

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC – SP

Elbio Miyahira

Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas
estaduais na cidade de São Paulo.

Doutorado no programa EHPS - Educação: História, Política,
Sociedade.

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC – SP

Elbio Miyahira

Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas
estaduais na cidade de São Paulo.

Doutorado no programa EHPS - Educação: História, Política,
Sociedade.

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para obtenção do título de
DOUTOR em Educação: História, Política,
Sociedade – área de concentração Educação e
Ciências Sociais – sob a orientação da profa. Dra.
Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

São Paulo

2021

Banca examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.150032/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.150032/2017-00.

Agradecimentos.

Este trabalho é resultado de um caminho que foi percorrido com a contribuição de muitas pessoas, às quais agradeço enormemente:

À professora Leda Maria de Oliveira Rodrigues pela sua atenção e orientação.

Aos professores do programa que contribuíram para minha formação e aprendizado.

Aos professores José Geraldo Silveira Bueno e Alípio Márcio Dias Casali que participaram da banca de qualificação e contribuíram no direcionamento desta pesquisa.

À PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e a CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), respectivamente pelo espaço e pelo financiamento que viabilizaram esta pesquisa.

À Betinha que sempre me atendeu com muita atenção e com muita dedicação.

À Rosinéia Oliveira dos Santos que gentilmente me forneceu as imagens das festividades bolivianas em São Paulo tiradas por ela mesma.

Aos membros da Igreja Metodista Livre, que me apoiaram nesta jornada. A Igreja Metodista Livre no bairro da Saúde que, na figura do Pr. Kodo Nakahara, sempre me incentivou nesta jornada.

Aos alunos, professores e coordenadores pedagógicos das escolas analisadas que participaram voluntariamente da pesquisa.

À minha mãe que me educou e me ensinou a ser a pessoa que sou.

À minha esposa e filho que entenderam a minha ausência em momentos importantes e que me apoiaram em todos os momentos para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

À Deus que me sustenta a cada dia.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a socialização e a construção da identidade cultural do estudante imigrante boliviano dentro de suas relações escolares. Pesquisamos duas escolas públicas da região central de São Paulo. Como instrumentos de pesquisa adotamos o teste sociométrico, a observação em sala de aula e a escala Likert para analisar o contexto em que os alunos estrangeiros e filhos de estrangeiros estão inseridos e como eles trabalham a sua identidade cultural e sua socialização neste contexto escolar. Como referencial teórico utilizamos os conceitos de Stuart Hall (2003, 2014, 2015) e de Woodward (2014) que, ao estudarem a imigração, consideram a cultura como sendo dinâmica, em uma produção constante de si. Entendem a identidade como algo construído através da diferenciação e relatam a existência de uma base ideológica nas sociedades na tentativa de sempre construir uma hegemonia na comunicação dos valores. Empregamos o conceito de identidade segundo Bauman (2003, 2005, 2012, 2013) definido como negociável pelo indivíduo a partir dos elementos que possui. Por um lado, a identidade pode defender o indivíduo do grupo menor ao qual está inserido e, por outro lado, pode ser usada para defender esse grupo menor dos grupos maiores, neste último caso, o grupo menor exige uma forte lealdade do indivíduo. As hipóteses desta pesquisa são: 1. As escolas tendem a criar uma comunicação hegemônica através de suas práticas pedagógicas. Por trás do discurso de tratamento igualitário há uma tendência a desvalorização da identidade e cultura do imigrante. 2. Apesar da socialização restrita dos alunos bolivianos com os alunos brasileiros, há uma reconstrução de sua identidade cultural por parte do imigrante. Ele produz a sua identidade constantemente através da diferenciação. 3. Os alunos bolivianos inseridos nas escolas públicas tendem a não criar uma maior socialização com os alunos brasileiros dentro da sala de aula e não estabelecem nenhuma relação fora da mesma.

Palavras chaves: imigrantes bolivianos; identidade cultural; socialização; escola pública.

Abstract

The objective of this research is to analyze the socialization and the construction of the cultural identity of Bolivian immigrant students within their school relations. Two public schools in the central region of São Paulo were the focus of this research. The adopted instrument research was the sociometric test, the observation in the classroom, and the Likert scale to analyze the context in which foreign students and children of foreigners are inserted and how they work their cultural identity and socialization in this school context. The theoretical framework used was the concepts of Stuart Hall (2003, 2014, 2015) and Woodward (2014), that, when studying immigration, consider culture to be dynamic, in constant production of oneself. They understand the identity as something built through differentiation and they report the existence of an ideological basis in societies. This basis always tries to build a hegemony in the communication of values. We also used the concepts of Bauman (2003, 2005, 2012, 2013), considering identity as negotiable by the individual based on the possessed elements. On the one hand, identity can defend the individual from the smaller group to which s/he is inserted, and, on the other hand, it can be used to defend this smaller group from the larger groups, in the latter case, the smaller group requires strong loyalty from the individual. The hypotheses of this research are: 1. Schools tend to create hegemonic communication through their pedagogical practices. Behind the discourse of equal treatment, there is a tendency to devalue immigrants' identity and culture. 2. Despite the restricted socialization of Bolivians with Brazilian students, there is a reconstruction of their cultural identity by the immigrant. They are constantly producing identity through differentiation. 3. Bolivian students in public schools tend not to socialize a lot with Brazilian students in the classroom and do not establish any relationship outside it.

Keywords: Bolivian immigrants; cultural identity; socialization; public school.

SUMÁRIO.

CAPA.....	1
AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	13
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
LISTA DE SOCIOGRAMAS.....	14
LISTA DE DIAGRAMAS.....	16
LISTA DE IMAGENS.....	17
1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Dados da imigração no mundo e no Brasil.....	19
1.2 Imigração boliviana no Brasil.....	22
1.3 Levantamento bibliográfico.....	30
1.4 Objetivos.....	42
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	42
3. HIPÓTESES.....	53
4. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	53
4.1 Escolas - justificativa de escolha.....	53
4.2 Instrumentos.....	53
4.2.1 Teste sociométrico.....	54
4.2.2 Observação em classe.....	57
4.2.3 Escala.....	59
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
8. ANEXOS.....	186
8.1 Anexo 1 - Orientações para a aplicação do teste sociométrico.....	186
8.2 Anexo 2 - Teste sociométrico aplicado.....	187
8.3 Anexo 3 - Escala aplicada.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.

6 ° A – classe do sexto ano da escola A

9 ° A – classe do nono ano da escola A

6 ° E – classe do sexto ano da escola E

9 ° E – classe do nono ano da escola E

bol-fil - alunos bolivianos e filhos de bolivianos.

bras - alunos brasileiros.

estr-fil-out - alunos estrangeiros (não bolivianos) e filhos de estrangeiros (não bolivianos).

LISTA DE TABELAS

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

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

Tabela 3 - Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Central.

Tabela 4 - Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Leste.

Tabela 5 - Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Norte.

Tabela 6 - Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Oeste.

Tabela 7 - Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Sul.

Tabela 8 - Escolhas dos alunos *bol-fil* - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Tabela 9 - Escolhas dos alunos *bras* - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Tabela 10 - Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Tabela 11 - Escolhas dos alunos *bol-fil* - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Tabela 12 - Escolhas dos alunos *bras* - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Tabela 13 - Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Tabela 14 - Escolhas dos alunos *bol-fil* - lazer - escolhas positivas.

Tabela 15 - Escolhas dos alunos *bras* - lazer - escolhas positivas.

Tabela 16 - Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - lazer - escolhas positivas.

Tabela 17 - Escolhas dos alunos *bol-fil* - lazer - escolhas negativas.

Tabela 18 - Escolhas dos alunos *bras* - lazer - escolhas negativas.

Tabela 19 - Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - lazer - escolhas negativas.

Tabela 20 - Escolhas dos alunos *bol-fil* - estética - escolhas positivas.

Tabela 21 - Escolhas dos alunos *bras* - estética - escolhas positivas.

Tabela 22 - Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - estética - escolhas positivas.

Tabela 23 - Escolhas dos alunos *bol-fil* - estética - escolhas negativas.

Tabela 24 - Escolhas dos alunos *bras* - estética - escolhas negativas.

Tabela 25 - Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - estética - escolhas negativas.

Tabela 26 - Resumo das escolhas dos alunos *bol-fil*.

Tabela 27 - Resumo das escolhas dos alunos *bras*.

Tabela 28 - Resumo das escolhas dos alunos *estr-fil-out*.

Tabela 29 - Média dos escores da escala.

