, considerando as relações de suas famílias com o projeto educativo. A década de 30, quando durante o governo de Getúlio Vargas as escolas de grupos estrangeiros são obrigadas a nacionalizarem-se, é também bastante mencionada em estudos, como no de TRUZZI (2003). As análises sobre o que se sucedeu posteriormente nos pareceram mais escassas.

inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (art.22). Interessante perceber que os conceitos de *todos* e de *cidadãos*, embora não sinônimos, aparecem como tal ao longo de toda aquela Declaração. De todo modo, havia ali uma clara intencionalidade, ao menos em termos de princípios, de se expandir à coletividade um direito antes restrito a poucos.

Boto (2005) lembra que a tradição escolar que se organiza nesse momento no Ocidente, desde o início da Idade Moderna, carregava a consigna da preservação letrada da cultura clássica bem como a necessidade da “civilização de costumes”. Portanto os valores conquistados – de uma sociedade livre de iguais – deveriam ser firmados através da instrução, sendo a escola o lugar consagrado para isso. Nos ideais republicanos que se consolidavam, seria necessária, idealmente, uma escola universal, pública e única para todos, gratuita, laica e obrigatória. Evidentemente se tratavam de ideais bastante distantes da realidade da época, quando a escola era privilégio da nobreza e do clero, e a notável maioria dos camponeses era iletrada.

Assim, a ideia republicana de um direito à instrução para todos aparece como traço da modernidade – ainda que variassem as concepções do significado deste direito. Na proposição de Marshall (1967) que mencionamos anteriormente, ao dividir a luta por direitos em três dimensões, o direito à educação seria um clássico direito social. Para o autor:

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63)

O desenvolvimento desse direito ao longo do final do século XVIII e início do século XIX está, por outro lado, ligado à ideia de que uma sociedade instruída seria condição para uma sociedade livre. O próprio autor, em outra passagem, reflete acerca dessa questão, assumindo que a educação seria mais que um direito social, uma condição para a consolidação das democracias, afirmando que “a educação das crianças estaria diretamente relacionada com a cidadania”, com um “pré-requisito necessário da liberdade civil”.

Assim, o próprio Estado liberal do século XIX aceita a intervenção estatal na educação, em particular com o dever de oferecer a educação primária. Outro argumento que apoiava essa opção, lembra Cury (2002), era a necessidade de controlar o trabalho infantil nos países europeus. Pouco a pouco, aqueles Estados vão declarando esse direito em suas legislações.



Evidentemente, esse processo varia de país a país de acordo com o jogo de forças sociais. Ao mesmo tempo em que as classes dirigentes se interessam pela instrução elementar para todos, a classe trabalhadora via nele um meio de participar da vida política, social e econômica. Ou, mesmo, uma possibilidade de contestação da sociedade capitalista (Cury, 2002). Assim, passa a existir certo consenso, gerado por diferentes motivações, sobre a necessidade de garantia e efetivação desse direito, considerado mais do que meramente um direito social, mas também civil e político, como a consolidação da doutrina de Direitos Humanos iria mais tarde reafirmar.

#### **4.2 - A educação e os direitos humanos**

A construção de normativas internacionais inscritas no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, que mencionamos em nosso capítulo anterior, consolidou na legislação internacional o direito à educação para todas as pessoas. Segundo Bobbio (1992, p. 75), “não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária”. Como todo o campo dos direitos humanos, entretanto, o direito à educação não deixa de ser um *campo de disputas*, em que se cruzam diversos entendimentos sobre o que seria a realização desse direito. Como se educa e para que se educa? Qual o sentido dessa educação para todos?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma o direito à educação com base em três princípios: universalidade, gratuidade e obrigatoriedade. Seu art. 26 diz que o ensino será gratuito ao menos nos graus “elementares e fundamentais” e obrigatória em seu nível primário. Diz ainda que a instrução técnica e profissional deverá ser generalizada e o acesso aos estudos superiores “em função de seus respectivos méritos”. Com relação aos propósitos da educação, o texto resolve da seguinte maneira:

A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, art. 26, 1948).

E, finalmente, a Declaração afirma a liberdade dos pais de escolher a educação dos

filhos – esta última cláusula fruto de polêmica entre as delegações negociadoras: seria uma forma de garantir alguma proteção aos abusos de poder frente à obrigatoriedade no caso dos governos autoritários (TOMASEVSKI, 2004, p. 64).

A Declaração foi fruto de dois anos de negociações entre governos – tempo curto para acordos dessa natureza – e, nesse processo, o direito à educação contava com amplo respaldo dos Estados ali presentes, já que a maioria das delegações que negociava era originária de países onde a educação primária já era obrigatória (*Idem*, 2004, p. 64). Seus preceitos foram mais tarde reafirmados no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e uma lista de outros instrumentos, todos eles ratificados pelo Brasil, que inclui:

- Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966)
- Convenção da UNESCO contra a Discriminação em Educação (1960)
- Convenção internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965)
- Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979)
- Convenção dos Direitos da Criança (1989)

No caso do continente americano, aplica-se ainda a legislação regional acordada no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, nesse caso especificamente o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador, de 1988 (art. 13). Essa normativa reafirma de outra maneira os mesmos princípios que regem a Declaração: que toda pessoa tem direito à educação, e que esta deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz.

Para além dos princípios, os Estados signatários se comprometeram a oferecer gratuitamente a todos o ensino primário obrigatório; além de generalizar e deixar acessível o ensino de segundo grau. Para este nível bem como para o superior, a norma fala em “implantação progressiva do ensino gratuito”. E, finalmente, repete que “os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos”, acrescentando que esta deve estar em consonância com os princípios afirmados naquele mesmo instrumento.

Ainda que este amplo arcabouço garanta a todas as pessoas os direitos mencionados, os direitos educativos voltaram a ser reafirmados nas normativas internacionais que tratam

especificamente das populações migrantes e dos refugiados. A Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares diz em seu artigo 30 que o filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado.

O texto reforça, ainda, a proibição de que seja negado ou limitado o acesso a estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar ou escolar por motivo de situação irregular em matéria de permanência ou emprego de um dos pais ou com fundamento na permanência irregular da criança no Estado de emprego. A Convenção ressalta, finalmente, que os Estados onde trabalhem os migrantes, em colaboração com os Estados de origem, deverão, quando procedente, aplicar uma política encaminhada a facilitar a integração dos filhos de trabalhadores migrantes no sistema escolar local, particularmente em relação ao ensino do idioma local. Fica em aberta, porém, a questão das pessoas adultas. Não teriam elas os mesmos direitos em pé de igualdade com os nativos?

Nas duas últimas décadas, houve, por outro lado e em paralelo ao desenvolvimento das normativas de Direitos Humanos, a construção de uma série de acordos internacionais como a Declaração de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990), que uma década mais tarde foi novamente consensuada no Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000) e, mais recentemente, os Objetivos do Milênio. Nesse campo, que inclui atores diversos como Unesco, Unicef, Pnud, Banco Mundial e organizações da sociedade civil, foram acordadas metas para a inclusão de todas as pessoas nos sistemas educativos, incluindo redução do analfabetismo, igualdade de gênero na educação, e acesso à escola para todas as crianças que hoje estão de fora. De todo modo, trata-se de um campo não mais de legislações vinculantes, com compromissos estabelecidos, mas sim de acordos dependentes da boa vontade política.

Dentro desse mesmo discurso pactuado pela chamada “comunidade internacional” estão perspectivas muito diversas e disputadas<sup>84</sup>. Nem todos os atores que clamam pelo direito à educação se referem aos propósitos acordados finalmente na Declaração Universal. Aqui faz-se necessário trazer de volta a questão central sobre os *propósitos* dessa educação, já que, na contemporaneidade, são diversos os atores e setores que sob essa mesma bandeira escondem entendimentos diferentes. Um exemplo nesse sentido seriam os discursos que vinculam a educação exclusivamente ao progresso e ao desenvolvimento, configurando assim uma relação instrumental e reducionista – nesse caso, a realização do direito poderia se dar com a aquisição de habilidades técnicas básicas. Por outro lado, existe toda uma concepção da

---

<sup>84</sup> Essa reflexão é fruto de diversas trocas conceituais com a colega e pesquisadora Camilla Croso, necessárias ao desafio de basear todas as ações da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE) numa clara perspectiva de direitos humanos.

educação como mero treinamento, instrutiva, para o acúmulo de informações (BITTAR, 2007). Entrando no rol também de concepções em disputa estariam todos os debates em torno da mercantilização do ensino, que passa a ser passível de compra e venda, fato que alteraria significativamente o sentido desse direito (MUÑOZ, 2009).

### **Katarina Tomasevski e um novo marco conceitual**

Nesse cenário, um desafio latente é o aprofundamento do texto mínimo acordado na Declaração de 1948 e nos pactos posteriores, mantendo os princípios lá afirmados mas traduzindo-os para a aplicação em legislações, planos e práticas. Algumas instâncias intergovernamentais como os comitês de seguimento de cada uma das convenções mencionadas tiveram papel relevante nesse sentido, em especial o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC), constituído em 1985 no âmbito da ONU para monitorar o cumprimento do Pacto de Direitos Econômicos, Culturais e Sociais de 1966.

Em sua Observação Geral 11, este Comitê explicita a importância vital do direito à educação, também para a realização dos demais direitos. E reforça que, além de um direito classificado entre os econômicos, sociais e culturais, a educação é todos estes direitos ao mesmo tempo. Diz: “Também, de muitas formas, é um direito civil e um direito político situado no centro da realização plena e eficaz desses direitos. De tal maneira, o direito à educação é a epítome da indivisibilidade e da interdependência de todos os direitos humanos”.

Nos debates sobre quais as implicações de uma educação universal, gratuita e obrigatória, destacou-se, entre outras, a contribuição de Katarina Tomasevski, Relatora Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação entre 1998 e 2004<sup>85</sup>. Tanto em seus relatórios enviados aos países e entregues oficialmente à então Comissão de Direitos Humanos da ONU, como na literatura que deixou disponível, Tomasevski se notabilizou pela insistência na aproximação da educação com o campo dos direitos humanos, problematizando especialmente o papel do Estado. Comenta a autora sobre o notável paradoxo nesse sentido: o principal protetor desses direitos – a autoridade em que se deve apoiar para que sejam cumpridos – é também o principal violador.

Uma das implicações de se perceber a educação como um direito humano, diz a autora, é entender que um compromisso não cumprido em relação à realização desse direito

---

<sup>85</sup> Um dos mecanismos de proteção internacional dos direitos humanos, os relatores de Direitos Humanos das Nações Unidas são especialistas independentes nomeados para examinar e relatar sobre a situação de um país ou de um tema específico e reportá-la ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Atualmente, são 31 relatorias temáticas e entre elas a de Educação, criada em 1998.

deve ser visto como uma *violação*. Sob esta ótica, os compromissos assumidos pelos Estados de universalizar a educação passam a ser vistos como uma obrigação legal – ou seja, os Estados, nesse caso, devem estar sujeitos a sanções legais, além de terem a obrigação de providenciar a reparação, compensar as vítimas e assegurar que violações semelhantes não voltem a ocorrer<sup>86</sup>.

Para a autora, a busca pela realização plena do direito humano à educação deve incluir simultaneamente três dimensões: o direito humano à educação, os direitos humanos na educação e os direitos humanos por meio da educação.

Na dimensão do acesso e da oferta, pilares centrais do direito humano à educação, são consideradas as condições proporcionadas pelo Estado para que esse direito seja efetivado, tais como o financiamento adequado, condições de trabalho para os docentes, bem como uma legislação local que assegure o acesso gratuito e a permanência de todos, sem discriminações, nos sistemas escolares.

Com relação aos direitos humanos na educação, destaca, por exemplo, a liberdade de escolha dos pais em relação ao estabelecimento de ensino, a oferta de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem; bem como a instrução na língua própria dos alunos; a liberdade em relação a censuras e o reconhecimento das crianças como sujeitos. Ainda como fatores fundamentais nesse sentido, ela propõe o desenvolvimento de políticas específicas adaptadas para a aprendizagem de minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes, pessoas com deficiência etc. Esse reconhecimento, lembra, implica inclusive em mais gastos por parte do poder público - formação de professores e a produção de livros didáticos, por exemplo, considerando-se que a diversidade lingüística e cultural requer mais investimentos, o que deve ser considerado.

Por fim, os direitos humanos por meio da da educação estariam intrinsecamente ligados à finalidade da relação educativa. Uma forte preocupação, nesse sentido, são os conteúdos dos sistemas escolares que ensinam *o que* pensar e não *como* pensar. Como exemplos paradigmáticos do cenário internacional nas últimas décadas, ela lembra dos países onde o objetivo da educação, de acordo com muitas Constituições Nacionais, seria o ensino da religião do país; ou o caso de governos autoritários, como o caso da China, onde a proposta

---

<sup>86</sup> No Sistema Interamericano de Direitos Humanos, ainda são minoritários as denúncias apresentadas de violações de direitos sociais, culturais e econômicos – a maioria dos casos se circunscreve nos direitos civis e políticos, notadamente torturas, perseguições, liberdades de expressão. Entre os raros casos apresentados sobre violação dos direitos educativos esteve “O Direito à educação de afro-descendentes e povos indígenas nas Américas”, apresentado pelo Robert Kennedy Memorial em 12 de março de 2008, e “A Situação do Direito à Educação das Pessoas com Deficiência na América Latina e Caribe”, apresentada pela Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação e outros, sessão que tivemos a oportunidade de acompanhar em 6 de novembro de 2009.

constitucional é o ensino de valores ligados ao pensamento de Mao Tse Tung (TOMASEVSKI, 2004, p. 262).

Essa dimensão demonstra a preocupação com a formação de sujeitos capazes de agirem no sentido de proteger e promover esses direitos. É inaceitável, lembra a autora, a realidade, em muitos países, de uma educação “anti” direitos humanos, e cita diversos exemplos sintomáticos, entre os muitos cotidianos que poderiam ser listados nos dias de hoje, com conteúdos discriminatórios nos livros didáticos, práticas autoritárias e preconceituosas entre outros. A título ilustrativo, Tomasevski (2004) lembra da instrumentalização da educação na Ruanda, que foi considerada como um fator determinante para o genocídio de 1994. Na Alemanha de Hitler, um problema de matemática num livro oficial pedia que os alunos calculassem a economia gerada pela eliminação das pessoas com doenças mentais: a construção de um manicômio custa 6 milhões de marcos – quantas casas a 15 mil marcos poderiam ser construídas com esse mesmo dinheiro? Outro caso que causa perplexidade foi registrado na Tanzânia, em 1970, em também um problema de matemática num livro oficial: um soldado dispara uma bala a um grupo inimigo formado por 12 soldados e 3 civis, todos igualmente expostos à bala. Assumindo que a bala atinja apenas uma pessoa, qual a chance de essa pessoa ser o civil?

Portanto o desafio seria primeiro eliminar por completo esse tipo de conduta na educação para que haja espaço para a promoção dos direitos humanos, bem como promover a formação para o combate aos abusos de poder na própria educação, estimulando para isso a autonomia e o senso crítico. A luta pelo direito ao acesso, diz a autora, deve ser concomitante com a luta pela inclusão da perspectiva dos direitos humanos no processo educativo.

Essa construção foi traduzida de outra maneira por Tomasevski no arcabouço que ficou conhecido como “Esquema dos 4As”, um conjunto de critérios capaz de unir dimensões necessárias à realização plena do direito humano à educação. Seriam critérios para uma educação disponível, acessível, aceitável e adaptável (os “4As” seriam devido à sigla em inglês: *available, accessible, acceptable and adaptable*) - sem qualquer um deles, a educação estaria sendo negada. Disponível no sentido de que haja instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; acessível, sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios; aceitável, contando com padrões mínimos de qualidade; e adaptável em relação à flexibilidade capaz de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais. Essa estrutura foi, no ano de 1999, adotada pelo Comitê DESC, e documentada em suas Observações Gerais n.º. 13 sobre o direito à educação, durante o 21º período de sessões nos seguintes termos:

Si bien la aplicación precisa y pertinente de los requisitos dependerá de las condiciones que imperen en un determinado Estado Parte, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

a) **Disponibilidad.** Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.;

b) **Accesibilidad.** Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación).

ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).

iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.

c-) **Aceptabilidad.** La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13);

d) **Adaptabilidad.** La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. (COMITÊ DIREITOS ECONÔMICOS, CULTURAIS E SOCIAIS, Observação Geral 13, 1999).

O arcabouço acima continua sendo um referencial essencial na perspectiva da afirmação da educação como direito humano. Muitos pesquisadores ou organizações continuam modificando e aprofundando o entendimento do que seria a realização plena do direito à educação. Pesquisadores da Universidade de Princeton<sup>87</sup> acrescentaram um outro

<sup>87</sup>PRINCETON UNIVERSITY WOODROW WILSON SCHOOL OF INTERNATIONAL AFFAIRS, Free to learn: a rights based approach to universal primary education in Kenya (2006)

“A”, de *Accountability* como um novo critério - que seria a dimensão relacionada à participação, controle social, transparência nos gastos públicos para fins educativos.

De maneira geral, os imigrantes têm esbarrado em violações ligadas à acessibilidade (toda a questão de documentação exigida como uma evidente barreira), bem como de aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e adaptabilidade (diferenças que estão sendo ignorada, a começar pela linguística). Retomaremos essas questões no capítulo seguinte, quando analisarmos especificamente o caso dos bolivianos/as em São Paulo.

Ao analisar a trajetória do direito à educação, Boto (2005) faz uma interessante analogia à teoria das três gerações de direitos proposta por Marshall (1967) e outros autores<sup>88</sup>, perguntando se o direito à educação não estaria se desenvolvendo também em três gerações. Nesse caso, uma primeira geração estaria ligada ao acesso e à disponibilidade propriamente dita, na medida em que o ensino tornava-se paulatinamente um direito público e todos deveriam ter acesso a esse direito; uma segunda geração estaria relacionada à qualidade dessa oferta; e a terceira à dimensão da diferença:

(...) o direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas (BOTO, 2005, p. 117).

Interessante perceber que, em países da Europa, Estados Unidos e outros receptores de imigrantes em geral, a presença de estrangeiros nas escolas é um dos fatores centrais que têm motivado os debates sobre diferença na escola, enquanto aqui o grupo que faz parte das novas migrações internacionais é ainda cercado de invisibilidade, configurando-se, como dissemos, um campo novo para estudos.

Longe de dizer que naqueles países a questão está equacionada, ao contrário, é evidentemente mais tensa. Na Itália, por exemplo, foi anunciada a intenção do governo de limitar o número de estudantes imigrantes por escola a 30%, caso contrário “não seria uma migração apropriada, não se integrariam aos colegas italianos”<sup>89</sup>, disse a ministra de educação, que depois anunciou a separação de alunos imigrantes dos italianos. Na Alemanha, o sistema

<sup>88</sup> A divisão dos direitos humanos em “gerações” tem sido polêmica entre muitos autores, justamente por levar à errônea interpretação da existência de uma hierarquia entre os direitos, o que contraria seus princípios de indivisibilidade e interdependência. Por outro lado, há também o entendimento de que as gerações podem ser entendidas como uma superação com complementaridade, o que reforça justamente o caráter de afirmação histórica dos direitos (BENEVIDES, 2007) – e por esta razão nos pareceu útil tal analogia.

<sup>89</sup> ITALIA quer limitar número de alunos imigrantes por sala de aula. **Reuters**. 24 de março de 2010.



dividido por mérito dos alunos tem sido alvo de críticas diversas, por concentrar nas piores escolas os alunos imigrantes, em sua maioria turcos<sup>90</sup>.

Se por um lado as tensões são mais evidentes, por outro lado esses grupos são visíveis e, aos poucos, observa-se alguns indícios, ainda que pontuais, de políticas que consideram suas especificidades. Em Portugal, por exemplo, os imigrantes recebem folheto explicativo que ressalta o direito à educação independentemente da situação no país, bem como a oferta extra do idioma aos que não falam português<sup>91</sup>; na Dinamarca, crianças monolíngues e bilingues aprendem juntas na mesma escola – as crianças migrantes recebem até dois anos de instrução básica em dinamarquês como um segundo idioma em classes separadas até que estejam prontas para as aulas regulares. A aprendizagem inclui materiais gratuitos em ambos idiomas<sup>92</sup>.