Tabela 30 - Observação em classe - Escola A

Tabela 31 - Observação em classe - Escola E

Tabela 32 - Nacionalidades estrangeiras na escola E.

Tabela 33 - Nacionalidades estrangeiras na escola A.

Tabela 34 - Média dos escores da escala dos alunos *bol-fil*.

Tabela 35 - Média dos escores da escala dos alunos *bras*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participação x controle.

Quadro 2 - Nacionalidade dos alunos do grupo *estr-fil-out*.

Quadro 3 - Composição dos escores.

Quadro 4 - Aulas observadas - 6º A.

Quadro 5 - Aulas observadas - 9º A.

Quadro 6 - Aulas observadas - 6º E.

Quadro 7 - Aulas observadas - 9º E.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comidas - 6º A.

Gráfico 2 - Comidas - 9º A.

Gráfico 3 - Comidas - 6º E.

Gráfico 4 - Comidas - 9º E.

Gráfico 5 - Festas e instrumentos musicais - 6º A.

Gráfico 6 - Festas e instrumentos musicais - 9º A.

Gráfico 7 - Festas e instrumentos musicais - 6º E.

Gráfico 8 - Festas e instrumentos musicais - 9º E.

Gráfico 9 - Estética - 6º A.

Gráfico 10 - Estética - 9º A.

Gráfico 11 - Estética - 6º E.

Gráfico 12 - Estética - 9º E.

LISTA DE SOCIOGRAMAS

Sociograma 1 - 6º A - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Sociograma 2 - 9º A - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Sociograma 3 - 6º E - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Sociograma 4 - 9º E - trabalho em grupo - escolhas positivas.

Sociograma 5 - 6º A - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 6 - 9º A - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 7 - 6º E - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 8 - 9º E - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 9 - 6º A - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Sociograma 10 - 9º A - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Sociograma 11 - 6º E - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Sociograma 12 - 9º E - trabalho em grupo - escolhas negativas.

Sociograma 13 - 6º A - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 14 - 9º A - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 15 - 6º E - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 16 - 9º E - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 17 - 6º A - lazer - escolhas positivas.

Sociograma 18 - 9º A - lazer - escolhas positivas.

Sociograma 19 - 6º E - lazer - escolhas positivas.

Sociograma 20 - 9º E - lazer - escolhas positivas.

Sociograma 21 - 6º A - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 22 - 9º A - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 23 - 6º E - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 24 - 9º E - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 25 - 6º A - lazer - escolhas negativas.

Sociograma 26 - 9º A - lazer - escolhas negativas.

Sociograma 27 - 6º E - lazer - escolhas negativas.

Sociograma 28 - 9º E - lazer - escolhas negativas.

Sociograma 29 - 6º A - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 30 - 9º A - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 31 - 6º E - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 32 - 9º E - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 33 - 6º A - estética - escolhas positivas.

Sociograma 34 - 9º A - estética - escolhas positivas.

Sociograma 35 - 6º E - estética - escolhas positivas.

Sociograma 36 - 9º E - estética - escolhas positivas.

Sociograma 37 - 6º A - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 38 - 9º A - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 39 - 6º E - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 40 - 9º E - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Sociograma 41 - 6º A - estética - escolhas negativas.

Sociograma 42 - 9º A - estética - escolhas negativas.

Sociograma 43 - 6º E - estética - escolhas negativas.

Sociograma 44 - 9º E - estética - escolhas negativas.

Sociograma 45 - 6º A - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 46 - 9º A - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 47 - 6º E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Sociograma 48 - 9º E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - 6° A - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 2 - 9°A - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 3 - 6°E - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 4 - 9°E - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 5 - 6°A - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 6 - 9°A - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 7 - 6°E - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 8 - 9°E - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 9 - 6°A - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 10 - 9°A - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 11 - 6°E - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 12 - 9°E - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 13 - 6°A - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 14 - 9°A - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 15 - 6°E - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 16 - 9°E - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 17 - 6°A - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 18 - 9°A - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 19 - 6°E - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 20 - 9°E - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 21 - 6°A - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 22 - 9°A - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 23 - 6°E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 24 - 9°E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Salchipapas.

Imagem 2 - Chicharrón.

Imagem 3 - Saltenha.

Imagem 4 - Pastel.

Imagem 5 - Coxinha.

Imagem 6 - Feijoadá.

Imagem 7 - Moco-chinchi - suco de pêsego.

Imagem 8 - Caldo de cana-de-açúcar - Garapa.

Imagem 9 - Banda Morenada no dia da Independência da Bolívia.

Imagem 10 - Grupo Folclórico Caporales.

Imagem 11 - Bateria de escola de samba.

Imagem 12 - Passistas de escola de samba.

Imagem 13 - Festa das Alasitas.

Imagem 14 - Festa junina.

Imagem 15 - Flauta pan.

Imagem 16 - Pandeiro.

Imagem 17 - Criança boliviana.

Imagem 18 - Criança brasileira.

Imagem 19 - Miss Bolívia 2018.

Imagem 20 - Miss Brasil 2018.

“A reflexão é, por excelência, a força antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários.” (DURKHEIM, 2014, p. 90)

1. INTRODUÇÃO.

1.1 Dados da imigração no mundo e no Brasil.

Segundo dados na ONU, havia 232 milhões¹ de migrantes internacionais no mundo em 2013. Esse número nunca fora tão grande. Segundo esta mesma fonte: "De 2000 a 2009, o número de migrantes globais aumentou cerca de 4,6 milhões por ano, mais que o dobro do aumento anual durante a década anterior, 2 milhões". Segundo Mateos (2004), não só o número de imigrantes hoje é maior do que no passado, quanto os fatores que levam a este deslocamento. Há novos motivos para o descolamento: busca por educação, negócios, aposentadoria, ócio e mobilidade como estilo de vida.

O Brasil também é afetado por todo este novo contexto. Rodrigues et al (2014), utilizando dados dos censos, relata o crescimento do número de imigrantes no Brasil de 2000 a 2010. Em 2000, o total de imigrantes era de 143.644 e passou a ser de 268.201 em 2010. Vemos que no Brasil, também houve um crescimento expressivo, chegando a 86,71% em uma década.

Se analisarmos essa imigração por estados, São Paulo foi quem mais recebeu imigrantes entre os anos de 2000 a 2010, tendo recebido 81.682 imigrantes neste período. Em seguida, temos o estado do Paraná que recebeu 39.120 imigrantes e o estado de Minas Gerais que recebeu 27.727 imigrantes. Juntos, estes 3 estados receberam mais da metade de todos os imigrantes documentados entre os anos de 2000 a 2010 (RODRIGUES et al, 2014).

Dentre os imigrantes no estado de São Paulo, baseando-se nos dados da Secretaria da Educação do Estado, os alunos imigrantes bolivianos são o maior grupo de estrangeiros nas escolas do estado de São Paulo (tabela 1).

¹ Disponível em <<https://nacoesunidas.org/mundo-tem-232-milhoes-de-migrantes-internacionais-calcula-onu/>>. Acesso em 11 de agosto de 2016.

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

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

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

Esses dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo são importantes, pois contabilizam também os imigrantes não documentados, já que as escolas públicas atendem aos alunos cujos os pais ou responsáveis e a família ainda não conseguiram o visto no país. Porém, estes dados ainda são imprecisos na identificação de alunos já nascidos no Brasil, mas que são filhos de pais imigrantes. Nestes casos, os alunos são considerados brasileiros, e a secretaria da educação não possui em seu cadastro a nacionalidade dos pais dos alunos, mas apenas a nacionalidade do próprio aluno. De qualquer forma, os alunos bolivianos representam mais de um quarto de todos os alunos estrangeiros registrados e a sua quantidade é quase o dobro do segundo maior grupo, os venezuelanos.

Também verificamos na tabela 1, que a maioria dos imigrantes no estado de São Paulo se localizam nas escolas estaduais.

Se analisarmos somente a distribuição dos alunos bolivianos nas cidades do estado de São Paulo (tabela 2), verificamos que São Paulo é, sem dúvida, a cidade com a maior concentração deles.

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

Cidade	Número alunos
São Paulo	4.690
Guarulhos	435
Itaquaquecetuba	339
Carapicuíba	280
Americana	129
Osasco	109
Francisco Morato	66
Barueri	57
Bady Bassitt	52
Indaiatuba	43
Ferraz de Vasconcelos	30
São José do Rio Preto	29
Santa Bárbara D'Oeste	28
Mirassol	27
Jandira	26
Suzano	22
Arujá	21
Cajamar	19
Guapiaçu	18
Santo André	17
Campinas	14
Outros	369
Total	6.820

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

Verifica-se que 68,77% dos alunos imigrantes bolivianos do estado de São Paulo estão nas escolas da cidade de São Paulo.