### 4.3 – O direito à educação no Brasil

O Brasil assinou todos os instrumentos internacionais citados anteriormente – exceto a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares (ONU, 1990). No plano interno, o país afirma o ensino fundamental como um direito de todos desde a Constituição de 1934<sup>93</sup>, que, inspirada nas constituições alemãs e espanholas, dedicou um capítulo todo à educação inaugurando o chamado Direito Educacional Constitucional (Haddad, 2007).

A Constituição Federal de 1988 é certamente um marco para a educação escolar, ao declarar toda a educação básica como direito subjetivo, exigível por qualquer pessoa nos sistemas de justiça. Diz o artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Ao analisar as Constituições brasileiras no que diz respeito à declaração do Direito à Educação, Oliveira (1995) conclui que a Carta Constitucional de 1988 representa um salto de qualidade com relação às anteriores, deslocando o debate da efetivação deste direito da esfera

<sup>90</sup> FILHOS DE IMIGRANTES levam desvantagem nas escolas alemãs. *Dwelle*. 22 de out. de 2008.

<sup>91</sup> “Acesso à educação para filhos de imigrantes”, folheto distribuído pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/Brochuras/educacao.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2010.

<sup>92</sup> Este e outros exemplos podem ser encontrados em MUÑOZ, Vernor. *The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers*. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010.

<sup>93</sup> A Constituição Imperial de 1824 e a Republicana de 1891 já afirmavam o direito de todos à educação, mas é a de 1934 que declara, em seu art. 140, que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. (DIAS, 2007, p. 444).

jurídica para a esfera da luta social: “suprimiram-se os obstáculos legais formais à universalização do ensino fundamental para todos e em todas as idades, introduzindo-se, explicitamente, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua efetivação”, afirma o autor. Diz o texto legal em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal, 1988)

O papel do Estado, entretanto, fica mais claro no texto original do art. 208, que explicita suas obrigações:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;  
 III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;  
 V- acesso aos níveis elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VI- oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando;  
 VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (*Idem*)

Dois anos mais tarde, em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>94</sup>, regulamentando algumas das premissas educacionais que estavam na Constituição para a faixa etária até 18 anos. Em seu art. 53 garante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como o direito de acesso à escola pública e gratuita próxima da sua residência. O ECA reafirma o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, bem como a progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Médio e o atendimento para Educação Infantil. Nota-se que o art. 58 diz que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. Por fim, importante reforçar que o ECA, em todo o texto, fala nos direitos de *todas* as crianças e adolescentes, sem discriminar terem ou não nascido no Brasil.

Se a questão da criança e do adolescente foi regulamentada logo após a Constituição, o capítulo de educação tardou oito anos. Meses antes disso, porém, o texto já sofreu mudanças na reforma da própria Constituição. A Emenda Constitucional n. 14 de setembro de 1996

<sup>94</sup> Lei Federal N. 8.069 / 90

trouxo alguns retrocessos, em especial nos artigos I e II do art. 208 acima mencionado, como a exclusão da obrigatoriedade do ensino fundamental para jovens e adultos que não a fizeram na idade adequada, bem como suprimiu a progressiva implementação do ensino obrigatório de 11 nos – que incluiria os ensinos fundamentais e médios (Haddad, 2007).

Três meses mais tarde, em dezembro daquele mesmo ano de 1996, é que foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>95</sup>, regulamentando os dispositivos constitucionais referentes à educação escolar e encaminhando orientações gerais para o sistema educacional, evidentemente considerando as limitações trazidas pela EC 14. De todo modo, a nova lei instituiu o regime de colaboração (as atribuições e a gestão passam a ser repartidas entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios): a União assume o papel de coordenador e articulador (além de assumir a responsabilidade pela educação dos povos indígenas), e a educação básica passa a ser uma atribuição compulsória dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; o ensino médio é atribuição específica dos Estados e a educação infantil uma atribuição dos Municípios. No âmbito dos Estados, os Conselhos de Educação constituem órgãos com responsabilidades similares na formulação das políticas estaduais e na definição de normas relativas ao sistema estadual. No âmbito municipal, o equivalente seriam os Conselhos Municipais de Educação.

A nova lei instituiu, finalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, um conjunto de documentos que orientam sobre a existência de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio, a qual deve ser complementada por uma parte diversificada a ser definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, em articulação com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do público.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação<sup>96</sup> determinou metas para os poderes públicos seguindo os princípios constitucionais, bem como os tratados e convenções assinados pelo Brasil. Além disso, diagnosticou as diretrizes dos níveis e modalidades de ensino, considerando a divisão aprovada pela Constituição do sistema educacional brasileiro em educação básica (educação infantil, fundamental e médio) e superior. Para os efeitos de nossa pesquisa, olharemos em especial para as questões relacionadas à educação básica.

#### **4.4 - Os imigrantes na legislação nacional sobre a educação**

Em que pese o valor da Constituição – bem como da LDB e do ECA – que afirmam a educação como um direito de todas as pessoas – e não apenas dos cidadãos e cidadãs

<sup>95</sup> Lei Federal N. 9394 / 96

<sup>96</sup> Estabelecido pela lei 10.172 / 2001

brasileiros -, o anacronismo do Estatuto do Estrangeiro (Lei 6815/80) já causou (e ainda causa em alguns casos) entraves de diversas ordens para a realização dos direitos dessas populações. Como dissemos anteriormente, essa lei diz que as escolas só podem efetivar a matrícula, em qualquer grau de ensino, dos estrangeiros “devidamente registrados” (art. 48).

Com base nessa premissa, em janeiro de 1990, foi aprovada a Resolução n. 9 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que proibia crianças sem documentos de freqüentarem a escola, particular ou pública. O documento deliberava que os estabelecimentos de ensino deveriam exigir o Registro Nacional de Estrangeiro – RNE, fornecido pela Polícia Federal, e encaminhar a documentação às Coordenadorias de Ensino<sup>97</sup>, que tinham a obrigação de entregar a relação dos estudantes à Secretaria de Educação, órgão que, por sua vez, deveria enviar ofício com a informação ao Ministério da Justiça.

Antes dela, os alunos estrangeiros, inclusive aqueles em situação irregular, vinham normalmente freqüentando a escola (BONASSI, 2000, p. 173). Esta resolução cancelava as matrículas das crianças e adolescentes sem documentação. Os relatos incluíam não só o impedimento a novos estudantes nestas condições, como também a expulsão de crianças e jovens no meio do ano letivo. Diante da insistência dos pais, houve casos de aceitação como “ouvintes” até o final do ano. Até mesmo para pais que já haviam pedido permanência definitiva no país (ou por terem tido algum filho brasileiro ou por terem sido anistiados em 1988) a matrícula dos filhos era negada – exigia-se o RNE e negava-se o documento provisório. Estima-se que cerca de 400 crianças e adolescentes tenham deixado a escola naquelas circunstâncias no Estado de São Paulo.

Embora não tenhamos encontrado relatos de pessoas que imigrassem para estudar, a negação do direito à educação se configurou como um motivo determinante da volta de algumas famílias, ou mesmo da separação entre pais e filhos no início da década de 90. Bonassi (2000, p. 175) lembra que, na impossibilidade de mandar os filhos à escola, alguns optavam pelo retorno.

Diante daquele cenário, incoerente com as normas internacionais, à Constituição Federal ou ao recém-aprovado Estatuto da Criança e do Adolescente, algumas organizações da sociedade civil, entre elas a Comissão de Justiça e Paz e o Centro Pastoral dos Migrantes, pediram formalmente a revogação da Resolução N. 9. Juntos, elaboraram um dossiê<sup>98</sup> relatando o problema, com documentação sobre as dificuldades, uma lista de crianças e jovens que estavam fora da escola, e os cancelamentos de matrículas. O material foi entregue, em fevereiro de 1994, ao Ministério Público.

<sup>97</sup> Por meio das Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino

<sup>98</sup> Dossiê-Escola, Centro Pastoral dos Migrantes, 1994.

No ano seguinte, no início de 1995, depois de eleito o novo governo de São Paulo e cinco anos depois de iniciada a pressão pela mudança, foi anulada a Resolução N° 9 e anunciada a N° 10<sup>99</sup>, reforçando justamente o direito ao ensino para as crianças e adolescentes estrangeiros, independentemente do status legal que se encontravam no país. Diz o documento que “a Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino” (art. 2), além de explicitar que, a partir daquela data, estariam “revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE nº 9, de 8-1-90”.

Daí em diante, houve um árduo e longo processo até que cada unidade escolar não mais pedisse a documentação, e não lhes negasse direito ao boletim escolar ou ao certificado de conclusão de curso. Até hoje, são registrados entraves nesse sentido, ainda que a questão do acesso à escola, em todo caso, seja dada como resolvida.

Em 1997, uma consulta da Delegacia de Ensino de Mogi das Cruzes motiva mais um parecer deste órgão. Perguntavam justamente como deveriam orientar as escolas, tanto da rede pública como da rede privada, com relação ao conflito de legislação no que diz respeito aos alunos estrangeiros: ao cumprir com a resolução SE N. 10/95 e aceitar as matrículas dos imigrantes indocumentados, estariam descumprindo o art. 48 do Estatuto do Estrangeiro.

Como resposta, o parecer reforçava a validade da resolução SE N. 10/95, reafirmando não restar dúvidas de que o mencionado artigo havia sido “tacitamente revogado por incompatibilidade, ficando inconsistente com os dispositivos constitucionais e legais hoje vigentes”. O documento explicita, ainda, que não existe a necessidade de informar ao Ministério da Justiça sobre a presença de estudantes estrangeiros na escola, ação discriminatória e incoerente com os princípios da Constituição ou do Estatuto da Criança e do Adolescente. Diz o documento:

Isto, sem levar em consideração que estaríamos atribuindo à direção dos estabelecimentos de ensino uma atividade que não lhes compete e que é totalmente estranha e contrária ao processo educacional. Informar o Ministério da Justiça através de listas de alunos é tão discriminatório quanto impedir suas matrículas e pode, em última instância, produzir o mesmo efeito. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Deliberação 16, 1997).

---

<sup>99</sup> A decisão foi anunciada num ato público no Palácio dos Bandeirantes, em São Paulo, com a presença do governador, secretários do estado, várias crianças e pais estrangeiros e representantes de organizações da sociedade civil. O governador recém-eleito, Mário Covas, nomeou Secretário de Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo o advogado Belisário dos Santos Júnior. Ele, por intermédio da Comissão de Justiça e Paz, pediu a anulação da Resolução ao governador (BONASSI, 2000, p. 179).

Em novembro de 2008, o Conselho emitiu um terceiro parecer sobre o tema, reafirmando os dois anteriores. O parecer CEE nº 633/2008 foi gerado por um pedido da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que recebeu da Associação Brasileira de Educação Coreana uma exposição de problemas enfrentados por alunos estrangeiros em situação irregular de permanência no país. Pediam soluções que permitissem regularizar a trajetória escolar desses alunos na conclusão da educação básica. Argumentam os signatários que os alunos de origem estrangeira em situação irregular, ainda que tivessem frequentado a escola, não estavam recebendo o certificado de conclusão de curso por razões burocráticas. Informaram ao Conselho que, desde 2002, quando foi adotado o Sistema GDAE - Gestão Dinâmica da Administração Escolar, não foi mais possível o cadastramento do aluno sem que se preencha o campo destinado ao Registro de Identidade (RG) ou o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), o que faz com que os alunos em situação irregular de permanência não possam ter a oficialização da conclusão de seu curso.

A apreciação do parecer foi favorável, de maneira que o sistema em questão deverá ser alterado para que esse entrave não volte a ocorrer e todos tenham seus certificados de conclusão de curso disponíveis. O documento explicita finalmente que “ao aluno estrangeiro deverá ser oferecido todo apoio pedagógico necessário para sua adaptação na série ou etapa em que foi classificado para que possa acompanhar os conteúdos curriculares da base nacional comum, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa”.

Para não dar margem a controvérsias, o parecer ressalta ainda que “não há mais que se exigir o encaminhamento ao Ministério da Justiça dos dados de identificação do aluno estrangeiro sem RNE”, além de que “cabe à escola contribuir para esclarecer e orientar, se solicitada pela família, quanto aos procedimentos para regularização e garantia de seus direitos no país”.

Em 2004, a população imigrante residente na cidade de São Paulo passou a contar com outro parecer, desta vez do Conselho Municipal de Educação, que tratou tanto do direito à matrícula como ao certificado de conclusão de curso, independentemente de estar em situação regular no país. Diz o texto que:

(...) no sistema municipal de ensino de São Paulo, todas as crianças têm direito à educação, independentemente de sua situação legal. É dever do Estado matriculá-las, garantir-lhes o convívio educacional regular e, em caso de transferência, fornecer-lhes a documentação necessária e adequada à continuidade de estudos e, ao final do curso, conceder-lhes o respectivo histórico escolar e certificado de conclusão (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, parecer 17, 2004).

#### 4.5 – Desigualdade e diferença na escola brasileira

Todo este arcabouço legal que garante o direito à educação para todos – e explicitamente para os imigrantes qualquer que seja a situação jurídica no país –, deve ser analisado *vis a vis* a um panorama da educação escolar no cenário brasileiro que ressalte como a aplicabilidade desse direito vem ocorrendo. Não resta dúvidas dos avanços das últimas décadas, em especial da expansão de todas as modalidades e níveis de ensino. Ao mesmo tempo, deve-se destacar as profundas desigualdades no acesso e na permanência na vida escolar, que resultam em trajetórias díspares e em notáveis violações.

Essas trajetórias desiguais, por sua vez não podem ser vistas de maneira dissociada das desigualdades sociais e econômicas que marcam o país. Como lembra Cury (2002), o caminho latino-americano, com a realidade da colonização e da escravidão, de herança de preconceitos, foi bastante árduo. A conquista do direito à educação em nossos países, diz o autor, além de mais lenta, convive com imensas desigualdades sociais. Com a ausência de uma classe operária forte, as classes dirigentes não viam a necessidade de uma educação para todos. Que interesse teriam as elites em expandir a leitura e escrita se os trabalhadores das lavouras não precisavam disso para seus trabalhos? “Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos”, afirma.

Os dados de 2008 mostram que a proporção de pessoas analfabetas no país era de 10% da população de 15 anos ou mais (o equivalente a 14,2 milhões de pessoas). Por trás da média, já por si alta em termos absolutos, vem a face das disparidades. Se considerarmos apenas o Nordeste brasileiro, esse índice é de 19,4%, enquanto na região sul não atinge 5,5%. No meio rural, seria de 23,5% e, entre os 20% mais pobres da população, de 18,6%. O recorte de cor também deve ser considerado: entre os que se auto declaram pretos ou pardos, esse índice é de 13,6%, enquanto entre a população branca é de 6,6%<sup>100</sup>.

Com relação ao ensino fundamental obrigatório, houve um expressivo avanço nas matrículas nas últimas décadas, em especial nos anos 1990, quando já se falava em sua universalização no país. Os dados mostram que essa afirmação não procede, dada a quantidade de crianças e adolescentes ainda fora do sistema escolar: 3% dos e das estudantes entre 7 e 14 anos não frequentavam a escola em 2003 – o que representava cerca de 739.413

<sup>100</sup> Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE), reproduzidos pelo Observatório da Equidade. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade>>. Acesso em 01 de julho de 2010.

pessoas<sup>101</sup>.

Para o Ensino Médio, o índice é maior. Os dados do Observatório da Equidade mostram que apenas 50% dos jovens entre 15 e 17 anos estão de fato cursando o ensino médio. Se considerados os 20% mais pobres da população, 30,5% estão matriculados, mas se considerarmos os 20% mais ricos, 78,3% estão dentro da escola. E no ensino infantil, o corte por renda é revelador – 20% mais pobres do país apenas 28,9% de até 6 anos frequentavam escola e nos 20% mais ricos esse percentual passava da metade<sup>102</sup>.

Os dados mencionados contornam um quadro claramente desigual no sistema educacional brasileiro que deve ser considerado na análise de qualquer aspecto da vida escolar no país. Essas disparidades existem entre diferentes regiões do Brasil, entre cidades, entre regiões de uma mesma cidade, no interior de redes municipais e estaduais (a defasagem do ensino noturno é um bom exemplo). Outro exemplo é o acesso a equipamentos. Pesquisa da PNAD (2001) mostrou que, se considerarmos apenas primeiro ciclo do Ensino Fundamental, apenas 43% dos alunos matriculados tinham acesso a biblioteca; 38% a quadra de esportes, 19,8% à internet, 15% laboratório de informática e 11% laboratório de ciências. Esses índices aumentam no segundo ciclo e quase dobram no ensino médio, e em todo caso mostram notável desigualdade no território nacional.

Por fim, os poucos dados desagregados de escolarização disponíveis mostram a defasagem de grupos como os e as indígenas, os quilombolas, entre outros. Sobre as populações migrantes, não encontramos dados desagregados para nenhum dos níveis – federal, estadual ou municipal – não há sequer a menção a este grupo como uma categoria em que se possa olhar quantitativamente. A título ilustrativo, um grupo que pode ser olhado dentro da escola é o das pessoas com deficiência. Estima-se que existam cerca de 15 milhões de pessoas com deficiência no país. Em 2008, o MEC contabilizou pouco menos de 700 mil matrículas – ainda que não se saiba quantas estariam em idade escolar para uma comparação mais precisa, a proporção entre os dados mostra que há milhões ainda fora da escola – e certamente fora das estatísticas.

### **A questão da diferença**

Para finalizar essa aproximação ao campo do direito à educação, destacaremos o

---

<sup>101</sup> Em 2008, o Censo Escolar da Educação Básica registrou, no ensino fundamental, 53,23 milhões de alunos e alunas – sendo que 86,7% estão na rede pública e 13,3% na privada.

<sup>102</sup> Síntese de Indicadores Sociais, 2005.



crescente debate sobre o que Tomasevski (2004) chama de “adaptabilidade” ou do que Boto (2005) afirma ser a “terceira geração de direitos educativos”, os direitos à diferença. São diversos os grupos que provocam os chamados estudos sobre igualdade e diferença na escola – que de maneira mais ampla estão articulados às reflexões que fizemos em nosso segundo capítulo. Em geral, se destacaram nos últimos anos na literatura brasileira o tema dos afro-descendentes, indígenas, pessoas com deficiência, alunos com dificuldade de aprendizagem entre outros. Os e as migrantes seriam um novo grupo a ser pensado dentro desse paradigma. O que seria uma educação que considerasse de fato as diferenças desses aluno/as? Qual a diferença que trazem? Pergunta constante dessa pesquisa, a questão é parte de reflexões que evidenciam a tensão entre igualdade e diferença na escola.

A escola moderna tal qual segue a tradição ocidental a que nos referimos, afirma Boto (2005, p. 114), desenvolveu-se a partir da concepção de uma educação igual para todos, também iguais, e para isso cria um modelo de aluno “educável”. Assim, diz a autora que práticas e rituais escolares inventam um modo distinto de ser humano, que “contrapõe-se com frontalidade aos particularismos das camadas populares e, por vezes, até mesmo à língua falada nas comunidades e nas famílias. O latim é introduzido como idioma culto para ser o contraponto autorizado dos linguajares coloquiais”.

Nesse sentido, a herança não deixa dúvida sobre a existência de um suposto aluno padrão, um modelo ao qual todos que estivessem desviados deveriam seguir. A escola na modernidade passa a operar com a ideia de um aluno educável – e outros que não são. Veiga Neto (2001), nesse mesmo sentido, problematiza as ambiguidades das políticas de inclusão dos diferentes na escola, questionando a inclusão escolar dos chamados “anormais”. O ponto central desse debate está na própria noção moderna de normalidade, recorrendo à contribuição foucautiana sobre os “grupos que a modernidade vem inventando e multiplicando”, tal como discutimos anteriormente: “os síndrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os miseráveis”, lista o autor, entre muitos outros entre os quais certamente estariam os mais diversos grupos de imigrantes.

E quais as maneiras como as escolas lidam com essa presença? Como atendem à diversidade? Skliar e Duschatzky (2001) apresentam três discursos predominantes sobre a diversidade cultural e suas implicações nos sistemas educativos. O primeiro seria o “outro como fonte de todo mal”, o segundo seria o “outro como um sujeito pleno de um grupo cultural”, e finalmente, o “outro como um sujeito a se tolerar”. A indagação é perceber se e quais deles constituiriam uma prática de educação para todos e todas.

O “outro como fonte do mal” simboliza o modo de relação cultural, social e política preponderante durante o século XX, marcado por guerras, genocídios, *apartheid*. Para além dos conflitos físicos, a violência e o extermínio estão na forma como se constrói a imagem de cada grupo: “visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente para nomear e deixar de nomear”, afirmam os autores. Nesta lógica, o hibridismo não convém, necessitamos do outro para nomear a barbárie e nos auto-afirmarmos, como dissemos anteriormente.

Ora, esse binarismo oficial foi o pilar fundacional da educação na América Latina, decisivo na exterminação das populações indígenas e na remodelação dos imigrantes durante o período colonial, constituindo sujeitos civilizados, descaracterizando as diferenças e promovendo uma educação de massas através de uma escola unificadora (SKLIAR e DUSCHATZKY, 2001, p. 126). A promessa educativa era justamente eliminar o negativo, desautorizar o diferente ou o híbrido.

O segundo discurso, de um “outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, trabalha com imagens de coletivos imaginários, como se todos fossem fechados e homogêneos em seus estilos de vida – como se todos os negros vivessem a negritude do mesmo modo, ou os migrantes tivessem a mesma concepção de uma comunidade de migrantes e mesmo de seu processo migratório. Dentro dessa perspectiva, ganharam adesão as teorias multiculturais clássicas, que são atualmente questionadas não só a partir de uma ótica cultural, mas também política. Nancy Fraser (2007) critica o fato de os discursos multiculturais terem apagado o conflito político no interesse de reivindicações étnicas, nacionalistas ou de gênero – insistindo que as injustiças econômicas e sociais não deixaram de operar e portanto devem ser olhadas simultaneamente, em uma tripla combinação de reconhecimento, redistribuição e participação.

Na escola, essa vertente é refletida de diversas maneiras. Uma delas é tratar o outro de maneira folclórica, que está presente na lista de festejos, no currículo e nos livros escolares, mas está fora da própria escola. Outra forma é considerá-los não como diferentes mas como deficitários, ou por serem pobres ou por terem necessidades especiais educativas por exemplo. Finalmente também se observa como fruto dessa visão de diversidade cultural uma tendência ao politicamente correto, uma escola que aceita alunos/as de origens diversas, todos convivem em busca de um projeto de buscar um lugar no mercado de trabalho, mas pouco refletem ou consideram as diferenças que trazem. É a maioria em detrimento da minoria, língua oficial sobre a língua do aluno, conhecimento escolar sobre o conhecimento regional etc.

Por fim, Skliar e Duschatzky (2001) reforçam a visão do o outro como alguém a

tolerar, perspectiva que traz sérios riscos: revalida guetos, confunde-se com a indiferença, enfraquece o diálogo. Na escola, tolera-se o diferente, mas não se examinam os valores que dominam a cultura contemporânea, evita-se “contaminações mesclas, disputas”.

Essa reflexão mostra o quão distante estamos ainda de uma lógica que avance no trabalho com a alteridade nos sistemas educativos, como reflexo e também como causa da realidade para além dos muros da escola. Pelo contrário, predominam práticas excludentes que, em maior ou menor escala, apagam, invisibilizam, ou exterminam o outro. Como lembra Bauman (1999, p. 16), “a intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna – exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro”. Nesse sentido, uma pesquisa encomendada e divulgada pelo próprio Ministério da Educação no ano de 2009 traz informações reveladoras. Realizado em 501 escolas públicas de todo o país e baseado em entrevistas com mais de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, o estudo revelou que 99,3% dessas pessoas demonstram algum tipo de preconceito etnoracial, socioeconômico, com relação a pessoas com deficiência, gênero, geração, orientação sexual ou territorial<sup>103</sup>.

A constatação de sujeitos diferentes do “padrão educável” no meio escolar estabelece uma relação tensa quando contraposta à necessidade de realizar esse direito para todos e todas, de universalizá-lo. “Os que ficaram fora do sistema escolar, que ingressaram no mercado de trabalho precocemente, os idosos, os analfabetos, os preso(a)s são educáveis? Como universalizar o direito?”, pergunta Schilling (2008), lembrando que, para pensarmos a universalização do direito, evidentemente devemos somar a esta pergunta outras como: “quem pode ser educado?”, “como se deve educar?” e, finalmente, “para que fins educar?”. Se afirmamos coletivamente uma educação para todos, se está afirmando que a educação para as massas seria a mesma das elites?

Especialmente no Brasil, bem como nos demais países latino-americanos, é necessária esta leitura que conjugue os debates sobre diferenças com os debates em torno das desigualdades no momento de analisar a situação de grupos que têm seus direitos constantemente violados, como é o caso do nosso em questão. Como já dissemos em nossa introdução, compreender a situação do direito à educação dos bolivianos/as em São Paulo passa por estas duas dimensões vistas de maneira conjugada.

---

<sup>103</sup> Pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

## CAPÍTULO 5

**A realização do direito à educação para os bolivianos e bolivianas**

*Eu tenho um pouquinho de medo de errar o português e ser discriminado por isso sim, porque tem pessoas lá em Braz que falam “ei estrangeiro o que tá fazendo aqui? Devia ser deportado para a Bolívia. (E4, estudante, 18 anos)*

*Eles (os alunos brasileiros) têm a idéia, têm o sonho de que eles vão para os Estados Unidos, e como imigrante vão chegar lá com lugar de destaque, vão ganhar a vida. (...) Então eu pergunto: “Você trata bem estrangeiro?” “Não, mas comigo vai ser diferente porque eu vou me misturar”. “Não vai! Você acha que você tem a cara”. E a gente fica nessa discussão. E na última aula que tivemos essa discussão, tem uma boliviana na classe, e ela ria, ria.... E ela nunca se manifestou, ela normalmente fica quieta. (cena narrada por P1, professora do ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo)*

Neste capítulo, apresentaremos as observações e reflexões colhidas durante as visitas e entrevistas com mães, professores, funcionários da escola e alguns estudantes. Com o intuito de contribuir ao diagnóstico de como está a realização do direito à educação para os e as imigrantes da Bolívia na cidade de São Paulo, percorremos unidades escolares, repartições governamentais, organizações da sociedade civil, espaços públicos, casas de família e locais de trabalho dessa população – uma teia entrelaçada e complexa pela qual circulam na cidade.

Como dissemos na introdução deste trabalho e tendo em vista o que apresentamos nos capítulos anteriores – o cenário mais amplo que envolve as migrações internacionais, e em particular a migração dos bolivianos/as para São Paulo, bem como o desenvolvimento conceitual dos direitos humanos e mais precisamente do direito à educação -, percorremos o trabalho de campo buscando observar três eixos de análise, que recuperamos a seguir.

O primeiro deles, que será desenvolvido no item 5.2, diz respeito ao acesso e à permanência na escola. O objetivo era verificar como a instituição os recebe e quais as barreiras existentes. Nesse sentido, olhamos especialmente a questão da documentação exigida, bem como a relação com o idioma nativo – boa parte dos que procuram a escola pela primeira vez são falantes de espanhol, iniciantes no português falado e ainda sem a linguagem escrita. Quais eram os obstáculos nesse sentido? No limite, nos interessava perceber se a educação estava plenamente disponível e acessível para a população imigrante boliviana.

No segundo eixo de análise, exposto no item 5.3, nossa proposta era observar a

relação entre os e as imigrantes bolivianos/as e suas famílias com a comunidade escolar local – direção, professores/as, e outros alunos/as não estrangeiros. Entender alguns pormenores do processo de diálogo e integração era uma questão que guiava esse eixo analítico. Que lugar ocupavam as diferenças culturais e de idiomas nesse sentido, como eram vistos dentro das instituições escolares? Em particular, nos despertavam dúvidas os filhos/as de imigrantes nascidos no Brasil – como eles se viam frente à dupla cidadania formal? Brasileiros ou bolivianos? Brasileiras ou bolivianas?

Além disso, as conversas exploratórias iniciais haviam mostrado uma tensão envolvendo a questão da diferença, havendo relatos de discriminação e indícios de violência; seria importante observar se isso procedia, se ocorria dentro da escola e, mais que isso, se a escola por sua vez estaria de alguma maneira mediando essa tensão. A educação está aceitável e adaptável para estes estrangeiros?

Finalmente, o terceiro eixo de análise foi desenhado para propiciar um olhar mais atento às famílias de imigrantes bolivianos, incluindo os próprios alunos/as, mas não apenas: as mães se mostraram interlocutoras privilegiadas, na medida em que pareceram ter uma presença forte e constante na vida escolar dos filhos/as. Quais eram suas expectativas, como viam a escola brasileira e qual o sentido dessa educação para os e as imigrantes? O tema foi desenvolvido no item 5.4.

### **5.1 – Nota sobre o trabalho de campo – percorrendo uma São Paulo invisível**

Após visitas exploratórias nos principais locais de circulação das pessoas bolivianas em São Paulo, realizamos, no final do ano de 2009, as entrevistas planejadas. Como dissemos em nossa apresentação, não se tratava de um diálogo simples, mas de uma aproximação cautelosa, cercada de cuidados com a relação que está sendo travada entre a pesquisadora e os entrevistados/as. Tratava-se de uma relação não neutra, que exerce efeitos e deve ser construída de maneira realista, (BOURDIEU, 2007, p. 694). Produzimos um roteiro com blocos comuns, mas diferenciado para cada tipo de interlocutor – pais, mães, direção, professores, estudantes<sup>104</sup>. E, finalmente, buscamos fazer a escuta metódica alertada por Bourdieu (2007), dando ao entrevistado a possibilidade de elaborar seu próprio ponto de vista sobre ele mesmo e sobre o mundo.

#### **Um diário de campo**

---

<sup>104</sup> Os modelos de cada um estão entre nossos apêndices.

**Escola: o que pensam professores/as e funcionários/as**

A primeira entrevista foi realizada com uma professora da rede pública municipal de São Paulo, no intuito de verificar sua percepção sobre os bolivianos/as dentro da escola onde dá aulas. Tivemos dois encontros, em ambos parecia evidente que a presença dos alunos/as originários da Bolívia em sua escola em geral, e especialmente nas salas de aula que lecionava, era um tema que já vinha despertando-lhe reflexão há algum tempo. Estava há três anos na mesma escola, onde cerca de 10% dos estudantes matriculados é constituído de bolivianos/as. O relato confirmava questões importantes à pesquisa, começavam a surgir entraves de diversos tipos, uma presença silenciosa e indícios de discriminação.

Com os dados obtidos nessa primeira conversa, optamos por primeiramente realizar entrevistas dentro dessa mesma escola no bairro do Pari. Apesar de ser uma região próxima ao centro de São Paulo, é um lugar que frequento pouco e portanto não foi fácil encontrar o local nesta primeira ida. Na data agendada, a coordenadora estava cobrindo aulas devido à falta de professores e fui atendida pelo diretor. Apresentei a pesquisa e a sua reação me deu a sensação que este era, para ele, um tema novo, bem distante. O tempo todo, durante a entrevista, ele reforçava o ponto de que estava ali apenas há um ano e, portanto, não conhecia tanto a realidade dos imigrantes naquela escola. Vez ou outra, ele se dirigia à assistente, presente numa mesa um pouco afastada na mesma sala, para ver o que ela achava, já que ela sim trabalhava naquela mesma escola há 10 anos. As contribuições dela foram registradas e compõem a análise.

Dias depois retornamos à mesma escola. Dessa vez eu estava bastante mais à vontade, o lugar já não era nem não distante nem tão estranho. Conversei rapidamente com a coordenadora pedagógica, que me sugeriu a conversa com dois outros professores na hora que terminassem a aula. Iniciamos na biblioteca e terminamos numa sala de aula que não estava sendo ocupada. Foi uma conversa agradável, em que um e outro se complementavam e forneciam elementos muito importantes para o conhecimento das tensões que envolvem esses alunos/as.

**Casas, oficinas de costura**

Chegaram as férias escolares, início de 2010, e portanto não era um momento propício para buscar a escola. Segundo a orientação das organizações que trabalham de perto com a

dinâmica dos imigrantes latino-americanos/as, era também uma época ruim para entrevistar aqueles/as que trabalham nas oficinas de costura, pois muitos deles viajavam à Bolívia para visitar familiares depois do pico de trabalho que ocorre no final do ano. Em todo caso, foi nessa época que realizamos as entrevistas com algumas mães, famílias e estudantes, algumas em casas ou casa-oficina, outras em praças públicas e cafés pela cidade.

M2 mora num bairro do extremo leste de São Paulo, fora dos bairros onde a literatura e as organizações dizem ter a maior concentração de imigrantes latino-americanos. Numa rua bastante sem movimento, encontrei a casa. Em pleno dia de trabalho, ela me esperava e convidou para entrar. Percebi que nos fundos ficavam as oficinas de costura e que o tamanho da casa era bastante superior ao das moradias-oficinas que eu conhecera previamente. A sala, com computador e alguns instrumentos musicais como teclado, era um local de passagem entre a parte interior da casa e o quarto que abriga as máquinas de costura, local normalmente inexistente nas oficinas de costura, cujos aparatos costumam ocupar todos os cômodos do imóvel. A circulação era intensa de meninos, crianças e moças. Cada um/a que ali passava, ela me apresentava como “meu filho”, “meu neto”, “meu sobrinho”. Passados poucos minutos de conversa entre nós duas, ela chama um dos filhos e ordena que ele chame os outros três irmãos e o pai. Aos poucos, os quatro se aproximam e se sentam conosco. A entrevista passa a ser, portanto, uma conversa entre todos: além dela, participam o marido e os quatro filhos. Os dois primeiros estudaram até o final do equivalente ao ensino médio antes de migrarem, na Bolívia. Os dois últimos interromperam os estudos quando saíram de Potosí para acompanharem os pais em 2003 na mudança para São Paulo. Vieram todos juntos. Nenhum sabia costurar, mas logo aprenderam para conseguirem se inserir nas oficinas comandadas por seus compatriotas na região do Braz. Três anos mais tarde, com o que juntaram de recursos, compraram as primeiras máquinas de costura próprias e se mudaram para o bairro onde estão até hoje.

Durante mais de uma hora de conversa, cada um falou um pouco, e todos concordavam entre si, pareciam temas já de consenso entre todos. O único que ficou silencioso do começo ao fim foi o filho mais velho, ainda que presente na sala o tempo todo. Os meninos, em geral, falavam bem baixo. O pai pareceu ser bastante envolvido em questões ligadas à luta dos migrantes em São Paulo e no Brasil: esteve à frente das marchas dos migrantes nos últimos anos e participa ativamente das reuniões articuladas por ONGs na cidade. Esse fator é importante para entender porque a família não hesitou em falar sobre temas muitas vezes desconfortáveis.

Dos quatro filhos, apenas um estuda atualmente, o mais novo, de 18 anos. Ele

frequenta a EJA no período noturno numa escola municipal da região<sup>105</sup>, situada próxima da sua casa. Os demais relataram alguns obstáculos enfrentados não só para entrarem na faculdade, o que desejam muito, mas também em cursos livres oferecidos pela iniciativa privada.

Qualquer que fosse o tema, todos eles retomavam imediatamente a questão da não – documentação e dos desafios diários que enfrentam no cotidiano. Os meninos falavam corretamente o português. Já os pais traziam um sotaque mais carregado dos falantes de espanhol e mesclavam palavras em castelhano.

Visitamos também M3, que mora na Zona Norte da capital. Tal como no caso anterior, a moradia-oficina ficava numa casa discreta numa rua bastante tranquila. Sem campainha nem movimento ao redor. A varanda estava tomada por objetos que não cabiam do lado de dentro: cadeiras, mesas, extratos de colchão, peças sem uso. E ali ela improvisou duas cadeiras, convidando-me sentar em uma. A janela atrás de mim era de um dos cômodos onde os costureiros trabalhavam naquela manhã de quarta-feira. Aos poucos, se aproximou a filha E6, que se uniu à conversa. E6 tem 19 anos, não estuda, e trabalha o dia todo ali com a mãe. Perguntamos durante a entrevista se ela não gostaria de estudar, e a resposta foi que não o fazia pela dificuldade em equilibrar estudo e trabalho, e, além disso, pelo fato de ela e a mãe terem medo diante de situações de discriminação e violência que presenciaram na cidade.

Mãe e filha vêm de La Paz. Ela não é a única filha, os outros três irmãos – um mais velho e os dois mais novos – moram na Bolívia. O mais velho faz faculdade de pedagogia em Santa Cruz de La Sierra. Já os dois mais novos foram objeto de boa parte da entrevista: ela tentou trazê-los para o Brasil mas desistiu. Ficaram três anos e voltaram para La Paz para morar com o pai. Os conflitos que presenciaram na escola pareceram ter tido peso notável, senão decisivo, nesta escolha. O filho presenciou uma cena de extrema violência com um colega boliviano na escola estadual onde estudava. Dias depois da entrevista, reencontrei a menina E6, quando contou-me, bastante satisfeita e com sorriso no rosto, que “havia decidido terminar os estudos”. Eu reagi parabenizando-a pela decisão e perguntando se ela buscaria uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seu bairro. Disse que não, que tinha decidido voltar para a Bolívia e o faria muito rapidamente.

Uma reflexão metodológica que surge após as entrevistas com as duas senhoras - e suas respectivas famílias - era sobre a importância de fazê-las fora da escola. Pareceu-nos essencial conversar com bolivianos/as em outros ambientes para verificar conflitos dentro da

---

<sup>105</sup>Nome dele consta na relação enviada pela prefeitura à nossa pesquisa. Pertence à Diretoria Regional de Educação da Penha.



escola que seriam mais difíceis de serem percebidos observando apenas a realidade intra muros. Além disso, era também uma maneira de tentar captar parte da desigualdade que marca o interior do sistema educativo. Se em algumas unidades escolares notava-se uma presença menos conflitiva dos imigrantes, em outras isso não era verdade. Para além disso, conversar com pessoas que estavam fora da escola seria a única maneira de observarmos as barreiras no acesso, justamente a única questão que até aquele momento parecia estar resolvida. Quando conhecemos os casos daquelas famílias, vimos que a facilidade na matrícula não era tão notável como disseram as narrativas anteriores. Se é fato que no âmbito legal o tema está resolvido, é notável sua não aplicação para a totalidade dos imigrantes que desejariam estar matriculados nas instituições de ensino dos mais diversos níveis e modalidades.

A jovem E5, de 17 anos, foi outra de nossas entrevistadas. Acertamos que o melhor dia para conversar era mesmo no domingo, nos encontraríamos no metrô Armênia e por ali veríamos algum lugar para a entrevista. Começamos justamente na Praça Kantuta, era por volta do meio dia e as barracas estavam sendo montadas para a feira dominical, e terminamos num café ali perto. Além de cursar o ensino regular, é uma jovem bastante envolvida com atividades proporcionadas por ONGs, foi voluntária para ajudar no processo da anistia em 2009 e participou até mesmo no grupo de pessoas que foram de ônibus até Brasília para o ato de assinatura do presidente Lula. Possivelmente, essa participação mais ativa lhe dá uma visão mais ampla do universo dos bolivianos em São Paulo, o que transparece em sua fala – em vários momentos da conversa, ela repetiu que, quando confrontada, responde que “a gente também contribui para o seu país”.

Finalmente, conversamos com M4. Havíamos primeiramente conhecido sua irmã, que era nora de uma das senhoras entrevistadas, e quando ela disse ter uma sobrinha já nascida no Brasil, procuramos produzir uma entrevista em especial para explorar essa diferença que poderia ter com relação aos demais que vieram da Bolívia. Ela está no Brasil há muitos anos, e aqui teve duas filhas, a mais velha tem 12 anos e está na escola. Nos pareceu um caso interessante de conhecer, seria a primeira nascida no país com quem conversaríamos. Agendamos uma visita a sua casa num domingo. A casa-oficina era bem pequena e simples, menor que as anteriores, e bastante cheia – alguns cômodos com diversas máquinas de costura e sacos de tecidos, e outros cômodos, separados por cortinas, com beliches e colchões. Foi bem receptiva e simpática, nos sentamos nas cadeiras das próprias máquinas de costura e por ali conversamos, enquanto passavam os outros moradores da casa.