Portanto, baseando-se nos dados da ONU descritos acima e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (tabela 1 e tabela 2), vê-se o crescimento do número de imigrantes em todo o mundo e no Brasil. Também se identifica que o estado de São Paulo é a unidade da federação que mais recebeu imigrantes, e que os imigrantes bolivianos é o maior grupo de estrangeiros inseridos nas escolas de São Paulo. Vê-se que a maioria dos imigrantes está inserida na escola pública estadual, e que a cidade de São Paulo é a cidade com a maior concentração de alunos bolivianos no estado de São Paulo. Sendo assim, esta pesquisa focalizou a sua análise na socialização dos alunos

bolivianos residentes na cidade de São Paulo e que estudam em escolas públicas estaduais.

1.2 Imigração boliviana no Brasil.

A imigração boliviana mais intensa teve a década de 1950 como um marco inaugural. Nesta década, houve o governo revolucionário de Victor Paz Estenssoro do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR) eleito em 1952 e que trouxe mudanças importantes na economia e na política da Bolívia (XAVIER, 2012). Dentre as mudanças, houve a reforma agrária e a expansão agrícola. Nesse período, o Brasil realizou um acordo bilateral de intercâmbio científico e cultural com a Bolívia. Esse acordo foi ao encontro do interesse da burguesia boliviana que não concordava com a política adotada pelo governo de Estenssoro. Assim, neste período, imigravam estudantes de classes econômicas mais elevadas da Bolívia que, estimulados pelo convênio entre os governos, depois de formados, permaneciam em terras brasileiras (XAVIER, 2012). Além dos estudantes, também imigravam outros bolivianos por motivos econômicos ou políticos, pois acreditavam que as circunstâncias políticas da Bolívia não lhes proporcionavam oportunidades de trabalho ou de liberdade desejada (SILVA, 2012).

Porém, a partir dos anos 80, o fluxo migratório proveniente da Bolívia se intensificou ainda mais, porém por razões muito distintas dos anos 50, surgindo um novo perfil de imigrante boliviano no Brasil. O perfil passou a ser de jovens de ambos os sexos, solteiros, com escolaridade média. Esses novos imigrantes vieram em busca dos bons salários prometidos pelos empregadores coreanos na indústria têxtil (SILVA, 2012).

Esta nova imigração foi predominantemente formada de bolivianos pacenhos² e cochabambinos³ de origem rural, apesar de haver imigrantes de várias outras regiões. Normalmente, primeiro migrava o homem; e, posteriormente, migravam os outros membros da família, reunificando novamente a família (SILVA, 2012).

As redes que se formaram definiam o destino destes imigrantes. Na maioria dos casos eram formadas pelo vínculo familiar ou de compadrio. Também definiam uma melhor ou pior inserção inicial do imigrante no mercado de trabalho (XAVIER, 2012).

² Pessoas nascidas na cidade de La Paz, Bolívia.

³ Pessoas nascidas na cidade de Cochabamba, Bolívia.

Segundo Silva (1997), as redes familiares ou sociais foram fundamentais para a manutenção do fluxo migratório, já que garantiam o emprego, alimentação e moradia, facilitando a vida dos novos imigrantes que chegavam à cidade.

A partir dos anos de 1990, percebe-se um aumento ainda maior neste fluxo de imigrantes. Apesar da dificuldade de conseguirmos números precisos devido ao não registro dos imigrantes "não documentados", os números da Polícia Federal expressam este aumento. A Polícia Federal registrou a entrada de 255 bolivianos em 1995 e de 17.897 bolivianos em 1999 (FREITAS, 2012). Segundo Freitas (2012), o fluxo de imigrantes era composto principalmente por jovens de baixas qualificações, ex-trabalhadores de minas e fábricas na Bolívia.

Além do aumento do fluxo de emigração da Bolívia, também houve uma maior diversificação nos destinos. Além do fluxo para a Argentina e Brasil, a emigração começou a dirigir-se também para o Peru, Venezuela, Estados Unidos, Itália, Espanha, Israel, Japão e Austrália (FREITAS, 2012).

Silva (1997) também nos alerta para o fato de que, a partir da década de 90, alguns países como o Brasil e Argentina passaram por um processo de industrialização. Outro elemento importante foi a estabilização da moeda brasileira com a implantação do Plano Real. Incentivando muitos bolivianos a virem para o Brasil.

A cidade de São Paulo tornou-se um dos principais locais de destino para os imigrantes bolivianos no Brasil. Em São Paulo, tanto os imigrantes mais qualificados quanto os menos qualificados encontravam mais possibilidades de mobilidade social (SILVA, 2012). Apesar dos imigrantes bolivianos se concentrarem nos bairros centrais da cidade de São Paulo como Brás e Bom Retiro nas décadas de 90, atualmente os bolivianos estão presentes em praticamente todas as regiões da cidade de São Paulo e também já estão presentes nos municípios vizinhos à cidade de São Paulo como Guarulhos, Osasco, Diadema, Santo André, São Bernardo do Campo (SILVA, 2012). As tabelas abaixo demonstram essa dispersão.

Tabela 3
Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Central⁴.

Distrito	No. alunos
Santa Cecília	123
Bom Retiro	75
Consolação	10
Bela Vista	6
Cambuci	6
Liberdade	4
Sé	3
República	0
Total	227

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

Tabela 4
Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Leste.

Distrito	No. alunos	Distrito	No. alunos
Cangaíba	422	São Miguel	29
Penha	319	São Rafael	29
Brás	311	Cidade Líder	28
Belém	303	Parque do Carmo	27
Pari	198	Itaim Paulista	26
Ermelino Matarazo	106	São Mateus	22
Vila Jacuí	99	Guaianases	21
Tatuapé	91	Vila Formosa	18
Moóca	90	Jardim Helena	15
Água Rasa	78	José Bonifácio	15
Itaquera	64	Vila Curuçá	15
Vila Matilde	58	Vila Prudente	11
Cidade Tiradentes	51	Sapopemba	11
Lajeado	51	São Lucas	6
Ponte Rasa	47	Carrão	5
Iguatemi	41	Aricanduva	4
Artur Alvim	34		
Total		2.645	

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

⁴ A divisão dos distritos da cidade de São Paulo nas regiões seguiram a divisão oficial disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/11/veja-distribuicao-oficial-dos-bairros-nas-cinco-regioes-da-cidade.html>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

Tabela 5
Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Norte.

Distrito	No. alunos
Vila Maria	421
Vila Medeiros	280
Vila Guilherme	200
Casa Verde	113
Limão	113
Cachoeirinha	87
Brasilândia	81
Jaçanã	77
Tucuruvi	68
Tremembé	60
Jaraguá	35
Santana	31
Freguesia do Ó	26
Perus	20
Mandaqui	18
Pirituba	17
São Domingos	3
Anhanguera	2
Total	1.652

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

Tabela 6
Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Oeste.

Distrito	No. alunos
Butantã	9
Lapa	7
Raposo Tavares	5
Barra Funda	4
Jaguapé	3
Perdizes	2
Jardim Paulista	1
Rio Pequeno	1
Vila Sônia	1
Alto de Pinheiros	0
Itaim Bibi	0
Jaguara	0
Morumbi	0
Pinheiros	0
Vila Leopoldina	0
Total	33

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

Tabela 7
Número de alunos bolivianos por distrito do município de São Paulo - Região Sul.

Distrito	No. alunos
Grajaú	38
Cidade Dutra	14
Ipiranga	12
Vila Mariana	11
Capão Redondo	10
Campo Limpo	7
Jardim São Luis	6
Jardim Ângela	4
Sacomã	4
Santo Amaro	4
Cidade Ademar	3
Moema	3
Parelheiros	3
Saúde	3
Campo Grande	2
Jabaquara	2
Pedreira	2
Campo Belo	1
Cursino	1
Marsilac	1
Socorro	1
Vila Andrade	1
Total	133

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

Data base: 03/2021 - Dados organizados pelo autor.

Verifica-se que dos 96 distritos da cidade, somente em 7 não há nenhum aluno boliviano: República (região central), Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jaguará, Morumbi, Pinheiros e Vila Leopoldina (região oeste).