## **ONGs, encontros e movimento social pelos direitos dos imigrantes**

A ONG Ação Educativa, mais especificamente sua equipe do programa de Juventude, em parceria com o CAMI e o GT de Educação do Movimento Nossa São Paulo, havia organizado o encontro “O direito à Educação da População Imigrante na cidade de São Paulo”, que buscou sistematizar e documentar os problemas, desafios e demandas desta população no que diz respeito à educação e, assim, contribuir para a formulação de propostas que incidam na elaboração do Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Dada a convergência com nosso tema, assistimos todo o dia de trabalho, que se configurou como uma oportunidade importante para complementar nossas entrevistas e visitas. Participaram cerca de 30 pessoas bolivianas, brasileiras, paraguaias e peruanas. Estavam presentes homens e mulheres, pais de estudantes da rede pública, jovens estudantes ou que estão em busca de oportunidades de escolarização e formação profissional. A plenária ocorreu na sede da ONG Ação Educativa, no dia 28 de fevereiro (domingo), durou cerca de oito horas, e teve início com uma rodada de apresentação dos(as) participantes. Além do nome, do lugar de origem e das expectativas que traziam para o encontro, eles(elas) foram incentivados a responder à seguinte questão: “pensando na sua vida e na vida de seus(suas) filhos(as) qual seria a educação dos seus sonhos?” Destacamos falas iniciais registradas pela organização, percebendo como estavam alinhadas com os dados que havíamos colhido até aquele momento:

*Por que não nos deixam entrar em uma universidade ou curso técnico si já temos certificado? Os secretários das escolas não sabem como informar e não me deixam fazer os cursos. Não há nenhuma orientação para que possamos seguir estudando. (Ariel)*

*A educação começa em casa, mas há muita discriminação. Todos somos iguais, mas na escola não é assim. Meu filho sofreu muito. Os meninos gozavam com ele na rua, agrediam ele e a escola não fazia nada, não há uma ação da secretaria ou dos professores. Vendo aquilo, eu mesma fui a escola, falei com o menino: por que faz isso? (Petrona)*

*Hoje temos crianças que tem vergonha em falar espanhol em locais públicos com seus pais ou na escola. Eles não querem ser reconhecidos como bolivianos e a língua é aquilo que os identifica como bolivianos. Há muita discriminação de nossas crianças, que vão sofrendo com uma aculturação. As crianças bolivianas não têm amigos porque são bolivianas.*

*(Mônica)*

Além dessa importante confirmação de questões chaves já observadas em conversas anteriores, nos chamaram a atenção alguns pontos que ainda não haviam aparecido nas entrevistas – especialmente aquelas advindas de um exercício em grupo proposto pela organização do encontro. Naquele momento, todos os brasileiros ficaram de fora do exercício, apenas os estrangeiros debateriam o tema e o resultado desse método foi bastante interessante<sup>106</sup>. Ainda que a maioria das pessoas ali presentes tivesse participado anteriormente de atividades ligadas aos direitos dos imigrantes articuladas pelo Centro de Apoio ao Migrante - CAMI, a educação parecia de maneira geral um tema novo a ser pensado. Falavam a partir de suas experiências pessoais e aos poucos, após o trabalho em grupo, foram identificando questões comuns a todo o coletivo. Durante este encontro, ficou bastante evidente a semelhança com a problemática das diversas outras nacionalidades para além da maioria boliviana – ali havia também peruanos e paraguaios, todos com histórias e situações parecidas.

Feito esse percurso, que envolveu diversas visitas e ao todo entrevistas gravadas com 16 pessoas, transcritas integralmente por nós, passaremos à análise do material colhido e sua relação com os demais dados, análises, legislações mencionadas anteriormente. Buscaremos observar os temas e os discursos emergentes no escopo de cada um dos três eixos analíticos propostos.

Nas transcrições, cujos trechos mais emblemáticos serão usados para ilustrar a análise a seguir, optamos por manter a oralidade original das falas. Dessa maneira, em especial no caso das pessoas adultas bolivianas, a transcrição evidencia uma mescla de português com espanhol, e nos pareceu importante conservá-la dessa forma, já que revela, também, o quanto preservam do idioma nativo. No caso dos jovens, a grande maioria falava português com fluência boa ou excelente – o que, como veremos, é também um dado a ser considerado. Finalmente, usaremos a tabela abaixo para identificar os entrevistados, preservando seu anonimato.

#### **Quadro 4: Lista de pessoas entrevistadas**

---

<sup>106</sup> A síntese completa está em nossos anexos.

<b>MAES OU PAIS</b>				
<b>Sujeito</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo em São Paulo</b>	<b>O que faz</b>	
M1	Feminino		Em busca de trabalho	
M2	Feminino	7 anos	Costureira	
M3	Feminino	8 anos	Costureira	
M4	Feminino	20 anos	Costureira (“ <i>piloterá</i> ”)	
P5	Masculino	7 anos	Dono de oficina	
<b>ESTUDANTES OU PESSOAS EM BUSCA DE INGRESSO NA ESCOLA</b>				
<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo em São Paulo</b>	<b>O que faz</b>
E1	30 anos	Masculino	7 anos	Costureiro
E2	22 anos	Masculino	7 anos	Costureiro
E3	20 anos	Masculino	7 anos	Costureiro
E4	18 anos	Masculino	7 anos	Estudante e costureiro
E5	17	Feminino	7 anos	Estudante
E6	19	Feminino	8 anos	Ajudante costura
<b>PROFESSORES/AS E FUNCIONÁRIOS/AS</b>				
<b>Sujeito</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo na escola</b>	<b>O que faz na escola</b>	
P1	Feminino	3 anos	Professor	
P2	Masculino	3 anos	Professor	
P3	Masculino	2 anos	Professor	
D1	Masculino	1 ano	Diretor	
D2	Feminino	10 anos	Assistente	

## **5.2 – Documentos, idioma, incompatibilidade com o trabalho - as primeiras fronteiras**

Neste primeiro eixo, nosso olhar se voltará para a questão do acesso e permanência na escola, verificando como a instituição os recebe e quais as barreiras existentes. Perguntamos *se e de que maneira* esses fatores estão configurando um obstáculo à realização do direito à educação. A educação está disponível e acessível para todos e todas? Existem barreiras especificamente para os e as imigrantes – da Bolívia para os fins de nosso estudo – que impedem a realização dos direitos educativos para esta população?

### **5.2.1 - Os documentos como obstáculos, a burocracia e a falta de informações sobre o direito à educação**

Uma primeira questão à qual nos deteremos para verificar possíveis barreiras no acesso à escola diz respeito apenas àqueles alunos/as imigrantes em situação irregular no Brasil. Como discutimos no capítulo 2, qual a garantia de direitos para estes não cidadãos? A forma mais explícita de violação, em nosso caso, seria exigir-se uma documentação que essa população não possui e condicionar a ela tanto a matrícula como a emissão do certificado de conclusão de curso – tendo tal preocupação em vista, procuramos observar pormenores dessa dinâmica.

Em nosso capítulo anterior, narramos a luta de pelo menos cinco anos (1990 – 1995), travada por organizações da sociedade civil que atuavam pelos direitos das pessoas estrangeiras, para garantir especificamente o direito à educação daqueles que estivessem indocumentados nas escolas de São Paulo. Naquela época, à luz da aplicação do Estatuto do Estrangeiro, a resolução SE nº 9/95 não permitia o acesso nem a permanência de crianças ou jovens indocumentados na escola. Mais que isso, foram documentados vários casos de expulsão. Com o novo parecer, SE nº 10/95, que não só anulava o anterior como explicitava o direito à educação independentemente de documentos, e com os três que o reafirmaram posteriormente, a questão do acesso em si, da matrícula na unidade escolar, parecia resolvida, ao menos foi o que haviam sugerido os primeiros relatos que tivemos contato.

Esperávamos, por outro lado, encontrar entraves ligados à conclusão do curso, emissão do certificado, por exemplo, hipótese que foi confirmada imediatamente. Lembramos que, na

análise da resolução 633/2008, emitida pelo Conselho Estadual de Educação, pode-se notar que nenhum aluno/a matriculado na rede estadual estaria recebendo seu certificado de conclusão de curso por um entrave burocrático: desde 2002, quando foi adotado pela Secretaria Estadual de Educação o Sistema GDAE - Gestão Dinâmica da Administração Escolar -, não foi mais possível o cadastramento do aluno sem que se preencha o campo destinado ao Registro de Identidade (RG) ou o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), o que faz com que os alunos em situação irregular de permanência não possam ter a oficialização da conclusão de seu curso. Com o parecer favorável e a questão ressaltada na nova resolução, espera-se que esse tema seja equacionado. Nas entrevistas e relatos dos casos sem documentação regular, não encontramos ninguém nessa situação – seja porque não conseguiram ingressar, sejam porque evadiram antes do término do curso.

Ainda que os entraves ligados ao ingresso estejam longe daqueles narrados no início dos anos 90 (BONASSI, 2000, p. 175), notamos que a matrícula não é um obstáculo inteiramente superado como se supunha inicialmente. Se é confirmado que a presença de bolivianos e bolivianas aumentou no interior das escolas e que o direito à matrícula está bem mais disseminado, não é verdade que essa seja uma questão resolvida para *toda* a população imigrante que vive em São Paulo. A conquista no âmbito dos acordos legais parece ainda estar distante do cotidiano de muitos que vivem em situação irregular e buscam as escolas.

Uma vez que o direito ao acesso à escola foi explicitado na legislação – nos níveis internacional, nacional e local - e reafirmado nas resoluções dos conselhos estadual e municipal de educação, o entrave ganha notavelmente um contorno de *falta* ou *equivoco* de informações, mesmo 15 anos depois de emitida a primeira delas, em 1995. Em nosso estudo, nos deparamos com esse fenômeno traduzido de duas maneiras: por um lado, as secretarias das unidades escolares por vezes passam a informação equivocada, cobrando um documento que essa população não possui; e, por outro, os potenciais estudantes e suas famílias não encontram em local algum – repartições públicas ou estabelecimentos privados – informações sobre como continuar seus estudos.

A principal impressão, neste caso, foi a de que, frente a uma informação equivocada que recebem na secretaria da escola, as mães ou estudantes bolivianos/as não costumam fazer uma segunda tentativa ou insistir em efetivar a matrícula – fato bastante esperado dada a vulnerabilidade de pessoas que estão sem documentação regular e, no limite, podem sofrer sanções e deportação. Essa percepção foi confirmada especialmente ao conversar com mães

que justamente tiveram a matrícula dos filhos negada porque “pediam documentos que não tínhamos” - e tanto em escolas da rede pública como em estabelecimentos privados. Como essa garantia legal do direito ao ensino não é de conhecimento pleno dos imigrantes, não há necessariamente uma insistência na matrícula. Ao invés disso, a tendência é seguir primeiramente na batalha pela regularização no país, como ilustra o depoimento da mãe M2:

*Meus filhos têm o problema que ainda não podem estudar, porque eles ainda não têm o documento. Nós estamos querendo renovar o documento, a permanência, mas eles falaram que nós temos que aguardar. (...) Agora meu outro filho queria também fazer estudo de motorista, e tampoco pode, porquê? Porque não tem documento.*

Na entrevista de E3, jovem de 20 anos que tentou várias vezes matricular-se em cursos técnicos da rede pública e mesmo cursos livres de computação da iniciativa privada, novamente ficam explícitas as portas fechadas diante da não apresentação dos documentos. E a busca pela regularização precedendo a insistência pela matrícula se confirma nesse caso:

*É muita burocracia (...). O documento provisório não vale, eles querem o de permanência. Mas a gente está tentando, tentando. Agora vão renovar de novo daqui 180 dias. Renovam sempre, mas sempre ganhamos outro provisório. (...) Os secretários das escolas não sabem como informar e não me deixam fazer os cursos. Não há nenhuma orientação para que possamos seguir estudando.*

O não conhecimento sobre os direitos educativos – que transparece como uma notável barreira na falta de conhecimento dos instrumentos legais que garantem o ensino - , se fez notar também numa perspectiva mais ampla. A mãe M2 mencionou que “pediu um favor” para que o filho conseguisse a matrícula:

*Meu segundo filho conseguiu estudar num instituto de computação, pedimos um favor para eles. Aceptaram o documento provisório, pedimos esse favor. O instituto era de um amigo meu boliviano, e como a gente é da Bolívia ele deixou. (...). Mas nos institutos aqui de Brasil, la gente no quiere saber nada, no quiere. E também no ano passado falei com a directora*

*aqui da escola*<sup>107</sup>, para que meu filho terminasse de estudar, porque ele não terminou de estudar, ele veio menino para cá para Brasil. E então a diretora falou para mim: “cadê documentos?”, e eu falei para a diretora “faz favor para mim, ele quiere estudar”, eu disse “faz favor para mim”. Eu llorei, moça, para ela, llorei, então ela aceptó, graças a Dios aceptó moça.

Um dado interessante é que essa barreira apareceu explicitamente na fala do diretor que entrevistamos, que confirmou a dificuldade ao dizer que “*A mãe vem às vezes à escola e na secretaria exigem a certidão de nascimento, mas a gente sabe que pela legislação hoje não precisa*”. Ele, entretanto, não apontou nenhuma medida no sentido de solucionar a questão.

Entre as mães, família e estudantes ou pessoas em busca de oportunidades educativas, nenhum dos que conversamos conhecia a legislação e os direitos educativos da população migrante. Não houve referência a nenhum local onde pudessem encontrar esse tipo de orientação – foi ressaltada inclusive a ausência por parte dos próprios consulados, local onde tem mais confiança e que no limite representa o Estado boliviano no país.

A mesma constatação apareceu como um obstáculo no informe sobre o Direito à Educação de Imigrantes e Refugiados do Relator Especial das Nações Unidas (2010)<sup>108</sup>, confirmando esta como uma problemática ampla de diversas cidades do mundo. Ele recomenda, neste caso, que os Estados devem pensar em formas de difusão dessa garantia de maneiras coerentes com a realidade dos migrantes – por exemplo, equipando a cidade com pontos de informações mais precisas em feiras, praças e lugares públicos onde circulam essas populações. Essas informações, diz Muñoz (2010) devem inclusive ser traduzidas para outros idiomas que não apenas o local.

### **5.2.2 - A questão do idioma – português ou castelhano?**

Outra questão que formou parte de nossas premissas como um possível entrave, nesse caso para o início na vida escolar dos imigrantes, seria a relação espanhol – português. Como se dava essa relação no interior das escolas?

---

<sup>107</sup> Escola estadual em São Paulo

<sup>108</sup> MUÑOZ, Vernor. *The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers*. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010.



Dentre todas as pessoas com quem conversamos, nenhuma ingressou imediatamente na escola logo que chegou a São Paulo. Mesmo as que relatam uma trajetória escolar exitosa contam que fizeram uma pausa – na maioria dos casos com duração de um ano – motivada pela insegurança com o novo idioma, o português. Nesse sentido, a língua aparece como uma barreira inicial para todos/as que imigraram, que aos poucos vai sendo ultrapassada. Na ausência de mais espaços de sociabilidade e convivência com colegas brasileiros/as, a principal aliada para a aprendizagem do idioma, contam, é a televisão. Em geral, é posterior a esse primeiro momento de contato com a língua que buscam a escola. Como mostra o relato da mãe M3, sobre o filho de 7 anos: “Um ano, o primeiro, *no estudió por el lenguaje*, depois *estudiaron dos años*”. Ou da menina E5, de 17 anos:

*Eu parei de estudar um ano por causa da escrita, mas depois entrei na quinta série (...) No começo, aprendi à base das músicas, minha mãe comprava revistas, e a televisão ajudou muito. Por isso não foi tão difícil.*

E4, menino que entrou numa turma de EJA aos 19 anos, confirma:

*Está tudo bem, eu só tenho o problema da escritura, porque algumas palavras eu estou acostumado com o espanhol. Eu estou achando legal, é só essa dificuldade no português mesmo (...) A gente assiste muita televisão. A gente lê também. Mas as vezes a gente começa a falar algumas coisas que a hora que vai ver está errado.*

Exceto iniciativas pontuais de aulas de português para imigrantes adultos, não encontramos programas que visem especificamente um reforço aos alunos/as que têm o castelhano como idioma nativo na grade curricular regular, como sugere a resolução 633/2008 do Conselho Estadual de Educação, ao dizer que: “ao aluno estrangeiro deverá ser oferecido todo apoio pedagógico necessário para sua adaptação na série ou etapa em que foi classificado para que possa acompanhar os conteúdos curriculares da base nacional comum, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa”. Ainda que a constatação da dificuldade com o idioma, em especial com a língua escrita, apareça claramente nas entrevistas com os professores:

*Eles dominam na língua oral, porque a escrita é uma dificuldade. Tem coisas que são do espanhol. Então eles põem lá uma frase interrogativa e põem a interrogação ao contrário. Eu falo, 'olha, até tem sentido, mas no português não tem'. Trocam as letras, o B e o Z. (P1)*

No caso daqueles estudantes ou famílias que explicitamente querem retornar à Bolívia, a questão da diferença do idioma aparece com outro sentido. Se pretende voltar, o objetivo seria de manter o castelhano, opção não existente nas escolas brasileiras, como lembra M3, mãe de dois meninos e duas meninas, todos bolivianos. Essa razão esteve entre as que a ajudaram na decisão de mandar os filhos para estudarem em seu país de origem:

*É que eu não estoy de estar para siempre aqui, eu tenho que ir embora daqui unos quantos años, e é por isso que eu mandei allá, é um pouco complicado el idioma, perjudica, melhor que estudien allá.*

E mesmo nos casos onde a volta não seja a opção, aparece a preocupação por parte das mães com a perda do idioma nativo, já que os alunos/as preferem – ao menos nos espaços públicos – passar rapidamente a comunicar-se em português, tão logo dominem a língua. O espanhol será um dos principais traços que os identificarão como bolivianos/as, como discutiremos mais adiante, e assim muitas vezes optam por evitá-lo, falando português publicamente. No caso de M4, mãe de uma menina de 12 anos, apareceu a questão: como a filha já nasceu aqui, fala segundo ela um português “fechado”, sem erros, e já não domina o castelhano nativo, ao menos não como a mãe gostaria que o fizesse:

*Ela sempre desde pequena falou em português, só que quando eu conversava com ela eu conversava em portunhol, ai ela às vezes misturava, aqui em casa todo mundo fala espanhol, então ela começava a usar as mesmas palavras que nós... Até hoje ela fala um pouco para poder aprender, mas ela não fala direito o espanhol não. É tudo português fechado. (...) Minha sogra está aqui e ela precisa se comunicar. Ela tenta, mas tem palavras que não sabe, coloca português e a pessoa não entende.*

É fato que no âmbito privado, a grande maioria parece manter os traços do país de origem, em especial o idioma. Encontramos um caso de uma família, entretanto, residente em

São Paulo há sete anos, em que a mãe pedia à filha E5, de 17 anos, que falasse apenas português dentro de casa, para facilitar seu convívio fora do lar. Caso contrário, trabalhando intensamente na oficina de costura e permanecendo horas e horas em casa, ambos locais onde usa sua língua nativa, ela teria pouco tempo para aprendizagem do idioma – situação semelhante à passagem de *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*, em que Florestan Fernandes (1961) menciona a contribuição das crianças imigrantes de São Paulo no processo de socialização dos pais em meados do século XX.

Interessante perceber o lugar do idioma nativo nesse caso. Não seria razoável pensar-se num reforço à aprendizagem do português para os recém-chegados, considerando que não estão em pé de igualdade com os demais estudantes? Essa sugestão foi levantada pelos próprios imigrantes na oficina<sup>109</sup> que relatamos anteriormente: que haja ensino do português como segundo idioma para aqueles não nascidos no Brasil.

Por outro lado, como pensar-se uma possível valorização do idioma de origem desses alunos/as? Naquele mesmo encontro supra citado, os participantes estrangeiros sugeriram que, ao menos, as escolas possam contar com publicações bilíngues e com alguns professores que se comuniquem em castelhano, pensando especialmente no caso dos recém-chegados que ainda não dominam o português.

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares (ONU, 1990) diz em seu art. 45.4 que “os Estados receptores *não* tem obrigação de oferecer ensino nos idiomas dos imigrantes” - ainda que seja amplamente reconhecido que os e as estudantes que tenham um idioma em casa e outro na escola não apresentem as mesmas condições de aprendizagem dos demais. No informe do relator sobre o Direito à Educação das Nações Unidas, é sugerida uma combinação entre o idioma nativo e o idioma local<sup>110</sup>. Em nosso caso, paradoxalmente, os sistemas educativos no Brasil estão prestes a iniciar o ensino de espanhol nas escolas<sup>111</sup>.

A inquietude sobre a manutenção do idioma nativo não é nova, ao contrário, parece cíclica e ainda não equacionada. Uma das mães com quem conversamos, M3, contou inclusive sua própria história, quando fez uma analogia com a dificuldade que seus filhos

<sup>109</sup> CAMI / Ação Educativa, ver anexos.

<sup>110</sup> Algumas tentativas nesse sentido foram feitas na Dinamarca, Suécia e outros. Ver MUÑOZ, Vernor. *The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers*. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010.

<sup>111</sup> LEI No 11.161, de 5 de agosto de 2005. “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (art. 1). § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei [ou seja, em 2010].

vinham tendo com o português:

*Mis papás eran de un pueblito y fueron a la ciudad. Mi mamá tenía muchos hijos seguidos. Yo me quedé viviendo con la abuela. Con seis años, empecé a estudiar en el campo. Yo sólo hablaba aymará, porque no entendía el español. Fui creciendo y no entendía. Mis papás tampoco entendían español. Yo sufría discriminación de otros niños – no tenía cuaderno de matemática y la profesora me golpeaba. Yo en verdad quería que alguien de la escuela me preguntara porque yo no tenía el material, pero nadie nunca me preguntaba, y sufrí hasta jovencita. Yo no podría hacer nada. Me he ido formando a mi manera. Ahora trato de ser amiga de mis hijos, ellos saben defenderse. Alguien tiene que ocuparse de los inmigrantes que no entienden idiomas.*

### **5.2.3 - A incompatibilidade do trabalho com o estudo**

Em especial no caso dos mais jovens, apareceu um outro item dificultando a permanência na escola: a incompatibilidade com a realidade do trabalho dos imigrantes bolivianos que ingressam nas oficinas de costura, sejam essas oficinas de seus familiares ou em oficinas externas. A menina E6, de 19 anos, que estava sem estudar, elenca esta entre as razões pelas quais não termina os estudos:

*Fiz até oitava na Bolívia, e aqui ainda não estudei. Acho um pouquinho difícil por causa do trabalho e do perigo. Teria que ser a noite, mas a noite é mais complicado. Tem o português, sei falar mas não escrevo.*

O depoimento de E5, menina de 17 anos, também confirma:

*Tenho dois amigos que vieram para cá e não estão estudando. Uma é o horário, ele tem que trabalhar. Tem muita gente que não estuda porque não pode sair do trabalho. Esse amigo tem 15 ou 16, teve de parar a escola (...) Ele quer voltar, eles querem sempre voltar.*

As entrevistas revelaram como também um fato de evasão escolar as mudanças constantes dentro da própria cidade, mudanças estas ligadas à dinâmica de trabalho. A atividade nas oficinas de costura pede que as famílias se mudem com frequência para

diferentes pontos da cidade – em busca de menores valores de aluguel e maiores salários.

Um movimento de saída da zona central já foi observado, como relatamos anteriormente. Essa realidade se reflete também como uma das causas do abandono, especialmente para jovens bolivianas e bolivianos. Como diz E5, de 17 anos, muitos saem “*Porque o aluguel aqui no centro é muito caro, ou os pais não estão dando muito certo aqui em São Paulo, daí mudam para outro lugar, para Guarulhos por exemplo...* ”.

Entender as particularidades dos e das jovens de origem boliviana, e suas relações com os estudos e o trabalho, configuram importante tema ainda não explorado ao qual tampouco nos detivemos, dados os limites de nossa pesquisa. No que tangenciou nosso estudo, observamos demandas que envolvem capacitação profissional, uso de informática e busca de novas tecnologias, paralelas à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho formal e informal e abandono da escola. É certamente uma lacuna na agenda de pesquisas ainda a ser preenchida.

#### **5.2.4 - De passagem – a dificuldade quando se volta para a Bolívia**

Se há aqueles e aquelas que pretendem definitivamente (re)construir a vida em São Paulo, encontramos falas enfatizando que o propósito é acumular bens na cidade e voltar para a Bolívia num médio prazo. Com nenhum/a imigrante com quem conversamos o projeto pareceu de curto ou longo prazo, sempre parte de um futuro nem imediato nem longínquo. Confirmada ou não essa volta, é fato que a decisão de fazê-la influencia na trajetória que terão na cidade, e especialmente na trajetória escolar. A escola aqui teria outro sentido e voltar para a escola de lá seria outra barreira a ser vencida. Essa questão, não prevista inicialmente, aparece quando E6, de 19 anos, conta sobre a volta para a Bolívia de seu irmão, que na época tinha 7 anos.

*É um pouquinho difícil, quando meus irmãos foram lá para se matricular eles achavam um pouco estranho, o diretor, porque uma libreta de Brasil? Daí queria que ele repetisse, que começasse na série anterior, por causa do idioma (...) (Ele) fala enrolado, porque ele começou a escola aqui com sete anos, nunca tinha ido antes.*

Ainda que não fosse o foco de nosso estudo, a realidade da educação na Bolívia vez ou outra aparecia durante as falas, em especial das mães, como veremos ao longo desse capítulo. Em nenhum momento a qualidade da educação foi mencionada como fator para a vinda, pelo contrário, a maioria fez menção à escola boliviana como uma instituição mais rígida, mais séria e valorizada, como um fator positivo. No entanto, para as mães que se referiram à realidade de uma possível volta, como o caso de M3, cujos filhos mais novos já haviam voltado, parece haver um estranhamento no que diz respeito a algumas características, como por exemplo a não gratuidade do ensino público em seu país de origem, barreira com a qual não se deparam nas escolas de São Paulo. Diz M3: “Em *Bolívia mismo es difícil inscribir* a uma *escuela*. *Piden* dinheiro, essa reforma educativa *no es* boa. *Mi* filho *atraviesa* esse problema. Aqui graças a *Dios no es tan difícil inscribir*.”

Sabe-se que na Bolívia, bem como em diversos outros países da América Latina, a cobrança por cotas, matrículas ou materiais como livros didáticos, xerox, uniformes ou merenda escolar é uma realidade na educação pública, que por sua vez conforma uma das mais fortes barreiras para a realização do direito à educação para todos e todas<sup>112</sup>.

Essa dificuldade também no retorno à escola em seu país de origem, questão também nova a ser pensada, mostra desafios à inserção da instituição escolar de maneira mais global nas realidades migratórias. Entraves para a volta, como exigência de documentos, equivalência de títulos, emissão de certificados são condizentes com a reflexão que faz Martins (2001) sobre a distância entre a instituição territorializada, que é a escola, das pessoas desenraizadas, milhões no mundo todo.

### **5.3 - A invisibilidade, a discriminação, a violência**

O segundo eixo de análise diz respeito à relação entre os e as imigrantes da Bolívia e suas famílias com a comunidade escolar local – direção, professores, e outros alunos/as brasileiros/as. Destacaremos os relatos que evidenciam as tensões entre particularismos, diferença, conflitos, discriminação, violência. A educação está aceitável e adaptável?

---

<sup>112</sup> Tomasevski (2006), em seu relatório *Fee or Free – the State of Right to Education Worldwide*, afirma que quase metade dos países em todo o mundo não oferece sequer educação primária gratuita; pessoas sem condição de pagar ficam de fora do sistema escolar em 92 países.

### 5.3.1 - Silêncio que se faz notar

Desde o início das visitas de campo uma característica se fez notar – 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. Trabalharíamos, logo de início, com essa ambivalência.

Alunos que falam baixo, silenciosos, tímidos. Pouco notados, pouco percebidos. Essa descrição era comum na fala dos professores e dos funcionários com quem conversamos, que, em geral, mostraram não conhecer muito quem eram esses alunos/as. O diretor D1, por exemplo, não sabia o idioma que os alunos falavam entre eles: *nunca percebi, o que sei é que falam (espanhol) com a mãe; a mãe às vezes tem mais dificuldade de português*. O professor P2 traz como uma primeira constatação a diferença que nota no comportamento das crianças: *Para nós eram diferentes por conta do comportamento que é diferente dos brasileiros. Os brasileiros são muito efusivos e os bolivianos mais retraídos, bastante mais retraídos*.

Dentro da sala de aula, em especial na relação professor-aluno, essa característica se expressa de maneiras diversas, como relatou a professora P1.

*Eu sei que eles têm domínio do português, mas eles têm medo de se expor. Então eles falam muito pouco, falam muito baixo, tem uns que nem respondem chamada. (...) E eles não perguntam. Eles não falam, então tem alunos que eu sei a voz porque eu vou lá e converso com ele, senão nunca escutaria. Você pergunta: "Você mora aqui na esquina" ele responde: "Não, não sei". Eles falam "não sei" para a maior parte das perguntas que você faz. (...) Daí eu fiz alguns seminários, mas ele não participava. Ele preferia ficar com "zero" do que falar.*

Frente ao silêncio, muitas vezes o/a aluno/a só é percebido/a quando se nota em avaliações uma não aprendizagem, como contou o professor P3.

*Ontem uma aluna boliviana me entregou uma atividade totalmente em branco, daí fiquei*

*assustado. É isso que à vezes acontece, nós damos mais atenção para aquele aluno ruidoso, barulhento, que interrompe a aula, e daí os que estão quietos, você acha que é um bom sinal. Não é verdade. Daí pedi para conversar com os pais, na escola ela se expõe muito pouco, não conversa, não tira dúvida comigo.*

Nas entrevistas com as mães e estudantes bolivianos, essa característica do silêncio e da timidez apareceu de duas formas: de um lado como uma 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 frente às agressões verbais cotidianas que mais tarde compartilharam. A primeira, por exemplo, aparece na fala de E5, menina boliviana de 17 anos, quando diz que:

*Os professores elogiam muito nós bolivianos, a gente é bem educado na sala, a gente não briga com professor, é porque a gente estuda, tiramos notas. Ai eles (os brasileiros) ouvindo isso falam `ah, você é muito bonitinho, tem que fazer bagunça`.*

Essa percepção apareceu na fala de alguns professores, que em geral reconhecem que “a maioria é formada por alunos médios ou muito bons” e arriscaram a interpretação, ainda que com dúvidas e desconfiança, como P3: “*Acho que esse silêncio não deve ser só timidez, mas uma forma de reverência*”. Ou de P2, quando disse que:

*Os bolivianos parecem mais estudiosos que os brasileiros, muito embora isso às vezes se confunda com uma certa apatia. Você pensa que aquele aluno está muitas vezes em silêncio prestando a atenção na aula, mas na verdade está apático. Tem os estudiosos, mas outros não querem fazer.*

A mesma fala de E5 que comentamos acima, estudante do terceiro ano do ensino médio, trouxe a segunda forma de ver essa mesma característica, quando contou sobre uma situação em que teve de responder “à provocação” de colegas que mexiam com ela e com outros amigos bolivianos: *Porque eles são tímidos sabe... tem uns certos meninos que mexem com você, mas se você não falar na hora eles vão continuar mexendo, isso que eu penso.*



A mesma percepção emergiu enfaticamente na entrevista de M3, mãe, quando insistiu:

*Boliviano siempre es tímido, tiene miedo a falar, no fala nada, se calla (...) É de menino que eu falava para eles (para os filhos) que tem que saber defenderse, que tem que saber falar. Eu sempre ensino para eles que todos somos iguais. O que temos de diferente é o color, a profissão, mas somos iguais. Falo que no hay miedo. Só que as mães bolivianas não fazem isso. Não falam muito, fazem com que eles tenham medo, ficam na própria casa fechados, onde trabalha pai e mãe.*

### 5.3.2 - Um outro desconhecido

Esse traço que levantamos anteriormente, sobre esse notável silêncio, nos conduz a outra reflexão, esta emergente da conversa com professores, direção e outras pessoas não imigrantes, dentro e fora da escola, e diz respeito ao *pouco* conhecimento que se tem sobre a população de origem boliviana que vive em São Paulo. *Não conheço, não sei bem, acho que, parece, não tenho certeza* foram expressões que recorrentemente apoiaram os entrevistados quando narravam sobre sua experiência com os estudantes bolivianos, como apareceu na entrevista da professora P1, ao narrar sua chegada à escola:

*Em todas as classes, a gente tem pelo menos um. E em geral não fica em um, são dois, três... Chega a 10% da classe. Logo que cheguei me impactou, falei: “como que tem uma comunidade dessa aqui? (...) Achei que (os demais professores) conhecessem algo sobre eles, mas aí ao longo do tempo eu vi que não, eles me disseram que havia uma feira, mas na verdade a maior parte dos professores nunca nem foi nesta feira.*

Chama a atenção, de todo modo, essa distância existente entre os professores e a realidade dos estudantes de origem boliviana, uma espécie de barreira que ainda deve ser superada, mesmo pelos professores que parecem mais dispostos a fazê-lo, como P2: *Eu tinha uma certa curiosidade para ver o que essas crianças pensavam, mas eles não são assim fáceis de se ter contato logo de início.* Durante as entrevistas, dois outros professores

contaram tentativas de falar sobre a vida de cada um ou mesmo sobre o contexto da Bolívia, como contou o professor P3:

*Uma vez fiz uma atividade de história e eles tinham que contar um pouquinho da história deles. Tinha pai que era mecânico de avião e hoje está trabalhando em oficina de costura. Você imagina. Tenho quase certeza de que os pais não querem isso para os filhos. Acho que saíram da Bolívia pela instabilidade política e econômica.*

No relato da professora P1, por outro lado, ela nota um notável incômodo cada vez que ela tenta falar sobre o tema da imigração na sala de aula. Esse desconhecimento, que ela mesma reconhece ter, parece encontrar uma barreira nesse sentido, obstáculo este que parece estar relacionado com o desejo de não aparecer que comentamos anteriormente. Diz ela, narrando uma cena que vivenciou com uma turma de sexta-série:

*Ficam muito incomodados. (...) Eu não sei porquê. (...) O que eu tenho também é a representação... eu mesma conheço a Bolívia muito pouco, da questão dos bolivianos no Brasil também muito pouco. (...) Até tento, mas aí eu vejo que eles ficam tão incomodados. E aí um dia eu só chamei alguns “Vocês querem que eu não fale disso?” e falaram “Quero, quero que você não fale disso, fale de outras coisas”.*

Outra passagem interessante do relato desta mesma professora é sobre uma experiência com a turma de oitava-série, onde tentou tratar da questão da xenofobia e das migrações em outros países, já que muitos alunos/as – brasileiros/as neste caso – já expressaram de alguma maneira seu desejo de migrar.

*Eles têm a idéia, têm o sonho de que eles vão para os Estados Unidos, e como imigrante vão chegar lá com lugar de destaque, vão ganhar a vida. (...) Então eu pergunto: “Você trata bem estrangeiro?” “Não, mas comigo vai ser diferente porque eu vou me misturar”. “Não vai! Você acha que você tem a cara”. E a gente fica nessa discussão. E na última aula que tivemos essa discussão, tem uma boliviana na classe, e ela ria, ria.... E ela nunca se manifestou, ela normalmente fica quieta.*

Uma fala interessante para ilustrar esse diálogo foi a de E5, de 17 anos. Conta que quando chegou, sete anos atrás, não teve dificuldade, era a única boliviana na sala de aula naquela época e parece ter sido bem recebida pelos colegas. Entretanto, comenta de uma possível mudança nessa dinâmica nos dias de hoje, quando se fazem notar outros tantos colegas de sua nacionalidade na mesma escola.

*Foi numa boa, recebi apoio de todos, porque eu era a única boliviana na sala, e um montão de brasileiros. Eles me olhavam assim e falavam "nossa, você fala espanhol?" e vinham perguntar um monte de coisas da minha cultura. Perguntavam como era lá, como era a Bolívia. E eu dizia que era um lugar bonito mas que era frio, e eles diziam "ah, eu quero ir lá". Eles foram legais, sim, diziam para qualquer problema que eu não soubesse para falar para eles. (...) Os professores foram legais também. Mas, sabe, do tempo de lá para cá mudou muita coisa. Agora tem sim um preconceito contra os bolivianos que chegam no Brasil.*

Diante do desconhecimento, de um lado, e da discrição silenciosa do outro, emergia, não raro, indícios de um encontro de certa maneira conflituoso num dos únicos lugares onde a convivência entre imigrantes e nativos era certa, a escola. Percebemos, nesse ponto, tanto nos relatos de alunos como de professores, a existência de grupos de pares que tendem a se fechar e se abrir menos ao diálogo. *Em algumas salas você percebe que as crianças ainda querem conviver só entre eles mesmos*, narra o professor P2, destacando a característica que seria reafirmada pela professora P1:

*Eles ficam isolados neles mesmo. Grupinhos de bolivianos e quando eles estão na sala e tem só um ou outro...porque agora é difícil – geralmente a gente tem mais de um – mas quando só existia um ele ficava sozinho mesmo.*

Ainda que afirme que sua história é de fato diferente, em especial porque chegou sozinha na escola, a menina E5 enfatiza que a dinâmica ganhou novos contornos hoje em dia, quando ela identifica a presença de grupos de uma ou outra nacionalidade, e se reconhece como uma das poucas que circula em ambos:

*Eu sempre tive mais amigos brasileiros, eu conhecia mais brasileiros. (...) E no segundo ano*

*já tinha um montão de bolivianos, mas assim eu não me dava muito bem com eles, porque eles tinham um grupo que era só bolivianos. E não falavam com os brasileiros, e eu gosto de falar com todo mundo. Eu pensava: por que não falar com ele? Daí independentemente do quê eu falava com os brasileiros eu já ficava excluída deles. E muitos (bolivianos) que chagava nem sabiam que eu era boliviana, achavam que eu era mais japonesa.*

### **5.3.3 - Boliviano ou brasileiro? Boliviana ou brasileira? Um dilema da dupla nacionalidade**

Entre nossas perguntas iniciais, constava uma questão sobre como os filhos de imigrantes bolivianos, no caso os nascidos no Brasil, se consideravam com relação à dupla nacionalidade<sup>113</sup>. Havíamos percebido, na conversa com os professores, que passar a ser identificado como brasileiro seria uma forma de resolver parte dos conflitos; na visão dos professores, parecia que entrariam ali numa zona de conforto mais segura, como contou P3:

*Tem alguns que você pergunta: “você é boliviano?”, e ele diz “não, eu sou brasileiro, meu pai que é boliviano”, como se tivesse algum problema. Como falavam os nordestinos antes.*

Um dos discursos que apareceu foi inclusive que o idioma era um traço que os identificava como bolivianos e portanto os estudantes tratavam de priorizar o português, em especial nos lugares públicos. No caso dos descendentes nascidos no Brasil, todos os casos com quem cruzamos não tinham dúvidas: eram brasileiros antes que bolivianos. M4, mãe de uma menina de que nasceu no Brasil e hoje tem 12 anos, confirma:

*Ela fala que não é boliviana, sempre fala que nasceu aqui. Ela não gosta que eu falo que ela é boliviana, eu não sei porque, pois desde pequena ela ficou com bolivianos. Uma vez falei para ela que era boliviana e ela disse que não, que quem nasce no Brasil é brasileira. E tem os mesmos hábitos de uma brasileira: ela come o miolo do pão e gosta mais de doce que salgado. Ela fala “por que vocês bolivianos gostam tanto de salgado?”. Ela fala que ela*

<sup>113</sup> Filhos de bolivianos nascidos no Brasil são brasileiros natos (desde que os pais não estejam a serviço do Estado boliviano), de acordo com o art. 12 da Constituição Nacional. Os filhos de genitor boliviano nascidos no Brasil também podem vir a ser bolivianos natos, segundo o art. 36 da Constituição boliviana, se forem inscritos nos consulados da Bolívia no Brasil ou pelo fato de “avecindarse en el territorio nacional” boliviano.

*como brasileira gosta mais de doce. (...) Ela poderia falar de onde vem, fazer conhecer a bandeira, mas ela não se liga. (...) Algumas coisinhas eu falo, da cor da bandeira, mas ela esquece... Se ela aprender ou não aprender tanto faz para ela. Ela sabe na verdade daqui, a bandeira daqui, o hino nacional daqui.*

O caso de E5, menina de 17 anos, e também interessante nesse sentido, quando parece ter nitidamente traços de um e outro grupo. Nasceu na Bolívia, mas conta, num português perfeito, como se identifica com um e outro grupo e, mais, como a identificam como parte tanto de uma como de outra origem. Essa reflexão aparece, por exemplo, quando ela conta de uma ocasião em que o professor pediu que formassem grupos para um exercício em sala de aula.

*Daí eles (referindo-se aos colegas brasileiros) me disseram vem cá, Bolívia, faz você. E eles acabaram se surpreendendo, porque eu não era nada parecida com os bolivianos. Eles achavam que eu era misturada, ou que já tinha nascido aqui, foi assim chocante. E eu disse "sim, eu sou boliviana". Até os professores falavam "Mas você é de Santa Cruz ou Cochabamba?". Ou os bolivianos me perguntavam se meus pais eram brasileiros, e eu dizia que não.*

#### **5.3.4 - Discriminação e violência**

A existência de processos discriminatórios, baseados no preconceito por parte da comunidade escolar local, era uma premissa presente em nossas hipóteses iniciais, desenhada a partir de conversas exploratórias, que não apenas se confirmaram como ganhou contornos maiores que prevíamos. Ainda que dificilmente aparecessem no início das entrevistas, cenas e relatos de discriminação e preconceito, em graus e dinâmicas variadas, marcaram todos os relatos, de mães e estudantes, dentro e fora da escola, além dos professores e de trabalhadores/as da comunidade escolar.