Também se constata que as maiores concentrações estão na região leste (2.645 alunos), norte (1.652 alunos) e central (227 alunos). Sendo que na região leste, a concentração se dá mais nos distritos mais próximos da região central (Brás com 311 alunos, Belém com 303, Pari com 198 alunos) e da região norte da cidade (Cangaíba com 422 alunos e Penha com 319 alunos). Na região norte da cidade, vemos que os 3 distritos que mais concentram alunos bolivianos são os distritos mais próximos da região leste (Vila Maria com 421 alunos, Vila Medeiros com 280 alunos e Vila Guilherme com 200 alunos). Verifica-se, portanto, uma maior concentração em um corredor que partiria da região central em direção a região nordeste da cidade e em

direção a divisa com a cidade de Guarulhos. Inclusive, como vemos na tabela 2, a cidade de Guarulhos é a segunda cidade do estado com o maior número de alunos bolivianos (435 alunos).

Essa grande concentração na cidade de São Paulo, levou os imigrantes bolivianos a promoverem algumas festas na tentativa de reconstruírem sua identidade no novo país (SILVA, 2012). Eles tentam também vencer os preconceitos ao mostrarem a sua rica cultura através destas festas. Um exemplo são as Festas Devocionais que se realizam no Memorial da América Latina. Nestas festas, há a apresentação de ritmos e danças através das quais a Bolívia é recriada e apresentada aos paulistanos. Nestes dias, os bolivianos costureiros que são vistos como mão de obra "escrava", procuram ser vistos como portadores de uma cultura rica e de longa tradição (SILVA, 2012).

Os bolivianos também criaram alguns espaços de convivência e sociabilidade na cidade de São Paulo: Praça Kantuta, Rua Coimbra e a Igreja da Paz (XAVIER, 2012). A Praça Kantuta fica no bairro do Pari e nela se realiza uma feira aos domingos onde há produtos típicos e onde se pode conseguir novos empregos. Atualmente, a feira na Praça Kantuta é visitada por aproximadamente duas mil pessoas por domingo, destes visitantes 90 % são bolivianos. Outro espaço importante para os imigrantes bolivianos é a Rua Coimbra que fica no bairro do Brás e possui vários comércios permanentes voltados principalmente para os imigrantes bolivianos. Há também a Igreja da Paz que fica no bairro do Glicério onde há um albergue que recebe quem não tem lugar para se instalar na cidade (XAVIER, 2012).

Silva (1997) relata que individualmente o imigrante boliviano procura sua mobilidade social através de um movimento inicial de "descolamento" do seu grupo. O imigrante procura desvincular-se do grupo e dos estigmas rompendo as relações com os seus compatriotas. Porém, num segundo momento, ao verificar que, apesar da ascensão econômica, ele sempre será estigmatizado pelos brasileiros, o imigrante volta-se novamente para o seu grupo onde terá o reconhecimento desejado.

Outro elemento importante no estudo dos imigrantes e sobre o qual sabemos muito pouco é a existência ou não de casais formados por brasileiros e bolivianos, se os mesmos estão aumentando com o decorrer dos anos ou se a comunidade boliviana se mantém de forma endogâmica. Silva (1997) relata uma maior propensão para relações exogâmicas por parte das mulheres imigrantes bolivianas do que por parte dos homens

bolivianos. Os bolivianos descrevem a mulher brasileira como uma mulher mais liberal e independente, assim, eles preferem se relacionar com mulheres bolivianas. Já as mulheres bolivianas descrevem parte dos homens bolivianos como machistas, o que as levam para uma propensão maior a um relacionamento exogâmico (SILVA, 1997).

Com relação a socialização entre bolivianos e brasileiros, Vidal (2012) diz que os moradores da região central da cidade de São Paulo aceitam relativamente bem a convivência com os bolivianos. Porém, os brasileiros descrevem os bolivianos como: índios, possuidores de outra cultura e trabalhadores escravos. Nesta descrição, vemos que os brasileiros não conseguem distinguir as diferentes origens e culturas dos imigrantes bolivianos. Silva (1997) descreve a Bolívia como um país pluriétnico e multicultural. Dentre as etnias que lá convivem temos: aymará, quêchuas e tupi-guaranis, além de diversas outras etnias menores. Cada uma delas com seus valores e culturas próprios. Silva (1997) também relata que há na Bolívia 26 línguas diferentes subdivididas em 127 dialetos já classificados.

A descrição que os brasileiros fazem dos bolivianos como sendo trabalhadores escravos se baseia no fato de: muitos imigrantes não serem legalizados no Brasil, trabalharem até dezessete horas por dia no mesmo local onde moram e na percepção de que há um tráfico de pessoas da Bolívia para o Brasil para alimentar a mão de obra das oficinas de costura (VIDAL, 2012).

Da parte dos bolivianos, eles descrevem o paulistano como alguém receptivo. Segundo Vidal (2012), os imigrantes bolivianos principalmente de El Alto, cidade da região altiplânica próxima a La Paz, dizem não encontrar em São Paulo o desprezo que encontram por parte dos bolivianos brancos descendentes de espanhóis ou dos moradores de Santa Cruz de La Sierra que não possuem traços indígenas. Frequentemente, o brasileiro é colocado em oposição aos argentinos, ou seja, os brasileiros não discriminam como os argentinos o fazem. Porém, Vidal (2012) também nos lembra que as relações que os bolivianos estabelecem com os brasileiros são limitadas. Os bolivianos trabalham por longas jornadas o que impede uma maior sociabilidade fora do local de trabalho. A limitação da língua também é uma barreira para um relacionamento mais aprofundado com os brasileiros. Vidal (2012) também nos alerta para o fato de que as percepções subjetivas podem ser diferentes da realidade objetiva. Por outro lado, há um fator que ajuda bastante na convivência entre os

bolivianos e brasileiros. Vidal (2012) cita o fato de que os bolivianos possuem um comportamento dentro do esperado pelos brasileiros: eles são discretos, trabalhadores, não são fofoqueiros, falam pouco e não desrespeitam as pessoas.

Com relação a convivência dos imigrantes na escola, Miyahira (2015) relata que na escola onde realizou sua pesquisa, não havia nenhuma ação para uma melhor integração ou para um melhor desempenho escolar dos imigrantes. Oliveira (2013) também se deparou com esta situação nas duas escolas onde realizou a sua pesquisa. Os funcionários das escolas disseram que todos os alunos deviam ser tratados igualmente e levavam esta declaração ao pé da letra. Oliveira (2013) se deparou com a indignação dos funcionários das duas escolas ao serem perguntados quantos alunos bolivianos havia nas mesmas. Os funcionários disseram que não se fazia diferenças naquelas escolas, ou seja, eles entendiam que o simples contar de quantos alunos nasceram no Brasil e quantos nasceram na Bolívia seria uma forma de fazer distinção entre os alunos. Para eles, isso seria um ato preconceituoso. Além disso, Miyahira (2015) relata que os alunos bolivianos sofriam perseguição por parte dos alunos brasileiros, apesar dos professores dizerem que havia uma relação harmoniosa. Ou seja, por detrás de um discurso de que todos são "tratados igualmente", negligenciava-se a reflexão sobre a socialização entre os alunos estrangeiros e brasileiros nestas escolas pesquisadas.

Estes elementos descritos são importantes para esta pesquisa; pois, através destas descrições, vê-se que a imigração boliviana é bastante presente na cidade de São Paulo onde possui locais de manifestações culturais e tentativas de preservação e valorização da cultura. Ao mesmo tempo, verifica-se que os brasileiros podem ter uma visão estigmatizada do imigrante boliviano, apesar de haver uma certa "cordialidade" na relação, pois o imigrante boliviano é um imigrante que não traz "problemas" por possuir um temperamento discreto e recluso. Mas vimos também que os alunos bolivianos podem sofrer tensões por serem estrangeiros em suas relações escolares.

Diante desse quadro, acreditamos que o imigrante boliviano deva possuir algumas dificuldades no estabelecimento de novas relações com os brasileiros pelos estigmas, pelo pouco contato e pela dificuldade do idioma. Perguntamo-nos como se daria a socialização e a interação de imigrantes bolivianos em idade escolar. Será que a escola tem sido um espaço que permite uma integração entre os brasileiros e bolivianos? Será que nas escolas os imigrantes estão interagindo e socializando-se com os alunos

brasileiros com quem convivem diariamente? Qual tem sido a postura e as consequências diante dessa relação com os brasileiros?