Mesmo que o tom geral da entrevista tentasse não realçar a existência de conflitos, situação exemplificada em falas como "está tudo bem, vivemos e estamos bem integrados aqui em São Paulo e na escola", como foi o caso de E5, menina de 17 anos que realmente pareceu estar satisfeita com a trajetória escolar e com as perspectivas futuras, o tema aparecia,

e na grande maioria das vezes com relatos de experiências pessoais. No caso desta estudante, surgiu de relance quando narrou a dinâmica dos grupos de brasileiros e bolivianos com pouco diálogo:

*São grupinhos né, e de repente vem os brasileiros querendo saber: “o que vocês estão falando?”. E nós dizemos “nada”. Mas eles pensam que porque a gente está rindo, a gente está rindo deles, entendeu? Não tem nada a ver. Daí vem, às vezes briga, xinga... Daí um dia eu disse para eles “a gente contribui para o seu país”.*

A narrativa desse episódio a levou a contar imediatamente outro:

*Da experiência ruim que eu tenho foi assim: uma vez eu tinha na minha mochila um caderno com uns pequenos adesivos. Daí um menino chegou pegou meu caderno e arrancou tudo. Mas eu vi. O nome dele era Messias (menino era brasileiro). Daí ele foi colar os adesivos no caderno dele. Eu até levei na brincadeira, fui, peguei o caderno dele e tirei os adesivos para colar no meu. Daí ele disse: “por que você está tirando esses adesivos do meu caderno?” E eu falei: “uma coisa: você tirou esses adesivos do meu caderno de dentro da minha mochila, você não poderia fazer isso, eu até poderia te dar se você tivesse pedido”. Daí ele disse: “coloca aí de volta no meu caderno, é meu”. E eu disse “não é seu”. Daí o menino foi e me chutou. Daí eu devolvi o chute. Os amigos todos levantaram e me seguraram e seguraram ele, dizendo que ele era um covarde, que não poderia fazer isso comigo. Eu tinha 12 anos, e ele tinha uns 14, ele tinha repetido já. No dia seguinte ele não foi na escola, e depois ele falou pra mim que eu era uma garota legal, firmeza, que os outros parentes bolivianos não fazem isso, por isso que ele tinha o costume de fazer isso. Ele empurrava. E quando fez comigo eu disse, por que? Não fiz nada e queria uma resposta, porque ele não poderia fazer uma coisa comigo contra a minha vontade. Daí ele disse: “você é uma garota legal, eu gosto de garota que se defende”. E depois a gente ficou amigos, se falava sempre. Mas ele parou de estudar, porque tinha engravidado uma menina e tinha se envolvido com drogas. Foi essa minha experiência ruim, mas depois conversei com ele e expliquei que a gente não vinha roubar uma vaga na escola.*

Em nenhum momento ela explicitou que a provocação teria sido causada pelo fato de

ser boliviana, e por conta disso perguntamos se ela achava que teria sido essa a razão. A resposta veio sem a menor dúvida:

*Sim, ele dizia, “sua boliviana folgada, não sei que mais...(...) Teve uma vez que a gente estava lá brincando, dando risada, daí um colega olhou para lá sem querer. Daí o grupinho que estava lá de brasileiros veio dizendo “o que vocês estão rindo na minha cara?”. E vieram todos. E dissemos, “o cara, a gente não tá rindo de você, a gente tá rindo de umas coisas que a gente tá falando”. Aí começaram a empurrar, dizendo que estávamos rindo deles. (...) É muita bobagem, sempre começa por bobagem.*

O menino E4, de 18 anos, que igualmente trouxe um discurso inicialmente marcado pelo “está tudo bem”, sem se deter sobre os conflitos gerados por sua presença na turma de EJA de uma escola municipal, no final da entrevista revelou que não raro sofre discriminação:

*Eu tenho um pouquinho de medo de errar o português e ser discriminado por isso sim, porque tem pessoas lá em Braz que falam “ei estrangeiro o que tá fazendo aqui, devia ser deportado para a Bolívia.*

Na perspectiva dos professores, essa dinâmica é vista, percebida e relatada como uma espécie de preconceito não velado. É uma discriminação explícita que se manifesta claramente nas salas de aula. Como relata a P1, o P3 ou o diretor D1:

*Na sala de aula as crianças diziam: “ah, o Bolívia ali professor”. E eu dizia, “não, esse é o Cristian, ou o Vilmar etc..”, para poder ir tirando isso. (D1)*

*Os argumentos são os recorrentes. Que eles não deveriam estar aqui, quando eles conseguem dinheiro para ir para outros lugares, ou voltar para a Bolívia ou Argentina, dizem: `Aí que bom que eles foram (...) Por exemplo, estou lá explicando outra coisa que não tem a ver, e ele fala alguma coisa `Olha, sai da frente aí seu boliviano, porque você devia voltar para a tua terra em vez de ficar me atrapalhando`. Algo como: `Minha família mora aqui sempre e agora ter que disputar com você`. Não assim exatamente com essas palavras porque as palavras deles envolvem sempre palavrão, vários. E daí você não vê reação. (P1)*

*Eles devem reproduzir o que os pais falam em casa. Parece que a relação no bairro é tensa, a relação do espaço, de como estão tomando nossos empregos. (...) Dizem: “ah, professor, eles sujam tudo, porque não voltam para o país deles? Os alunos não escondem, se você perguntar te respondem. Falam que os bolivianos não tomam banho, tem essa questão. E mantém distância. (...) Às vezes me sinto despreparado também, não vou dizer que sei trabalhar com todas essas coisas que não é verdade, pois estamos falando de uma questão nova. É diferente por exemplo da questão do negro – pois eu sou negro, eu tenho uma bibliografia, já li muito até para me encontrar. Mas em relação à história da América espanhola, sou totalmente ignorante. (P3)*

A possibilidade de conversar com imigrantes fora das escolas explicitaram o tema da discriminação e do preconceito e sua articulação de maneira nítida com relatos de violência física. A menina E6, que tem 19 anos e não frequentava a escola no Brasil, contou sobre o caso de seu irmão, de 7 anos. Após sofrer ele mesmo situações de violência e presenciar outras cenas de violência na escola onde estava, a mãe decidiu mandá-lo de volta para a Bolívia. O relato mais extremo que recolhemos, sobre um garoto boliviano que foi violentado até morrer dentro da escola, foi intercalado por mãe e filha:

*E6 É que lá tinha muita discriminação. O menino trazia coisinhas assim balas, e os brasileiros tiravam dele, aí foi um dia que ele não quis dar. Acho que ele estava doente, que tinha alguma coisa no estômago, um tumor, não sei. E nesse dia eles bateram até machucar.*

*M3 – não foi uma vez, bateram várias vezes. Só que o menino falava para su mãe e su mãe tímida não falou nada, deixou o menino, não deu importância. (...) Ele (o seu filho) ficou muy traumatado, tinha sete anos, e ele também apanhou.. Então cuando murió el menino, acho que fizeram reunión com los padres, mas como a mãe era boliviana ela não fez nada, não falou nada. Eu não fui até lá, foi meu filho que me contou tudo.(...) Muitos meninos bolivianos já não queriam mais ir à escola, meu filho falava "vão a bater em mi e eu vou morrer". Eu falava para ele que não, que não ia morrer, que tinha que saber defenderse. Eu fui com el, aí vino não sei se era directora ou algunas professoras, e falei para elas “mi filho no quiere venir a la escuela”, que acontece? E ela disse: “aquí não aconteceu nada”. E eu disse: como*



*não, muitos meninos não querem vir, vocês tem que tener cuidado, vocês estão encargadas disso. Aí ela disse: ai não senhora, aqui está tudo bem, tivemos apenas um pequeno acidente. Falei que no era um pequeno acidente, que morreu um menino, vocês tem que tener mais cuidado. Se morreu um hoje, amanhã é outro que está morrendo. Eu pedi para ela: por favor, pongan mais atención a los meninos bolivianos mais que todo, por favor. No pasó nada.*

*E6: Acho que foi um senhor lá na escola, não sei quem era, acho que do Ministério da Educação, falar que aquilo não podia, tanta discriminação, tinha muitos pais que estavam assim contra. Alguns diziam que os bolivianos tinham que ter uma escola à parte, mas esse senhor queria unir, que todos somos iguais, falava que tinha que ser a mesma escola, eu sei porque eu fui naquela reunião depois que morreu o menino. Tinha muita discriminação antes. Agora já não tem tanta.*

Após contarem esse caso, M3, a mãe, termina por relacionar o fato de a filha E6 estar fora da escola também com o medo da violência que estavam percebendo existir.

*Eu tenia medo de ela ir estudar. Agora parece que já no es tanto. Era mais perigoso antes. Inclusive uma boliviana me contou que uma familia tenía uma filha assim também bonitinha, então a mãe sempre cuidava de ela. E tinha uns meninos brasileiros que andavam na rua e parece que entraram na casa, queriam abusar eu creo de ella, entraram a la casa. Aí a mãe queria defender a sua filha, no final morreu a mãe e a filha. Essa é uma história verdadeira, era mais ou menos como minha filha, tinha uns 15 ou 16 anos. Por causa disso eu tinha muito medo dela ir na escola. (...) Hay derechos humanos, em Bolívia também hay. Em Bolívia también está aconteciendo casi lo mismo. La violencia está em todos los lados.*

#### **5.4 - A escola brasileira no olhar boliviano**

Nosso terceiro eixo de análise está desenhado sobre as famílias e suas expectativas em relação à escola. O que a família imigrante boliviana espera da escola? O que dizem as mães sobre a relação com a escola, com os professores, sobre a permanência, o sucesso ou o

fracasso escolar? Qual o significado desse universo para a família e para os alunos/as?

#### 5.4.1 – Uma escola laxa e permissiva

Com base nisso, partimos para uma escuta atenta em especial das mães com quem conversamos e uma primeira característica que emerge é uma indignação, por parte delas, da dinâmica das escolas brasileiras. Aqui, os alunos não respeitam o professor, as mães não sabem educá-los para isso, não levam os estudos a sério. O discurso se repetiu de diferentes formas em todas as mães que entrevistamos:

*O problema eram os meninos brasileiros que não tem educação, não respeitam a professora, não fazem tarefa. Quando a professora toma la lección eles falam “eu não fiz”. Como asi? Minha filha que já tinha estudado na Bolívia ficava estranhada porque na Bolívia o estudio es estricto. Não pode contestar a uma professora assim! Aqui não, minha filha estava muy sorprendida, aqui não respeitam. Então a professora, porque no pode mais ter paciência, brigava e al dia seguinte já estava lá a mãe de ela dizendo "por que você gritou com minha filha?". Às vezes acho que os pais também estão errados, eles têm que saber como estão os filhos, o que estão fazendo, e eu faço isso, eu vou na escola e pergunto como se están comportando, que cosas estão fazendo. (M3)*

*O único problema é que os colegas brasileiros ficam fazendo muita bagunça na sala, então elas que são mais estudiosas, (...) tem mesmo muitos bolivianos que gostam de estudar, na verdade eles têm mais empenho em estudar que os brasileiros. Então eles fazem muita bagunça, não deixam aproveitar o que o professor está falando... daí eu inclusive fui na escola conversar que seria bom separar os bagunceiros e tirar da sala, pois estão prejudicando os outros... (...) Sobre isso eu converso bastante com minha filha, que tem que respeitar o professor, porque ele está fazendo o trabalho dele de ensinar. Ela me garante que não faz bagunça. (...) E eu cobro muito dela. Baixaram muito as notas da quarta para a quinta série, por isso fiquei preocupada. Agora vou ter que cobrar mais dela porque sexta série tem mais matérias, ela vai ter que ficar mais atenta... (...) Lá (na Bolívia) o ensino é mais rígido, eu estaria mais tranqüila. (M4)*

Na perspectiva dos estudantes, há a visão da escola brasileira como uma escola mais “fácil”

se comparada à que tinham experimentado na Bolívia. E5., de 17 anos, diz:

*Lá tem mais matérias e é mais difícil. Tem muita lição de casa. São muito exigentes. Eu tive amigos que foram daqui para lá e tiveram de fazer de novo o mesmo ano. Por exemplo: eu estou no terceiro ano aqui, se eu for para lá, vou ter de fazer de novo o segundo para depois entrar no terceiro. (...) Aqui sinto falta das aulas de música e de artes. Aqui nas aulas de artes a gente só escreve. Na Bolívia temos muita dança, no dia da Bolívia, dia do departamento, sempre tem apresentação de dança, de teatro. E outra coisa que sinto falta é da organização. Aqui tocou o sinal todo mundo empurra todo mundo, e lá não, na segunda feira tocou o hino nacional, sobe a primeira série, depois a segunda, terceira... E aqui não tem lição de casa! Ou pelo menos não tem muita... Lá tinha muita, eu ficava horas fazendo.*

A característica do respeito e de uma exigência maior com relação ao desempenho escolar aparece de outra maneira na fala dos professores. Em geral, enxergam as mães bolivianas como presentes e participativas, e suspeitam que vieram de uma cultura em que o desrespeito ao professor ou à instituição escolar é inaceitável. Assim as descrevem:

*Querem saber tudo sobre o aluno. Então independente da hora que a gente marca, a gente pode marcar a reunião no começo da manhã, ou no final da manhã, elas vão. Não só as mães, às vezes os pais, ou irmãos, vai sempre alguém da família, dificilmente um boliviano, numa reunião de pais, não vai ninguém. (...) Se contamos que o aluno está tendo dificuldade, elas enfatizam que ele não trabalha, que a obrigação dele é isso, então ele tem que perceber que a escola tem uma importância. (P1)*

*São bem presentes. Uma mãe vem sempre aqui querendo saber como estão os filhos. Ano passado dei um NS (Não Satisfatório) para um menino (boliviano), e ela veio me cobrar, querendo saber porque aquilo tinha acontecido. (...) Cobram autoridade, uma mãe boliviana uma vez me contou que de onde ela vinha o professor era permitido até a bater no aluno. (P2)*

*Os pais bolivianos não aceitam nota baixa. Noto também que essa atitude revela um caráter da própria cultura local. Parece que se tem uma certa reverência com o professor que não se tem aqui. E os filhos reproduzem. (P3)*

*Uma mãe chegou aqui e disse “olha professor, se ele fizer qualquer coisa você pode colocar de castigo, pode bater”. Daí eu digo que não podemos agir dessa forma. E ela dizia: “não, porque lá em Bolívia, a gente fazia isso” (D1)*

Uma hipótese não levantada por nós e que sim apareceu na fala de uma das mães entrevistadas foi o sonho de que existisse uma “escola separada”. Pela descrição dela, referia-se a uma escola nos moldes das privadas que primam por alguma nacionalidade e algum idioma:

*Sabe, as veces yo quisiera una escuela a parte, sólo para los bolivianos, pero usted sabe, boliviano no es unido. Em La Paz, hay escuela de brasileiros, de alemanes, de americanos. Então as vezes acho que seria bom uma escuela para bolivianos, assim no haveria problemas para meu filho, porque el idioma más que todo... (...) Por exemplo, se eu estou aqui por três anos, cinco anos, tem muita gente que vem trabalhar aqui e vem com filhos, e filhos tem que ir a la escuela, e claro aqui escuela hay, mas tem esse problema do idioma, então quando a gente volta lá na Bolívia eles no quieren ni escribir, uno tem que presentar muitas coisas. Complicado. Por isso que pensei com escola separada, não ia ter esse problema.*

#### **5.4.2 – Algumas perspectivas**

Especialmente no caso dos jovens, indagamos também sobre as expectativas relacionadas à escola e encontramos uma multiplicidade de olhares neste caso. Quais as perspectivas que eles, elas e suas famílias nutriam nesse sentido? As mães, em especial com esse traço de participação tão notável, o que esperavam? Nem sempre a resposta delas coincidia com a maneira de ver dos filhos e filhas.

No caso de M2, mãe de 4 filhos e todos vivendo em São Paulo, logo disse “Ele vai na escolinha de adultos de noite, moça, para poder sair mais rápido do colégio para poder *estudar* outra carreira, ele *quiere* ser *alguna* coisa, *abogado*, médico, como todo jovem aspira ser o melhor na vida”. A maneira como os filhos responderam foi outra:

*E3 - Eu já diz um curso de programador de computador. Agora eu queria fazer a faculdade, mas eles não validam. Eles acham que vou embora, que não vou morar mais aqui.*

*E2 – Eu queria trabalhar com carros, fazer um curso de automotivo.*

*E4 – Eu de informática também.*

No caso de E6, menina de 19 anos que estava fora da escola, a ideia inicial era seguir no ramo da costura: “Pensei em trabalhar com algum coreano, pensei em fazer costura, ser *piloteira*.”, afirmação que desagradou a mãe: “Eu falei para ela fazer outra coisa, mas não se anima para procurar”. Nesse momento, a garota repetiu o que a mãe vinha falando até então, o discurso sobre o medo de sair na rua, medo da escola, medo de um trabalho novo:

*É que tenho um pouquinho de medo, o chefe ser um brasileiro ou coreano, são diferentes, tenho um pouquinho de medo. Eu não era assim, mas agora estou um pouco. Tenho um amigo que foi trabalhar em uma padaria e trabalha por dois, mas ganha por um. (...) Mas vai ser bom trabalhar fora, porque cansa, todos os dias a mesma coisa.*

Finalmente, no caso de E5, que está finalizando o Ensino Médio, a perspectiva dela era de fato fazer uma faculdade em São Paulo – ao contrário dos muitos colegas que fazem os cursos técnicos ou ingressam diretamente no mercado de confecção. Primeiramente disse que queria estudar hotelaria e turismo. Depois, pensou bem, e mudou de ideia:

*Meu sonho mesmo não é a USP, é a PUC. Tenho dois amigos que estudam lá e outros na USP. Eles foram voluntários da Anistia agora e trabalharam no CAMI, estudam relações internacionais. Na verdade eu também queria estudar relações internacionais.*

### Considerações Finais: rompendo muros

Quão distante está a escola da realidade global de deslocamentos constantes, crescentes e incertos de pessoas? Os sistemas educativos estão desconectados desse mundo móvel, onde milhares de trabalhadores, refugiados, crianças, jovens e adultos migram diariamente. A escola, segundo Martins (2001, p. 24), faz parte das instituições modernas que pressupõem um enraizamento, para as quais, no limite, todo ser humano que se move parece uma anomalia.

Neste estudo, buscamos entender *como* está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Percorremos a literatura contemporânea sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, analisamos a legislação nacional e internacional, e situamos os debates ao redor da educação como direito. Em busca de olhar os pormenores das relações e características ao redor dessa dinâmica, visitamos locais de convivência dos milhares de imigrantes bolivianos/as que vivem na cidade, realizamos conversas exploratórias com representantes das organizações que atuam com o tema e, finalmente, fizemos 16 entrevistas gravadas com estudantes, mães, pais, professores/as e funcionários de escolas públicas da capital.

Um balanço inicial dessa trajetória mostra que ainda há um longo caminho ainda a ser percorrido. Nesse sentido, um primeiro passo é certamente tornar o tema *visível*. Pouco se sabe sobre os bolivianos/as que estão nas escolas – na melhor das hipóteses o número por unidade, sendo que em algumas nem isso. São pouco notados, pouco percebidos, desconhecidos. Não há dados desagregados que mostrem quem são, onde estão e como estão. Consequentemente, nas políticas públicas não há ações focalizadas, que considere suas especificidades em nenhuma esfera (municipal, estadual ou federal), nível ou modalidade de ensino. Para a universidade, a relação entre imigração e escola é ainda uma lacuna. Como começar esse processo de escuta? Quebrar esse silêncio parece um desafio posto e essa pesquisa nele esteve circunscrita.

A universalização do direito à educação aqui é tensionada por questões de naturezas diversas. É fato que a educação está *disponível* no sentido de que há escolas e legislação que permitem a matrícula seja qual for o *status* no país. No entanto, a realização do direito à educação, tal como afirmamos ao longo desta pesquisa, extrapola a existência de escolas e leis. A distância entre o que está garantido legalmente e como isso se manifesta no cotidiano é

um desafio em todos os campos dos Direitos Humanos, e em nosso estudo não foi diferente.