A partir destas indagações, esta pesquisa tem como objetivo analisar a socialização do estudante imigrante boliviano dentro de suas relações escolares. Será que ele tem se adaptado a nova cultura para além do que é forçosamente obrigado? Será que os seus hábitos, as suas relações sociais estão sendo influenciadas através deste convívio escolar? Qual é a identidade que aflora com mais força dentro das relações que os alunos vivem na escola?

1.3 Levantamento bibliográfico.

Foi feito um levantamento bibliográfico do tema abordado nesta tese nos bancos de dados das reuniões da ANPED e ANPOCS e no banco de dados da CAPES dos últimos cinco anos.

No banco de dados da ANPED encontramos 4 artigos. O primeiro é "Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos" (SOARES e SILVA, 2013). Eles investigam:

(...) as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade no contexto da educação infantil de uma escola pública do município de Teófilo Otoni - MG. (SOARES e SILVA, 2013, p.1).

Os métodos de pesquisa utilizados, segundo Soares e Silva (2013), foram diversos: "(...) observações e registros em caderno de campo, vídeo gravações, gravações, registros fotográficos, entrevistas com adultos, desenhos e documentos" (SOARES e SILVA, 2013, p.2).

Soares e Silva (2013) verificaram que os materiais visuais (painéis e cartazes), brinquedos, literaturas e vídeos utilizados na escola excluem as figuras negras, mostrando majoritariamente o grupo branco. Durante as brincadeiras, também verificou-se preconceitos das crianças brancas em relação as crianças negras, mais especificamente, rejeições ligadas as características fenotípicas.

A escola é reconhecida por Soares e Silva (2013) como um espaço importante no desenvolvimento social das crianças. Porém, para as crianças negras, esse processo é marcado por estereótipos e preconceitos (SOARES e SILVA, 2013).

Soares e Silva (2013) relatam que o conceito de igualdade é um consenso na escola e que aparece muito claramente nas entrevistas. Porém, esse conceito de igualdade é formulado de tal modo que impede o reconhecimento das diferenças e impede a realização de qualquer ação diferenciada para os alunos que sofrem algum preconceito. A igualdade para os entrevistados seria, simplesmente, tratar a todos da mesma forma independentemente das diferenças. Esse silenciamento diante das desigualdades gera a invisibilidade da cultura negra, já que toda representação utilizada tende a reproduzir o padrão cultural e fenotípica dos brancos. Também se mantêm intactos os preconceitos relacionados a cor da pele que se manifestam nas relações e brincadeiras entre as crianças. Assim, esse discurso sobre a igualdade se torna contraditório, pois "(...) nas práticas cotidianas os tratamentos são desiguais e “as diferenças são eliminadas nas formas mais sutis e explícitas”” (SOARES e SILVA, 2013, p. 11).

Esse artigo nos incentiva verificar se na escola pesquisada também aparece o discurso de "igualdade" que impede uma reflexão mais profunda sobre o contexto escolar assim como já descrevera Oliveira (2013) e Miyahira (2015). Não ignoramos o fato de muitas forças agirem ao mesmo tempo em uma mesma escola, sendo que, ao mesmo tempo que há movimentos de reprodução, há também movimentos de resistência e de transformação concomitantemente (ROCKWELL, 2009). Porém, é importante notar que esse discurso de "igualdade" tem se apresentado em locais diferentes e em pesquisas diferentes como um discurso que dificulta uma maior reflexão sobre a diversidade em nossas escolas.

Soares e Silva (2013) verificam que as crianças negras da escola pesquisada estão configurando suas identidades culturais e suas subjetividades de forma negatizada pelas relações que se estabelecem no processo escolar.

Por fim, entendendo que o processo de mudança não é um processo linear, Soares e Silva (2013) reconhecem a existência de elementos de avanços nessa mesma escola como a proposta pedagógica de articulação entre "diversidade racial e educação infantil", decorrente do fato de alguns professores da escola já terem passado pela formação continuada que aborda a temática da história da África e cultura afro-brasileira realizada pela universidade federal no mesmo município. Mas essa temática ainda precisa ser incluída de forma mais intencional e contínua, com financiamento para

compra de materiais, realizações de formações contínuas para que os próprios professores verifiquem que a reprodução do racismo atinge também a eles (SOARES e SILVA, 2013).

O segundo artigo é "Educomunicação para a educação das relações étnico-raciais" (OLIVEIRA, 2015). Neste artigo, Oliveira (2015) sugere como forma de apoio a implementação da lei 10.639/03 novas formas de ensino e aprendizagem. A sugestão é a Educomunicação que seria:

(...) capaz de aproximar os campos da cultura, da comunicação e da educação e a utilização dos meios de comunicação de massa para fins educativos. Esta nova base conceitual exige que os estudantes sejam receptores ativos, tornando-se mais críticos e menos vulneráveis às mensagens que eles consomem e se tornem produtores de mídia, através de experiências vividas no processo educativo. (OLIVEIRA, 2015, p. 1).

Oliveira (2015) aponta para a ausência de diversidade de linguagens de comunicação na escola, principalmente a audiovisual, também aponta para a importância que a linguagem audiovisual pode ter na "positivação da negritude" pelos negros e não negros. Porém, para isso, Oliveira (2015) diz ser necessário que os professores sejam capacitados teórico e metodologicamente para o uso das produções audiovisuais, para que possam levar os alunos a uma visão crítica sobre as produções audiovisuais e como estas podem construir nossas identidades, desejos e necessidades. Por fim, Oliveira (2015) também relata o papel importante da rádio desenvolvida dentro da escola e que esta pode servir como um grande instrumento educacional.

Este artigo nos ajudará a analisar se as escolas pesquisadas utilizam de outras linguagens como o audiovisual e, se o fazem, de que maneira o fazem. Será que através desta ferramenta há uma "positivação" da diversidade?

O terceiro artigo é "A (in)visibilidade e a (des)construção da identidade negra na sala de aula do ensino médio" (LEAL e SANTOS, 2015). Leal e Santos (2015) analisam como o discurso de três professores de língua portuguesa do ensino médio de escolas públicas em regiões de vulnerabilidade social podem levar a invisibilidade do estudante negro na sala de aula. No total, observou-se 36 aulas destes professores além da realização de entrevistas. Os professores e as turmas analisadas foram:

A professora Suelen, uma mulher negra, de 65 anos, graduada em Letras pela Faculdade de ciências e Letras de Belo Horizonte. Há mais de 25 anos leciona a

disciplina de Língua Portuguesa. Na sala de Suelen havia 34 alunos/as, sendo 31 negros. O professor Marcos é um homem branco, de 54 anos, graduado em Letras e trabalha há seis anos nas escolas de rede pública. Em sua sala havia 50 alunos, sendo oito brancos e quarenta e dois negros. A professora Rute, é uma mulher negra, de 67 anos de idade, graduada em Letras e trabalha há quinze anos no ensino médio e sua turma era formada por 30 alunos, sendo um branco e vinte e nove negros. (LEAL e SANTOS, 2015, p. 3)

Leal e Santos (2015) relatam que as classes observadas negam a relação dialógica aos alunos negros. Os discursos dialógicos são resultados de uma relação de pertencimento dos sujeitos ao local de onde os discursos emergem segundo Leal e Santos (2015). Verificou-se essa negação nas seguintes situações:

Isso se dá em situações em que o(a) aluno(a) pergunta e o professor finge não escutar, em que o aluno(a) pergunta e a resposta é para outra pessoa ou volta para ele em forma de impaciência, de ironia. Os(as) professores(as) agem a partir do que está construído pelos imaginários negativos sobre a juventude negra, o que desloca a negatividade ou invisibilidade do terreno das discussões socioeconômicas e culturais, para questões raciais. (LEAL e SANTOS, 2015, p. 4)

O artigo (LEAL e SANTOS, 2015) relata três pontos importantes observados nas classes. Em primeiro lugar, a irresponsividade (falta de resposta) por parte dos professores aos alunos negros, utilizando-se de ironia, repreensão ou simplesmente ignorando a pergunta. O segundo ponto observado é uma forma distorcida de ver o outro. Os professores identificam os alunos negros como pessoas de má índole, prostitutas ou ladrões. O terceiro é uma rotina na sala de aula que leva ao silenciamento dos alunos, premiando os calados e punindo os que falam e argumentam, assim mantém-se um discurso hegemônico. A rotina na sala de aula também não leva em consideração os fatos da vida real, mantendo um distanciamento entre professores e alunos.

Este artigo nos conduz a reflexão de como os alunos estrangeiros são tratados pelos professores durante as aulas. Será que os professores os atendem e respondem aos imigrantes da mesma forma que o faz com os alunos brasileiros? Será que há algum processo de silenciamento?

O quarto artigo é "Aquela preta não é minha amiga! Interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT" (ALEXANDRE,

2017). Dos 5 mil haitianos que vivem em Mato Grosso⁵, 200 estão residindo em Sinop e 10 crianças haitianas estão nas escolas da rede pública da cidade (ALEXANDRE, 2017). A pesquisa utilizou entrevistas com crianças, pais, professores e gestores e observações em 4 escolas públicas de abril a dezembro de 2016 onde estudavam 4 crianças haitianas. As crianças que fazem parte da pesquisa são:

(...) o menino R.M.T. tinha 12 anos e estudava no sexto ano de uma escola estadual; o menino R.G.T. tinha 8 anos de idade e estudava no segundo ano de uma escola municipal, eles são irmãos. E estudando na escola de Educação Infantil, o menino S.M.C. de 3 anos e uma menina, W.S.S. de 4 anos. (ALEXANDRE, 2017, p. 6).

Alexandre (2017) relata que os alunos haitianos sofrem preconceito por parte dos outros alunos e, no caso dos alunos maiores, até um preconceito velado por parte dos professores também. Mas esse preconceito não é rígido, em alguns momentos floresceram sentimentos de afeto e solidariedade também. Entre os meninos mais velhos, Alexandre (2017) verificou uma maior interação entre brasileiros e haitianos, incluindo brincadeiras de ensinar palavras nos idiomas de cada um. Por fim, Alexandre (2017) diz que a escola não cria estratégias que possam amenizar as dificuldades dos alunos estrangeiros, o próprio aluno estrangeiro é quem tem que achar a solução para suas dificuldades no processo escolar.

Este artigo nos ajuda a refletir sobre como se dá a socialização entre os alunos estrangeiros e brasileiros. Será que ocorre uma interação entre eles? Será que a escola desenvolve alguma ação para que ocorra esta interação?

Apesar de somente um dos artigos tratar de imigrantes (haitianos) e os outros tratarem de relações étnico-raciais, os mesmos nos trazem pontos importantes para a reflexão em nossa pesquisa: a existência ou não de um discurso de "igualdade" que dificulta uma maior reflexão da situação do imigrante, se as escolas utilizam outras linguagens como a audiovisual para a discussão ou positividade da figura do imigrante, como os professores tratam os alunos imigrantes em relação aos alunos brasileiros e se há uma maior interação entre os alunos estrangeiros e brasileiros nas escolas.

No banco de dados do Encontro Anual da ANPOCS, há 3 artigos que trouxeram dados relevantes para este trabalho: Santos (2014), Mesquita e Santos (2016) e Ennes (2016). O trabalho de Santos (2014), intitulado “A socialização e integração dos

⁵ Disponível em <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/02/da-construcao-civil-para-culinaria-haitianos-encaram-oportunidades.html>>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

imigrantes na sociedade nacional. Uma análise comparativa das imigrações dos séculos XIX e XXI", faz uma análise entre as formas de socialização na imigração no decorrer do século XIX e nas imigrações mais recentes. Segundo Santos (2014), as imigrações mais antigas, no período de consolidação dos estados nacionais, tinham um contexto que levava a assimilação dos imigrantes na sociedade de chegada. A ideologia construída neste contexto era da nação como um povo, uma língua e uma cultura, o que não permitia brechas para a multiculturalidade. Santos (2014) também escreve que a grande disputa entre as culturas se dá na inserção das crianças na escola. Afinal, toda educação escolar está imersa na cultura da sociedade, e a disputa se dá quando participantes de outra cultura ingressam neste contexto. Por fim, Santos (2014) alerta:

No Brasil ainda são escassos os estudos sobre a socialização primária⁶ de migrantes e imigrantes e as relações sociais dentro da escola, principalmente no caso das novas migrações do século XXI. Tais estudos são importantes para responder a uma pergunta básica, como a escola, que por definição é uma instância homogeneizadora, lida com as diferenças? (SANTOS, 2014, p. 4)

Estes questionamentos nos ajudarão a refletir sobre como as escolas pesquisadas estão lidando com a presença dos imigrantes. Será que buscam a homogeneização ou buscam um ambiente multicultural ou intercultural?

No texto de Mesquita e Santos (2016), intitulado "O lado feminino da migração: bolivianas em São Paulo", as autoras descrevem o aumento da imigração feminina dentre os imigrantes bolivianos no Brasil. Elas também descrevem as mudanças étnicas ocorridas no setor têxtil na cidade de São Paulo. No início, os judeus contratavam empregados coreanos. Depois, os coreanos ascenderam, passaram a ser os donos de confecções e começaram a contratar empregados bolivianos. Os bolivianos começaram a montar as próprias oficinas de costura e contrataram a mão de obra de outros bolivianos. Atualmente, também há a contratação de mão de obra paraguaia, haitiana, congolesa, dentre outras.

Mesquita e Santos (2016) relatam que essas novas imigrantes bolivianas são jovens, com baixa qualificação profissional e pouca escolaridade. Ao se inserirem no mercado de trabalho, possuem extensas jornadas somadas ao trabalho doméstico o que leva a extinção de quase todo o lazer na rotina das mesmas. Além disso, elas sofrem um

⁶ Santos (2014) entende a socialização primária como sendo a socialização fornecida pela família e a socialização secundária como sendo a socialização da escola e outras instituições. Assim, Santos (2014) propõe que faltam estudos que descrevam e estudem o choque entre esta primeira socialização familiar do imigrante e a socialização "homogeneizadora" da escola.

controle social exercido pela mesma rede social que lhe dá o apoio: parentes, amigos e vizinhos. Soma-se a todos estes fatores a disputa cultural. Um exemplo citado pelas autoras é o costume das bolivianas no pós-parto. Elas acreditam que, depois do parto, os poros do corpo estão abertos e se entrar frio no corpo por estes poros afetará a saúde da mulher. Nesse período, elas tomam bebidas e sopas quentes, também não se banham e não molham a cabeça. Esse costume é visto pelos profissionais de saúde no Brasil como falta de higiene. Os profissionais de saúde forçam as imigrantes bolivianas a tomarem banho, por outro lado, as imigrantes bolivianas se sentem agredidas em suas crenças (MESQUITA e SANTOS, 2016).

Este artigo nos conduz a reflexão sobre as disputas culturais sofridas pelos imigrantes bolivianos no Brasil e como as pessoas ao redor dos mesmos lidam com estas diferenças, se procuram entender as diferenças ou se simplesmente impõem outras maneiras de agir.

O terceiro artigo é "Imigração, fronteiras simbólicas e reconfiguração identitária" (ENNES, 2016). Ennes (2016) analisa "(...) as relações entre fluxos migratórios, produção de fronteiras e as reconfigurações identitárias em três contextos diferentes dos últimos 150 anos" (ENNES, 2016, p. 2). O primeiro contexto se refere ao período do final do século XIX e início do século XX, quando houve um fortalecimento das fronteiras externas e um apagamento das fronteiras internas. A imposição dos idiomas nacionais em oposição aos dialetos e a imposição de uma cultura nacional em relação a cultura dos imigrantes levaram a uma percepção da diversidade como negativa. O segundo contexto se refere ao período do final da Segunda Guerra até o final da Guerra Fria. Nesse período, a diferença passa a ser vista como positiva e como um direito. Essa mudança deve-se principalmente aos movimentos sociais. Além dos movimentos migratórios retomados após a guerra, surgiu um novo fluxo migratório das ex-colônias africanas e asiáticas em direção à Europa. Nesse novo contexto, os fluxos de capital, bens e informações enfraqueceram os Estados Nacionais, assim como os fluxos migratórios enfraqueceram a homogeneização interna e fortaleceram o surgimento de fronteiras internas. O terceiro contexto analisado refere-se ao período do final da Guerra Fria até os dias atuais. Nesse período, houve:

(...) grandes e profundas transformações no campo da geopolítica, da organização capitalista da produção, dos padrões e normas de comportamento, dos fluxos migratórios e, para ficarmos nos aspectos privilegiados no artigo, na produção da diversidade." (ENNES, 2016, p. 7)

Esse novo período tem o interculturalismo como chave analítica e uma ampliação de territórios físicos e simbólicos para trocas culturais capazes de produzir uma cidadania transnacional.