O *acesso* a essa educação é um primeiro fator que põe em xeque seu princípio de universalidade, na medida em que barreiras emergem em diversos momentos da trajetória dos imigrantes. Para aqueles em situação irregular no país, mesmo que a lei garanta esse direito, a falta de documentos ainda configura como um entrave para entrar (quando solicitam que demonstrem situação regularizada no Brasil), para mudar de escola (quando não facilitam o histórico escolar), e mesmo para sair (com a não emissão do certificado de conclusão de curso). Especialmente no caso dos que estão sem documentos, a burocracia e a falta de informações sobre os direitos educativos são os muros que parecem mais evidentes.

Ultrapassando essa primeira fronteira e uma vez dentro da escola, o olhar sobre a *aceitabilidade* dessa educação trouxe elementos importantes que caracterizam um ambiente que pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos humanos – quando não contribui para o contrário.

De um lado, meninos e meninas sem nome, chamados de “Bolívia” pelos colegas e cuja voz é raramente ouvida pelos professores, foram descritos como calados, retraídos, silenciosos, falam pouco, participam pouco. E o que diz esse silêncio? Medo? Indiferença? Respeito à instituição escolar e reverência ao/a professor/a? São distintas hipóteses que apareceram nos diferentes discursos que pudemos captar.

De outro lado, colegas, professores, funcionários da escola, que sabem muito pouco sobre eles e elas. Num primeiro momento, essa presença parece despertar uma reação ambígua: parecem estar perto e longe ao mesmo tempo, mas ainda são, de alguma maneira, estranhos. E se causam estranhamento, diz Mafesolli (2001), é porque já são parte.

Esse fenômeno, já dizia Sayad (1998), ocorre quando os nacionais passam a vê-los/as ali, ao lado, reivindicando qualquer coisa para além de servir como mão de obra num setor em os brasileiros/as estariam muito pouco dispostos a ocupar. Aos poucos, dividirão o mesmo espaço, em nosso caso a mesma escola, a mesma rua, o mesmo posto de saúde. Nesses (des)encontros, escutamos discursos como: “estão roubando nossos trabalhos”, “não atendem a nós mas atendem a eles”, ou “por que não voltam para a Bolívia?”

Muitos reproduzem dentro da escola essa explícita relação conflituosa que estabeleceram no bairro – xingamentos, provocações, episódios de violência. A discriminação encontrada nos relatos evidencia uma relação tensa, com uma urgente necessidade de mediações. Pelo que pudemos perceber, essas mediações estão fragilizadas, os professores e funcionários ainda transitando sem saber o que fazer, com poucos elementos para intervir em qualquer conflito dessa natureza. Ainda que, em todo caso, já tenham notado a existência

desses tensionamentos.

No que tange, finalmente, à *adaptabilidade* desse direito, os desafios parecem de magnitude particular. Como é possível considerar as especificidades de alunos e alunas que nem sequer são notados? Estudantes cujas vozes são desconhecidas de muitos professores e da comunidade escolar? Nesse ponto, o idioma é uma questão de partida a ser pensada. Percebemos que, ao menos na chegada dos e das imigrantes, ele se configura como um impeditivo – ainda que considerem fácil e semelhante ao seu de origem, é preciso primeiro “acostumar-se com o português” e só depois buscar a escola. Não seria razoável pensar-se em aulas de reforço já que estes e estas estudantes não estão em pé de igualdade com os demais?

Por outro lado, existe a questão do idioma nativo, que mencionamos anteriormente. Que lugar deve ter o castelhano – ou no caso dos que mantêm línguas indígenas – o quechua ou aymará? A escola por séculos teve um papel estratégico na consolidação de um único idioma no país – tanto o português aqui como o espanhol nos países vizinhos. No caso dos imigrantes, que lugar ocupa o idioma nativo? Deve novamente ser esquecido?

Esse “esquecimento” por parte de crianças, adolescentes e jovens pareceu ter um duplo lugar. Se é certo que a escola não dá outra possibilidade, é também notável que o idioma está ligado à questão da identidade. É um traço que os identifica como bolivianos ou bolivianas e, frente ao cenário de discriminação, melhor esconder. Características muito parecidas foram encontradas por Nobile (2006), em estudo que olhava estudantes imigrantes nas escolas públicas de Buenos Aires. Ao narrar a situação de bolivianos e peruanos naquele cenário, a autora destaca que o sotaque desses estudantes estaria sendo escondido (NOBILE, 2006, p. 19) e trocado pelo jeito de falar argentino, para que não fossem identificados como estrangeiros.

### **Espaço compartilhado – experiência compartilhada?**

Como dissemos em nosso segundo capítulo, um dos temas contemporâneos das grandes cidades é o compartilhar o espaço. Os imigrantes, nesse contexto de renovados deslocamentos entre países, passam a viver ali ao lado, como diz Bauman (2008, p. 35), sem “terem sido convidados”. Esse desconhecimento tem causado, não raro, uma segregação cada vez maior, que por sua vez alimenta o ciclo e gera ainda mais estranhamento. Ao olhar para essa relação em diversos lugares do mundo, o autor constatou que “os estrangeiros tendem a parecer mais amedrontadores quanto mais distantes, desconhecidos e incompreensíveis os vemos”. Em nosso estudo, exceto para grupos muito restritos, percebemos um diálogo ainda



pequeno, tímido e insuficiente. A convivência nos espaços públicos é limitada, as fronteiras são reais. Não são reconhecidos, ao contrário, continuam sendo desconhecidos e estranhos.

Quebrar essa lógica, invertendo a dinâmica e provocando o reconhecimento, é um dos desafios que encontramos. Mas qual a possibilidade de uma experiência compartilhada se não se compartilha o espaço de vivência? Uma experiência que vá além de uma convivência aliado a lado, mas numa real combinação das diferenças numa unidade de determinada vida coletiva, como indaga Touraine (1998)? A escola pública é um dos únicos e poucos espaços compartilhados, é ali que algumas barreiras deveriam ser derrubadas.

Interessante que, diante da experiência violenta que seu filho viveu dentro de uma escola e também pelas travas causadas pelo idioma, uma das mães propôs a “escola separada”, uma escola só para bolivianos e bolivianas, com ensino em espanhol, e pertinência no conteúdo para a realidade que vivem. A ideia, contou ela, teria sido levantada numa conversa com outras mães – tanto bolivianas como brasileiras, estas porque achavam que eram os imigrantes quem estavam atrapalhando. Seria, assim, uma proposta definitiva para a resolução de conflitos.

A nosso ver e numa perspectiva de Direitos Humanos, a ideia da segregação representa justamente um retrocesso a ser superado. Debate próximo aos que foram feitos no âmbito de uma escola para negros e outra para brancos nos Estados Unidos ou na África do Sul, uma escola para meninos e outra para meninas (como ainda existe em muitos locais do mundo) ou mesmo o debate ainda presente e repleto de tensões no Brasil sobre a inclusão de todas as pessoas com deficiência na mesma escola.

Schilling (2008) lembra que o grande desafio contemporâneo é não aceitar os isolamentos – por idade, gerações, sexo ou sexualidade, raça, etnia, religião, classe ou grupo de status social ou profissional. “Mais do que nunca é importante negar – criticar – os guetos, os enclaves fortificados, o ‘não fale com estranhos’”, diz a autora. A negociação de conflitos, nesse caso, não é simples e passa por quebrar o silêncio antes de mais nada.

## **Muros e janelas**

Nosso estudo fez uma primeira aproximação à situação dos bolivianos na perspectiva dos Direitos Humanos, que certamente abre outras perspectivas a serem exploradas em futuras pesquisas.

Uma que se mostrou latente é a não resolvida tensão entre integração e o retorno dos imigrantes, considerando-se aqui as possibilidades que podem se abrir no caso de uma

trajetória escolar exitosa, como a da jovem que estava concluindo o Ensino Médio e às vésperas de começar a luta por uma vaga na universidade.

Outra frente é o desafio da questão curricular – como garantir que o conteúdo trabalhado seja pertinente e, nesse contexto migratório, que questões que façam sentido aos migrantes também estejam presentes? Por outro lado, interessa a eles manter valores anteriores? Quais eram? Quais querem manter? Lembrando aqui que a escola é instituição que nunca teve compromisso com as tradições culturais das classes subalternas.

Um tema correlato, levantado por Martins (2001, p. 25) é a relação entre escola e memória – como a escola lida com a memória? As sociedades ocidentais incluem, em suas técnicas de socialização do estrangeiro e do forasteiro, meios para promover o esquecimento cultural e social. Como combater essa clandestinidade da memória?

É necessário olhar de maneira particular os e as jovens nesse cenário, bem como as pessoas adultas. A relação e inserção desses e dessas jovens no mercado de trabalho, sobretudo informal, suas alternativas de formação. Por outro lado, tal como as pessoas adultas, a procura pela educação de jovens e adultos (EJA) quase não foi mencionada, encontramos apenas um caso.

O lugar do idioma nativo é outro tema inquietante para próximos estudos. Está fadado a ter o mesmo destino da imensa maioria dos idiomas de imigrantes que chegaram ao Brasil e, na escola, os “esqueceram”? Ou dos idiomas indígenas exterminados? Certamente aqui o percurso é diferente – o espanhol passou a ser valorizado e seu ensino está sendo implantado atualmente, como dissemos, no intuito justamente de fortalecer a integração com países latino-americanos. Nesse contexto, que relação pode ser travada entre esse movimento e a presença dos bolivianos/as nas escolas?

Finalmente, como se travam as relações de gênero entre meninos e meninas bolivianas dentro das escolas? No início de nossa pesquisa, temíamos que as meninas poderiam ter uma dupla invisibilidade em suas trajetórias escolares. Durante o percurso, essa preocupação não se confirmou, mostravam-se muitas vezes mais abertas ao diálogo e, especialmente, as mães expressaram uma forte presença na comunidade escolar. De todo modo, existe aí uma questão a ser melhor explorada e compreendida.

### **A educação entre os direitos humanos (ou palavras finais)**

Para finalizar, voltemos ao início, quando situamos essa pesquisa como parte dos

debates sobre os desafios da *universalização* de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias. A busca pela realização plena do direito humano à educação deve incluir, como dissemos, para além do acesso em si, duas outras preocupações: os direitos humanos na educação e os direitos humanos por meio da educação. Pela definição contemporânea deste direito, ele se realiza se todas as suas dimensões – disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade – forem protegidas, realizadas e promovidas de maneira conjunta. Assim, essa realização se condiciona também à pertinência do que está sendo ensinado e à existência de um ambiente que respeite e promova os direitos humanos.

Fazendo um balanço dos avanços desde a Declaração de 1948, Cançado Trindade (2003) disse que o século XX deixou uma trágica marca: nunca se verificou tanto progresso na ciência e tecnologia, acompanhado paradoxalmente de tanta destruição e crueldade, lembrando que as próprias formas de violações dos direitos humanos têm se diversificado e sofisticado: violações perpetradas por organismos financeiros e detentores do poder econômico, político, das comunicações. Milhares de condenados ao empobrecimento, grupos clandestinos de extermínio, fundamentalismos das mais diversas naturezas, impunidade. Ao olhar tanto para trás como para frente, diz o autor, houve momentos históricos de avanços, em especial no que diz respeito ao reconhecimento e à proteção internacional dos direitos humanos, mas “lamentavelmente também retrocessos, quando não deveria haver aqui espaço para retrocessos”.

Nesse mesmo sentido, Muñoz (2009), em reiterados discursos, lembrou que “nunca tantas pessoas educadas mataram a tantas outras como no século passado”, provocando-nos a pensar, mais do que nunca, no sentido da educação vigente. Qual deve ser essa educação universal e obrigatória? Dessa forma, os desafios encontrados nesta pesquisa estão também intrinsecamente relacionados ao chamado campo da educação em direitos humanos, que, como lembra Benevides (2007, p. 346), se trata de uma educação permanente, voltada para a mudança, com o desafio de criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, atitudes e comportamentos que decorrem de valores de justiça, promoção do respeito, da paz, da dignidade humana. A negociação disso na prática cotidiana deve ser premissa de educandos, educadores e comunidade escolar. A educação escolar não é o único lugar para esse trabalho, mas por certo é um dos que têm obrigação de fazê-lo. Em nosso entendimento, é uma dimensão da efetivação do direito tão prioritária como as demais.

O caminho para a realização plena do direito à educação para os e as imigrantes da Bolívia passa por todos esses desafios e, a nosso ver, pode começar por um processo de escuta, dando voz aos e às bolivianas para que se expressem. A dúvida sobre como fazê-lo

começaria por perguntar a eles e elas, e esperamos com este estudo ter dado uma modesta contribuição para tal exercício.

## **Referências**

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. **Los Derechos de los No Ciudadanos**. Nova Iorque e Genebra, 2006.
- ANDRADE, José Fischel de. **Direito Internacional dos Refugiados – Evolução Histórica (1921-1952)**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo – anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AGANBEM, Giorgio. **Homo Sacer – O poder Soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- BASSEGIO, Luis. Migrantes: Discriminados e Necessários?. In: REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo, 2004. p.7-14.
- BATANERO, José María Fernández. Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. In **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 39/1. Madrid, 2006. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1231Batanero.pdf>>. Acesso em 13 de junho de 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Confianza y temor en la ciudad; Vivir con Extranjeros**. Barcelona: Arcadia, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Archipiélago de Excepciones**. Madrid: Katz, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1985.
- \_\_\_\_\_. Educação para a Democracia. **Lua Nova, Revista de Cultura e Política**. São Paulo, v. 38, p. 223-237, 2004.
- \_\_\_\_\_. Direitos Humanos: desafios para o Século XXI. In: SILVEIRA *et. al.* (orgs). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 335-350.
- BENHABIB, Seyla. **The Rights of Others – Aliens, Residents and Citizens**. Cambridge: Cambridge University, 2004.

- BERLUSCONI quer isolar alunos estrangeiros. **Reuters**. 24 de outubro de 2008.
- BITTAR, Eduardo C.B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA *et. al.* (orgs). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 313-334.
- BOBBIO, Norberto. **O Filósofo e a Política**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- BONASSI, Margherita. Situação dos Indocumentados. In: SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE (org). **Travessia da Desordem Global – Fórum Social das Migrações**. São Paulo: Paulinas, 2005. pp. 219-224.
- \_\_\_\_\_. **Canta, América sem Fronteiras! Imigrantes Latino-americanos no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BORKERT, Maren; *et al.* Comprender la investigación sobre migraciones (a través de fronteras nacionales y académicas) en Europa. **Qualitative Social Research**. N. 7(3), Art.3, Maio 2006. Disponível em <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060339>>. Acesso em 15 de Jul. 2009.
- BORREGO, Iñaki García. Los hijos de inmigrantes como tema sociológico – la cuestión de la 'segunda generación'. **Anduli: revista andaluza de ciencias sociales**. N. 03, pp. 27-46, 2003.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flavia. **Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 87-144.
- BOURDIEU, Pierre (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **La Distinción**. Paris: Lês Editions Minit, 1979.
- \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel – Bertrand Brasil, 1992.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação – conversa com pós graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Brasileiros no Mundo – Estimativas**. Brasília, 2008.
- CACCIAMALI, Maria Cristina Cacciamali; AZEVEDO, Flávio A. Gomes. Entre o Tráfico Humano e a Opção da Mobilidade Social: os Imigrantes Bolivianos na Cidade de São Paulo. **Cadernos PROLAM / USP**. São Paulo, vol. 1, ano 5, p. 129-143, 2006.
- CANÇADO TRINDADE, Antonio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

\_\_\_\_\_. Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos. In SOUSA *et. al (orgs)*. **Educando para os Direitos Humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Brasília: UNB, 2003. pp. 20-26.

CANCLINI, Nestor García. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e Cidadãos** – conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito** – Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1964.

CASTLES, S.; MILLER, M.J. **The Age of Migration** – Internacional Population Movement in the Modern World. Londres: Macmillan, 1998.

CEPAL. Migraciones Internacionales, Derechos Humanos y Desarrollo en América Latina y Caribe. Montevideo, 2006.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, Saraiva, 2001.

\_\_\_\_\_. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, Jose Sergio. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 66-84.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pp. 245 – 262, julho 2002.

CYMBALISTA, R; ROLNIK, I. Comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. **Cadernos Metrópole**. São Paulo, V. 17, pp. 119-133, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, Jose Sergio. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp.19-42.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e Educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-Posições**. Campinas, V. 15, n. 3 (45), p. 215-228, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_; TRUZZI, Oswaldo (orgs). **Estudos migratórios – perspectivas metodológicas**. São Carlos: Edufscar, 2005.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA *et. al.* (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. pp. 441-456.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

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

ENSINO DE IMIGRANTES tenta equilibrar educação de adaptação. **The New York Times**. 23 de março de 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. (org). **Fazer a América – A imigração em massa para a América Latina**. São Paulo, EDUSP, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERNÁNDEZ, Eliseo Aja; PATERNA, Maria Jesús Larios. Inmigración y Educación: una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. **Aula Intercultural**, 2003. Disponível em < [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=367](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=367) > . Acesso em 13 de Jul. de 2009.

FILHOS DE IMIGRANTES levam desvantagem nas escolas alemãs. **Dwelle**. 22 de out.de 2008.

FILHOS DE IMIGRANTES têm desvantagem na escola fundamental, aponta estudo. **Dwelle**. 9 de dez. de 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de Fance (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, N. 70, pp. 101-138, 2007.

FREIRE, Roberval; BASSEGIO, Luis. Nadie es Illegal en donde quiere que viva. In: REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. **Direitos Humanos no Brasil** . São Paulo, 2005.

EL SALVADOR recibió \$ 3,3 mi en remesas. **La Prensa Gráfica**. Disponível em <<http://www.laprensagrafica.net/economia/696692.asp>> . Acesso em 25 de fevereiro de 2009.

GAETA, Rosana. Projeto Somos Hermanos. In: **Travessias na Desordem Global** – Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005.

GIDDENS, Anthony. **The Constitution of the Society, Outline of the theory of structuration**. Berkeley and Los Angeles: University of California, 1984.

GONÇALVES, Alexandre. **Maternidade de SP cria projeto especial para mães bolivianas**. Agência Estado. 14 de janeiro de 2009. Disponível em



<<http://www.estado.com.br/editorias/2009/01/03/ger-1.93.7.20090103.3.1.xml>>. Acesso em 13 de julho de 2009.

HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariangela. Direito Humano à Educação. In: **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**. Recife: Bagaço, 2003.

\_\_\_\_\_ (orgs). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados e Ação Educativa, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Porto Alegre: DP&A, 1997.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções - Europa 1789-1848**. 2ª edição. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, Violência e Terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **World Migration 2008: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy**. Genebra, 2008.

ITALIA quer limitar número de alunos imigrantes por sala de aula. **Reuters**. 24 de março de 2010.

KOLTAI, Caterina (org.). **O Estrangeiro**. São Paulo: Escuta-Fapesp, 1998.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. N. 15, p. 159 – 176 Set – Dez 2000. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15\\_11\\_LUCIO\\_KREUTZ.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_11_LUCIO_KREUTZ.pdf)> Acesso em 01 de junho de 2010.

KURZ, Robert. Barbárie, Migração e Guerras de Ordenamento Mundial – Para uma Caracterização Contemporânea da Sociedade Mundial. In: SERVIÇO PASTORAL DOS MIGRANTES (org.). **Travessias na Desordem Global** – Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005.

KYMLICKA, Will, NORMAN, Wayne. El Retorno del Ciudadano: una Revisión de la Producción Reciente em Teoría de la Ciudadanía. **Cuadernos del CLAEH**. Montevideo, n. 75, p. 81-112, 1996.

LA ECONOMIA ESPAÑOLA creció en la última década gracias a la aportación de los inmigrantes. **El País**. Madrid, 28 de Ago. de 2006.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARROSA, Jorge. Para que sirven los extranjeros? **Educación e Sociedade**. vol.23, n.79, pp. 67-84, 2002.

- \_\_\_\_\_ ; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOS INMIGRANTES salvan el Estado de bienestar. **El País**. Madrid, 16 de Jun. de 2008.
- MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo – vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2001.
- MARTES, Ana Cristina Braga; SOARES, Weber. Remessas de recursos dos imigrantes. In: **Dossiê Migrações**. Instituto de Estudos Avançados, São Paulo, Vol. 20, N. 57, pp.41-54, Maio / Agosto 2006.
- MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do Abismo – Novos Estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Segurança nacional e insegurança trabalhista: os migrantes na encruzilhada. **Caderno de Direito – FESO**, Teresópolis, Ano V, n. 7, p. 113-127, segundo semestre 2004.
- \_\_\_\_\_. Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social**, Rev. Sociologia USP, S. Paulo, 13 (2): 21-30, Novembro de 2001.
- MASSEY, D. *et al.* **Worlds in Motion: understanding international migration at the end of the millenium**. Clarendon: Press Oxford, 1993.
- MEZZADRA, Sandro. **Derecho de Fuga – Migraciones, Ciudadanía y Globalización**. Madrid: Proyecto Traficante de Sueños, 2005.
- MILESI, Rosita. **Por uma nova Lei de Migração: a perspectiva dos Direitos Humanos**. Disponível em <<http://www.migrante.org.br/textoseartigos.htm>> . Acesso em 28 de junho de 2010.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MOSQUERA, Gioconda Herrera. Mujeres Ecuatorianas en el trabajo doméstico en España. In: NOVICK, Susana (org.). **Las Migraciones en América Latina – políticas, culturas y estrategias**. Buenos Aires: Catálogos, 2008.
- MUÑOZ, Vernor. **The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers**. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010.
- \_\_\_\_\_. **El mar entre la niebla**. El camino de la educación hacia los derechos humanos. San Jose de Costa Rica: Luna Híbrida, 2009.
- NOBILE, Mariana. **La discriminación de los inmigrantes en la escuela media**. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. *Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. 2006 Disponível em

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/nobile.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

NOVICK, Susana (org.). **Las Migraciones en América Latina** – políticas, culturas y estrategias. Buenos Aires: Catálogos, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e Cidadania: O Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1995. 186 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

OPEN UP. **The Economist**. 03 de Jan de 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. Kit informativo: La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes. Paris, 2003.

PAIVA, Odair da Cruz (org.). **Migrações Internacionais – Desafios para o Século XXI**. São Paulo: Memorial do Imigrante, 2007. V.1.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Dossiê Migrações**. São Paulo, Vol. 20, N. 57, pp. 7-24, Maio / Agosto 2006.

\_\_\_\_\_. Movimentos Migratórios Internacionais Recentes de / para o Brasil e Políticas Sociais: um debate necessário. In: SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE (org). **Travessia da Desordem Global** – Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005.

\_\_\_\_\_; BAENINGER, Rosana. Mobilidade espacial da população no Mercosul: metrópoles e fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.21, n.60, pp. 83-102, 2006.

PATUSSI, Roque. Bolivianos em São Paulo. In: SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE (org). **Travessia da Desordem Global** – Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005.

PELBART, Peter Pål. Biopolítica e Biopotência no coração do império. In: **Multitudes**, n. 9, 10 de maio 2002. Disponível em <<http://multitudes.samizdat.net>>. Acesso em 21 de Jun. de 2009.

PERALVA, Angelina. Globalização, Migrações Transnacionais e Identidades Nacionais. In: **Coesão Social na América Latina** – Bases para uma Nova Agenda Democrática. Corporación de Estudios para Latinoamérica e Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2008. Disponível em <[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao\\_26\\_em\\_06\\_04\\_2008\\_19\\_34\\_03.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_26_em_06_04_2008_19_34_03.pdf)>. Acesso em 13 de julho de 2009.

PIOVENSAN, Flavia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 1997.

- PRINCETON UNIVERSITY WOODROW WILSON SCHOOL OF INTERNATIONAL AFFAIRS. Free to learn: a rights based approach to universal primary education in Kenya (2006). Disponível em <[http://www.princeton.edu/research/final\\_reports/f05wws591i.pdf](http://www.princeton.edu/research/final_reports/f05wws591i.pdf)>. Acesso em 1 de junho de 2010.
- REIS, Rossana Rocha. Soberania, Direitos Humanos e Migrações Internacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.19, no.55, pp. 149-163, Junho 2004.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de Imigração na França e nos Estados Unidos**. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.
- REMESSAS DE ESTRANGEIROS no Brasil somam R\$ 1 bi. **Agência Estado**. 21 de Jun. de 2008.
- ROMANELLI, Thais. **Longe de casa, mães bolivianas recebem amparo em hospital de São Paulo**. Portal Opera Mundi. 08 de maio de 2010. Disponível em <<http://operamundi.uol.com.br>>. Acesso em 15 de junho de 2010.
- SANTOS JÚNIOR, Belisário. Os Direitos Humanos e alguns aspectos da situação do estrangeiro. **Revista do Advogado**. Ano 1. N. 3, pp. 50-53, 1980.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- SÃO PAULO (município). Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito para Apurar a Exploração de Trabalho Análogo ao de Escravo. Câmara Municipal. São Paulo, 2006.
- SASSEN, Saskia. **The mobility of labour and capital**. Cambridge: Cambridge University, 1988.
- SCHILLING, Flavia (org). **Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. Direito à Educação, um longo caminho. In: Bittar, Eduardo C.B.(Org.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 273-283.
- SCHWARZ, Roberto. As idéias fora de lugar. In: **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- SILVA, Sidney Antonio da. Os imigrantes e os direitos humanos no Brasil. In: SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE (org). **Travessia da Desordem Global – Fórum Social das Migrações**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Bolivianos: a presença da cultura andina**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

- \_\_\_\_\_. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. **Dossiê Migrações**. São Paulo, vol. 20, n. 57, pp. 157-170, Maio/Agosto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Costurando sonhos**: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Virgem, Mãe, Terra**. Festas e tradições bolivianas na metrópole. São Paulo: Hucitec - Fapesp, 2003.
- SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOS RACISMO ESPANHA. Informe anual 2008 sobre Racismo en el Estado Español. Barcelona, 2009.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo** – para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro?: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**. Vol.23, n.79, pp. 39-63, 2002.
- SVERDLICK, I.; CROSO, C. (orgs). **El Derecho a la Educación Vulnerado**: privatización de la educación en Centroamérica. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación e Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2010.
- SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- \_\_\_\_\_. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. In: **Travessia**. São Paulo, Centro de Estudos Migratórios, Ano XIII, número especial, janeiro 2000.
- TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- TOMASEVSKI, Katarina. **Human Rights Obligations in Education**: The 4-A Scheme. Wolf, Nijmegen, 2006.
- \_\_\_\_\_. **El asalto a la educación**. Barcelona: Intermon-Oxfam, 2004.
- \_\_\_\_\_. Por quê a educação não é gratuita?. In HADDAD, Sergio e GRACIANO, Mariângela (orgs). **A Educação entre os Direitos Humanos**. São Paulo: Autores Associados e Ação Educativa, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Fee or free – the State of Right to Education Worldwide**. 2006 Global Report. Copenhagem. Disponível em <<http://www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/Tomasevski%20executive>>

[%20Summary.pdf](#)>. Acesso em 24 de junho de 2010.

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

TURNER, Bryan. S. **Citizenship and Capitalism**. Londres: Allen and Unwin, 1986.

\_\_\_\_\_. The erosion of citizenship. **British Journal of Sociology**, 52 (2): pp. 189-209, 2001.

\_\_\_\_\_. Contemporary problems in the Theory of Citizenship and Outline of the Theory of Human Rights. In. TURNER, Bryan.S. **Citizenship and Social Theory**. Londres: Sage, 1993. pp. 1-18 e 162-190.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça. Uma defesa do Pluralismo e da Igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## APÊNDICES

- A- Roteiros de entrevistas coordenação / direção / professores /as
- B- Roteiro de entrevistas para pais / mães
- C- Mapa dos locais onde foram realizadas as entrevistas em São Paulo

## APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas

### **Para coordenador /a e para diretor /a**

1- Breve história dele na escola: há quanto tempo está naquela escola, há quanto tempo exerce a função, se já trabalhou em outras áreas da cidade.

2- Onde mora e envolvimento com o bairro ...

3- Quando começou a notar a presença de alunos e alunas bolivianas na escola? Como foi essa primeira percepção?

-Como você os vê como alunos?

-Têm um bom aproveitamento nos estudos?

-Como são em relação à disciplina?

4- Que idioma falam entre eles?

5- Há alguma diferença notável entre meninos e meninas bolivianas?

6- Como é a relação deles com os demais alunos? Se "misturam" com os colegas brasileiros ou ficam mais entre eles? Sente que há algum preconceito (apelidos, rejeição)?

7- Como é a participação deles nas atividades culturais / esportivas da escola?  
Há atividades específicas que lidem com a diversidade cultural?

8- Como é a participação da família deles? E a relação com as demais famílias nas reuniões e momentos coletivos por exemplo?

9- Em geral como esse grupo de bolivianos é visto dentro da escola? Já houve algum conflito?

10- Você compartilha essa visão? Tinha algum conhecimento da população boliviana em SP antes desse encontro na escola?

11- No caso daqueles indocumentados, existem obstáculos para a conclusão do ensino fundamental? Ele recebe o diploma normalmente?

12 – Você sabe para onde vão quando saem dessa escola? Tem alguma notícia?



## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevistas para pais ou mães

1 - Histórico de migração da família – quando vieram, porque vieram, vieram todos juntos ou em partes? Quem da família mora no Brasil hoje? Todos trabalham? O que fazem? Moram no bairro?

2 - Nome, idade e nível de escolaridade de cada filho e do marido / esposa (verificar se de fato todos os filhos são nascidos na Bolívia ou se alguns já nasceram aqui – nesse caso explorar diferença)

3 - Como era a escola antes de lá? Estudavam na Bolívia?

4 - Ao chegar, imediatamente resolvem colocá-los na escola? Foi fácil encontrar uma opção nesse sentido e matriculá-los?

5 - Como foi a chegada deles na escola? O que disseram? Percebiam diferenças? Como é a escola daqui?

6 – E em relação à língua (idioma)? Falam espanhol em casa, no grupo de amigos, como foi a relação com o português?

7- Como é a relação deles com os demais colegas brasileiros na escola? E com as professoras? E com a coordenação e direção? Tem amigos brasileiros? Há relatos de discriminação? (apelidos, gozação, isolamento, agressão)

8 - O que contam sobre o cotidiano? E sobre a aprendizagem? Sentem falta de alguma atividade específica? Vão bem na escola? São disciplinados, respeitam as normas?

9 - Por que é importante que eles / elas estejam na escola? Qual a expectativa nesse sentido?

10 - O que se espera para eles / elas em relação ao trabalho? Que atuem aqui ou existe alguma perspectiva ou vontade de volta para a Bolívia?

11 -A depender se for mãe de meninos ou meninas, explorar questão de gênero.



**ANEXOS**

- A- Declaração enviada como contribuição ao Plano Municipal de Educação
- B- Carta com pedido de dados para Secretaria Municipal de Educação
- C- Dados enviados pela Secretaria Municipal de Educação



### Plenária Livre: Direito à educação da população imigrante na cidade de São Paulo

Foi com o intuito de garantir que o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo incluía propostas que satisfaçam os direitos e necessidades educativas da população imigrante residente na cidade que, nos dias 28 de fevereiro e 18 de abril, foi realizada a “Plenária Livre: Direito à educação da população imigrante na cidade de São Paulo”.

A atividade reuniu 42 participantes – bolivianos, chilenos, equatorianos, paraguaios, peruanos e brasileiros – que, durante esses dias: a) identificaram a educação de seus sonhos; b) compartilharam suas expectativas com relação à educação; c) explicitaram os problemas e dificuldades que enfrentam para acessar e permanecer no sistema educacional da cidade; e, d) formularam propostas para que poder público e sociedade garantam educação pública e de qualidade para todos(as), independentemente da nacionalidade e origem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Este documento tem por objetivo explicitar o trabalho realizado por esse grupo, de modo que suas questões possam ser discutidas pelos demais atores sociais envolvidos na construção do Plano Municipal de Educação.

### A educação dos nossos sonhos é...

Aquela que dá igualdade para todos; **escola pública e de qualidade**; escola com igualdade e que respeite as diferenças; **escola que alcance resultados positivos**; escola que realmente seja para todos; **escola que celebre as diferenças**; escola que consiga respeitar a diversidade e seja ativa na superação das desigualdades; **escola em que todos se sintam bem reconhecidos**; escola disposta a agir para que as coisas aconteçam; **gente disposto a agir para que as coisas aconteçam**; educação única e universal; **que tenha capacidade de educar os meus filhos**; minha escola dos sonhos é a escola de Paulo Freire: as pessoas aprendem juntas e em comunhão; **uma escola onde os professores são bem remunerados**; uma escola que aposta num caminho que promova justiça; **uma escola em que o acesso é igual e o tratamento é igual, mas que quando isso é insuficiente aposta na superação da desigualdade e na valorização da diversidade**; gratuita; **uma escola em que o aluno quer aprender, tem interesse em aprender**; uma escola que respeite o professor e o aluno; **uma escola que não segregava o diferente**; uma escola que não discrimina o imigrante; **uma escola inclusiva**; uma instituição que dê oportunidades; **que respeite o direito à educação**; universal e sem discriminação; **escola que respeite**; que tem boa qualidade de ensino; **que reconheça a igualdade de todos**; que não discrimine quem fala espanhol; **que reconheça que bolivianos**

**são humanos; que promova a integração latino-americana; que ache interessante a convivência de uma criança brasileira com outro latino que tem duas pátrias; que se oriente por princípios de igualdade e não-discriminação; que garanta formação para o trabalho e ingresso numa faculdade; com intercâmbio de culturas; onde funcionários e professores conheçam e respeitem a legislação; acessível; multicultural; que permita a convivência; que aprenda com experiências diversas; igual para todos; dê oportunidade de estudar; informações sobre cursos técnicos e faculdade; que esteja interessada em educar crianças bolivianas.**

### **Problemas enfrentados pela população imigrante (educação)**

#### **1. Princípios e compromissos**

- Silêncio - as escolas e as autoridades governamentais não tomam posicionamento frente à situação da população imigrante.
- Escola/educação não se orientam por valores (ou pela valorização) dos direitos humanos.

#### **2. Política educativa**

- Nos fins de semana, os espaços e equipamentos das escolas para práticas esportivas não são utilizadas e são inseguras. Não há uma orientação profissional.
- A escola não é universal e tampouco de qualidade para todos. Há diferenças de estrutura e condições de trabalho nas redes estaduais e municipais.
- Não há uma boa relação entre professores/estudantes e entre os próprios estudantes nas escolas.
- Falta vagas nas creches infantis para todos, inclusive para a população imigrante.
- Os professores têm má remuneração e falta respeito nas escolas.
- O talento dos jovens não é potencializado no espaço escolar.
- O trabalho impede a continuação dos estudos de muitos imigrantes. A jornada de trabalho é muito extensa.

#### **3. Idioma e linguagem**

- Há problemas de comunicação nas escolas (questão do idioma).
- Os professores não dominam o idioma e não tem orientação para trabalhar com ele.

#### **4. Cultura e diversidade**

- Falta capacitação dos funcionários das escolas para atender e compreender a população imigrante.
- As escolas não estão preparadas para trabalhar com a diversidade cultural.

- Não há uma adequada relação entre a escola, a família e as crianças. Falta diálogo e comunicação.
- Existe discriminação, preconceito e violência na vida cotidiana de crianças e adolescentes imigrantes.

#### **5. Informação e documentação**

- Acelerar processo de implementação da Lei 11.161/2005, que torna obrigatória a oferta pela escola e facultativa a matrícula do aluno do ensino de língua espanhola no ensino médio.
- Ampliar políticas/programas que incentivem brasileiros a aprender diferentes línguas, inclusive o espanhol.
- Garantir que, nas escolas com grande concentração de imigrantes, a língua portuguesa seja ensinada como língua estrangeira.
- Garantir que, nas escolas com grande concentração de imigrantes, existam livros e publicações bilíngües.
- Garantir que, nas escolas com grande concentração de imigrantes, os professores(as) tenham conhecimento do espanhol.

**ANEXO B**

**Carta à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**





São Paulo, 25 de setembro de 2009

Para:

Secretário Municipal de Educação:  
Ilmo Sr. Alexandre Alves Schneider

Rua Borges Lagoa, 1230 - 1º and - sala 17  
Vila Clementino - CEP: 04038-003  
Fone: (11) 3396-0173 / 0174 / 0175 / 0176  
e-mail: [smegab@prefeitura.sp.gov.br](mailto:smegab@prefeitura.sp.gov.br)

A/C: Elisabeth Fernandes de Sousa  
RF 546.212.6.03  
Educação Étnico Racial  
Educação Profissional  
SME - DOT/G - Tel: 3396-0598

Prezado Secretário de Educação,  
Sr. Alexandre Alves Schneider

Nossa pesquisa de mestrado atualmente em curso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE – USP) tem como objetivo traçar um diagnóstico da população imigrante boliviana matriculada na rede pública municipal e estadual paulista. Sabemos que a presença de populações migrantes nas escolas é um desafio contemporâneo para gestores de diversas regiões do mundo e nosso objetivo é justamente contribuir com o aumento deste conhecimento em São Paulo. Para tanto, se faz necessário contar com a colaboração desta Secretaria no fornecimento de dados e informações necessárias à análise, quais sejam:

- O número de alunos e alunas de origem boliviana matriculada atualmente na rede municipal;
- A idade média deste grupo;
- Escolas com maior quantidade de alunos bolivianos matriculados;
- A distribuição por séries.

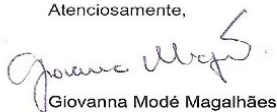


Esperamos poder contar com vosso apoio,

Estaremos à espera de um retorno através dos contatos abaixo mencionados e às ordens para quaisquer esclarecimentos necessários.

Desde já agradecemos,

Atenciosamente,

  
Giovanna Modé Magalhães  
Pesquisadora

  
Flávia Inês Schilling  
Profa. Dra. Orientadora

## ANEXO C

## Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – Agosto 2009

Contar de Nome do País	DRE													Total geral
	BT	CL	CS	FO	G	IP	IQ	JT	MP	PE	PJ	SA	SM	
ALEMANHA												1		1
ANGOLA	1	1		2		2				6	3		1	16
ARGENTINA	2	1		1	1	3		14	2	13	3	1		41
AUSTRÁLIA								1						1
BOLÍVIA	6	7	17	227	26	73	47	478	50	410	48	5	52	1446
BOTSUANA								1						1
BRUNEI			1		1									2
BULGÁRIA		1								1				2
BURKINA FASSO		1												1
CABO VERDE					1									1
CAMARÕES				1								1		2
CANADÁ			2											2
CHILE	4	3	1			4		1			2		1	16
CHINA	1					3				4				8
CHINA (TAIWAN)										3				3
COLÔMBIA	2					5		1	2			1		11
CORÉIA	1					1	1						1	4
COSTA DO MARFIM									1					1
CUBA										1	1			2
EQUADOR				1							12			13
ESPAÑA			1	1	1	2	1			1	2	1		10
ESTADOS UNIDOS DA AM	3	4				2	3	5	2	1	1	4	1	26
GÂMBIA		1												1
GUATEMALA				1										1
GUINÉ BISSAU						1								1
INGLATERRA	1	1	1	1				1	2	2	1			10
IRÃ										3				3
IRAQUE									1					1
IRLANDA						1	2							3
ITÁLIA	2	1		1		1	1	2		2	1	2		13
JAPÃO	31	5	11	10	3	35	46	17	13	30	16	12	14	243
LÍBANO								2	1	1	1	1	1	7
LIBÉRIA			1											1
MÉXICO								2		1	1	1		5
MOÇAMBIQUE	1									1	2			4
NIGÉRIA	3									3				6
NOVA ZELÂNDIA									1					1
PAQUISTÃO											2			2
PARAGUAI	3	2		11	1	18	1	9	5	17	1	1	5	74
PERU	3	3		4	2	15		3	2	8		1	3	44
PORTUGAL	2	6		3	4	4	3	6	1	4	4	2	2	41
REPÚBLICA CENTRO AFRICANA										1				1
REPÚBLICA DA ÁFRICA DO SUL													3	3
REPÚBLICA DO HAITI										1				1
REPÚBLICA DOMINICANA								1						1
ROMÊNIA		1				1								2
RÚSSIA												1		1
SAARA ESPANHOL		1												1
SARAWAK		1												1
TCHecoslováquia	1													1
TURQUIA						1								1
URUGUAI					1			1						2
VENEZUELA										2				2
YAKUT												1		1
ZAIRE								1						1
Total geral	67	41	34	264	44	174	106	546	78	516	101	35	84	2090