Este artigo nos ajuda a refletir sobre as diferentes formas que as sociedades e os grupos podem lidar com a dinâmica interna, podem criar uma homogeneização interna, podem criar barreiras internas ou podem criar um ambiente intercultural.

No banco de dados de teses e dissertações da CAPES, encontramos três trabalhos relacionados a este projeto. O primeiro é "Imigração na cidade de São Paulo: construção e desconstrução da identidade cultural boliviana" (SANTOS, 2017) que analisa:

(...) os processos de identificação dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, tomando como base os locais que são símbolos e que representam a cultura imigrante boliviana na cidade (Praça Kantuta, Rua Coimbra e Memorial da América Latina). (SANTOS, 2017, p.7)

Santos (2017) verifica como os bolivianos se integram à cultura de São Paulo ao mesmo tempo que tentam preservar sua cultura de origem diante das suas necessidades de sobrevivência. Santos (2017) entende a cultura como dinâmica e não essencializada e verifica entre os bolivianos esse processo dinâmico e de contínua resignificação. Para ele, o processo se dá de forma diferente também de pessoa a pessoa, sendo que os mais idosos possuem maiores dificuldades do que os jovens.

O texto de Santos (2017) nos traz a reflexão sobre o processo de integração dos imigrantes bolivianos e como se dão as mudanças culturais dos mesmos no processo escolar.

O segundo trabalho é "Entre dois países, sonhos e ilusões: trajetórias de e/imigrantes bolivianos em São Paulo (1980-2000)" (FERNANDEZ, 2015). Fernandez (2015) analisa:

(...) eventos organizados e/ou frequentados por bolivianos (religiosos, esportivos ou comemorativos), busca-se discutir as perspectivas e tensões: aceitação na sociedade de acolhimento, estereótipos negativos e busca pelo reconhecimento social e econômico dentro e fora da rede. (FERNANDEZ, 2015, p. 7)

Fernandez (2015) analisou o período que compreende os anos 80 até anos 2000, fez um recorte geográfico nos bairros do Pari, Brás, Canindé e Bom Retiro a partir da história oral de líderes comunitários e membros atuantes da comunidade boliviana para sua análise. As entrevistas foram realizadas em 2012 e 2013 e tiveram como critérios de escolha dos entrevistados os seguintes pontos: ter no mínimo 10 anos de moradia no Brasil, estar regularizado no Brasil, ter mais de 18 anos de idade e ser atuante na comunidade boliviana (FERNANDEZ, 2015). Fernandez (2015) também entrevistou comerciantes, vizinhos e moradores não bolivianos dos bairros estudados, além de verificar sites voltados para a comunidade boliviana e as postagens de grupos nas redes sociais.

Fernandez (2015) descreve a reclamação de comerciantes da região central de São Paulo ao dizerem que houve um aumento dos aluguéis com a chegada dos bolivianos devido a maior procura pelos imóveis. Porém, estes mesmos comerciantes reconhecem que a presença dos bolivianos também aumentou o comércio da região. Fernandez (2015) relata ainda que os comerciantes descrevem os bolivianos como trabalhadores "escravos".

Na UBS (Unidade Básica de Saúde) da região também houve um aumento da demanda com esse fluxo migratório. Há quatro mil latinos cadastrados na UBS do Bom Retiro sendo que a maioria são bolivianos. Devido as condições de trabalho, eles têm muitos problemas respiratórios, pois os ambientes são fechados, com muito pó resultante dos tecidos e também têm muitas dores musculares devido as longas jornadas na máquina de costura (FERNANDEZ, 2015).

Fernandez (2015) também descreve que os bolivianos se portam de forma bem reservada, posteriormente, depois de já bem estabelecido no local, tentam iniciar uma relação com os vizinhos e vencer o preconceito. Porém, Fernandez (2015) mostra a dificuldade que os bolivianos, muitas vezes, passam nas escolas da região central de São Paulo através do relato de uma entrevistada boliviana:

Eu fui de uma época em que, na escola pública, meus professores se preocupavam, me ajudaram a aprender a escrever o português e passar da terceira para quarta série no meio do semestre para que eu não ficasse atrasada. E hoje em dia a realidade das escolas públicas é bem diferente. Nas reuniões dos meus sobrinhos, no Colégio Padre Anchieta, eu soube até de morte de crianças bolivianas, cobrança de pedágio de imigrantes para entrar na escola. E que a diretora estava pensando em fazer as reuniões de pais separadas (pais bolivianos de pais brasileiros). Eu penso não é o Brasil, não é o mesmo país, a violência aumentou muito. Então ser boliviano hoje é entender que você vai

precisar de muita coragem, esforço redobrado para conseguir se integrar. Acho que ser boliviano hoje é isso. Porque se você não tiver isso, então será muito difícil. (FERNANDEZ, 2015, p. 169)

Fernandez (2015) também relata que muitos bolivianos deixam a escola no ensino médio devido ao *bullying* que sofrem. Assim, fecham-se em seu círculo de amizade nessa região central (Brás, Mooca, Belém, Bom Retiro e Vila Maria) e se encontram com outros jovens bolivianos aos domingos na Praça Kantuta ou nas festas para os latinos.

Nessa estadia no país de acolhimento, Fernandez (2015) descreve que os imigrantes vão criando laços e vivências que os transformam. Ao mesmo tempo que sentem saudades da terra natal e desejam voltar, também criam vínculos com a terra que os acolheu. Ao mesmo tempo que desejam voltar para a sua cultura, ela já não é a mesma de quando partiram.

Fernandez (2015) também analisa as áreas criadas para o público boliviano em São Paulo: Praça Kantuta, Rua Barra do Tibaji (Bom Retiro) e Rua Coimbra (Brás). Nestes locais, há comércios, restaurantes, bares, salões de cabeleireiros, lan houses, todos voltados para os bolivianos, sendo que muitos são também de proprietários bolivianos. Esses espaços são criados, segundo Fernandez (2015), como forma de representar sua cultura na cidade e se enxergar como parte integrante da cidade.

A tese de Fernandez (2015) nos ajuda a entender um pouco melhor a relação que se estabelece entre a comunidade boliviana e a comunidade brasileira na região central da cidade de São Paulo. Traz a informação da evasão escolar de jovens bolivianos devido ao *bullying* que sofrem e comenta sobre a transformação que os imigrantes sofrem em sua cultura. Todos esses dados são importantes para esta pesquisa.

O terceiro trabalho é "Bolivianos em São Paulo: dinâmicas da imigração, reflexões e práticas da mudança social" (SELARI, 2013). Selari (2013) relata que o imigrante boliviano possui um círculo de convívio restrito devido as barreiras do idioma, do fenótipo, da cultura, das condições e das jornadas de trabalho. Dentro deste ciclo, a aspiração acaba sendo de se tornar dono de uma oficina de costura, o que traz maiores ganhos econômicos e de reconhecimento social.

Quanto à construção da identidade do boliviano imigrante, Selari (2013) diz:

Reafirmamos que, mesmo sendo o indivíduo quem operacionaliza os signos no processo de formação de sua identidade social, não é ele quem cria individualmente estes signos, estes são elementarmente criados em sociedade. Sem a ação social, seja ela voluntária ou espontânea, o que um indivíduo pode fazer quando não se sente mais identificado com um determinado grupo social é solitariamente abandonar este grupo que não o satisfaz e aderir a outro. (SELARI, 2013, p. 33)

Assim, a construção da identidade é algo individual, mas que está muito relacionado ao grupo ao qual nos identificamos ou pertencemos. Selari (2013) também descreve que quando o indivíduo não consegue sair do grupo social em que está inserido, o indivíduo reinterpreta os seus sentidos do fato de estar inserido ali. Assim, o imigrante vive o dilema de extrapolar sua identidade para fora de seu grupo e sofrer algum dano por parte da cultura local, ou de manter-se em seu grupo e trabalhar essa questão em sua percepção. De qualquer forma, a disputa com a cultura local é inevitável. Assim, Selari (2013) declara:

A construção identitária se dá por meio das relações estabelecidas até o momento dessa inserção e a partir dela, pois memória e identidade se relacionam e se reconstróem, tanto no passado, quanto no presente. Isso quer dizer que, percebemos a construção identitária do imigrante como sendo uma mistura da herança sociocultural, socioeconômica e psicossocial, construída no país de origem, mesclada à construção identitária advinda da função social e produtiva que este assume no país onde se estabelece. (SELARI, 2013, p. 43)

Selari (2013) coletou os dados por meio de visitas e participação em reuniões comunitárias semanais nas oficinas de costura. Nessa fase, segundo Selari (2013), os dados foram coletados através da vivência e de densos registros etnográficos. Na segunda fase, Selari (2013) fez entrevistas semiestruturadas com indivíduos com idades entre 25 e 45 anos. Todos eram imigrantes de nacionalidade boliviana residentes em São Paulo há pelo menos cinco anos, que já foram ou ainda estão inseridos no ciclo informal de confecção têxtil. Foram entrevistados seis homens e uma mulher, pois estes se voluntariaram. As entrevistas foram realizadas a partir de um diálogo estabelecido que considerou quatro eixos temáticos interligados entre si: 1º - Identificação / 2º - Identidade, Socialização e Apropriação Cultural / 3º - Cidadania e Identidade Política / 4º - Trabalho (SELARI, 2013).

Selari (2013) diz que o imigrante passa por um processo de enraizamento que o leva a uma identidade bicultural através de um processo irreversível. Ao mesmo tempo que a situação de imigrante, em muitos momentos, leva-o obrigatoriamente a adotar valores e costumes locais para sobreviver no novo país; por outro lado, a expectativa de

um retorno o faz lutar para a preservação da cultura e para a criação de um sentimento de pertença dos mais novos em relação a cultura boliviana (SELARI, 2013).

Diante desse levantamento, verificamos que são importantes mais estudos sobre a socialização de imigrantes dentro da escola como relatou Santos (2014). O estudo da socialização no processo escolar é chave pois a escola é um espaço muito importante no desenvolvimento das crianças e adolescentes como salientaram Soares e Silva (2013), pois muitas crianças podem desenvolver suas identidades culturais e suas subjetividades de forma negativada pelas relações que se estabelecem no processo escolar. Verificamos que na escola se pode negar uma relação dialógica a determinados alunos conforme descreve Leal e Santos (2015). Vimos que o conceito de igualdade pode ser forte dentro das escolas, mas pode ser utilizado de tal forma que impeça a realização de qualquer trabalho diferenciado que vise resolver os problemas de preconceitos (SOARES e SILVA, 2013). Com isso, ficaria a cargo do próprio aluno a responsabilidade de resolver os problemas em sua socialização escolar como descreveu Alexandre (2017). Verificamos também que os bolivianos podem buscar uma maior integração à cultura do país onde estão ao mesmo tempo que tentam preservar sua cultura de origem diante das necessidades de sobrevivência segundo Santos (2017). Vimos também o relato de Fernandez (2015) que diz que muitos bolivianos deixam a escola no ensino médio devido ao *bullying* e que o círculo de amizade dos adolescentes bolivianos residentes na região central (Brás, Mooca, Belém, Bom Retiro e Vila Maria) fica fechado dentro da própria comunidade de imigrantes.

Diante de tudo isso, levantamos algumas questões: as escolas têm sido espaços de socialização e interação entre os alunos estrangeiros e brasileiros? As escolas desenvolvem um trabalho de integração entre estes alunos? Os alunos desenvolvem sua identidade cultural de forma negativada ou não? Qual a interação que se estabelece entre os alunos imigrantes e os professores? Os professores respondem a estes alunos da mesma forma que o fazem com os alunos brasileiros? Os professores incentivam a expressão destes alunos? Os alunos bolivianos desenvolvem uma maior integração com a cultura brasileira? Os alunos bolivianos são isolados pelos alunos brasileiros?

1.4 Objetivos.

Objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma as escolas pesquisadas têm se constituído como espaço de socialização de alunos imigrantes bolivianos e alunos brasileiros.

Alguns autores citados acima descrevem o espaço escolar como um local de exclusão. Nessa pesquisa, pretendemos analisar duas escolas diferentes na região central de São Paulo e comparar os dados obtidos com relação à inclusão ou exclusão social. Analisaremos as relações sociais entre os alunos imigrantes e brasileiros através do estudo de sociogramas e o impacto desta socialização ou da não socialização nos valores culturais como alimentação, gosto na área estética e gosto com relação as festas típicas. Por fim, faremos observações em sala de aula para ver se a escola cria um ambiente de integração entre os imigrantes e brasileiros ou não.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar quais as práticas pedagógicas que as escolas adotam e como estas podem fortalecer as identidades culturais ou não.
2. Analisar o nível de adaptação do boliviano a alguns elementos culturais brasileiros e a possível relação com a socialização desenvolvida na escola.
3. Analisar se as duas escolas estudadas têm sido espaços de manutenção da separação entre alunos bolivianos e brasileiros ou se têm sido um espaço de socialização entre os mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO.

Utilizarei como referencial teórico os conceitos de Hall (2003, 2014, 2015), Woodward (2014) e Bauman (2003, 2005, 2012, 2013). Stuart Hall é jamaicano, mas emigrou para a Grã-Bretanha para estudar e seguir a sua carreira acadêmica. Desenvolveu estudos sobre a imigração caribenha na Grã-Bretanha dentre outros assuntos. Woodward é professora da Open University, mesma universidade onde Hall lecionou até 1997. Bauman é polonês, mas emigrou para a Inglaterra onde passou a lecionar na Universidade de Leeds e, posteriormente, se naturalizou inglês após o governo polonês declarar a retirada de sua cidadania polonesa.

Inicialmente, acho importante analisarmos as concepções de identidade. Segundo Hall (2015), há três concepções de identidade. A primeira concepção é a

iluminista na qual o indivíduo é centrado, unificado e dotado das capacidades da razão. A segunda concepção é a do indivíduo sem autonomia e autossuficiência, diferentemente da concepção iluminista. O indivíduo é formado "na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava" (HALL, 2015, p. 11). A identidade seria formada na interação do sujeito com a sociedade em uma construção contínua. A terceira concepção de identidade, segundo Hall (2015), é a identidade que surge nesse contexto de grandes mudanças estruturais e institucionais da sociedade atual. É a identidade do indivíduo pós-moderno, na qual não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, na qual o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, as quais não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.

Essa nova situação de "descentramento"⁷ do indivíduo é resultado das transformações da modernidade que tiraram os apoios estáveis do mesmo. O primeiro descentramento foi a noção trazida por Marx de que os homens só fazem a história dentro das condições que lhe são dadas, ou seja, os indivíduos podem ser os agentes da história, mas são limitados pelas condições que receberam (HALL, 2015). O segundo descentramento no pensamento ocidental foi a ideia do inconsciente de Freud, esse conceito acaba com a ideia do sujeito racional, já que a identidade deixa de ser algo inato e passa a ser algo formado através de processos inconscientes durante a vida com ligações ao mundo material exterior ao indivíduo (HALL, 2015). O terceiro descentramento é decorrente do trabalho de Ferdinand de Saussure que diz:

Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. (HALL, 2015, p. 25).

Saussure também declara que as palavras desenvolvem uma relação de similaridade e diferença entre si. A partir desse conceito, ocorreu uma analogia com o conceito de identidade, o indivíduo sabe quem é em relação ao outro (HALL, 2015). O quarto descentramento na modernidade foram as ideias sobre o "poder disciplinar" descritos por Michel Foucault. Hall (2015) descreve que as novas instituições modernas são coletivas e de grande escala, mas ao mesmo tempo elas policiam e disciplinam a população moderna além de individualizar ainda mais o sujeito. Por fim, Hall (2015)

⁷ Hall (2015) descreve que o indivíduo moderno sofreu não somente uma desagregação, mas também um deslocamento resultante de diversas rupturas nos discursos do conhecimento moderno.

descreve o feminismo como o quinto descentramento. O feminismo questionou a distinção entre privado e público, abrindo novas áreas da vida social para a contestação política. Dentro dessas transformações históricas, também tivemos a formação dos sistemas de representação cultural, uma delas foi a tentativa de associação da identidade a cultura nacional (HALL, 2015):

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade (HALL, 2015, p. 30)

Mas a globalização trouxe, segundo Hall (2015), grandes impactos nessa identidade cultural. Há uma desintegração das identidades culturais nacionais e um crescimento da homogeneização cultural global, ao mesmo tempo, as identidades locais são reforçadas como resistência à globalização. Como resultado, provavelmente teremos novas identidades "globais" e novas identidades "locais" (HALL, 2015). Para Hall (2015), há também, junto com esse enfraquecimento das identidades nacionais, um reforço de outros laços e lealdades culturais "acima" e "abaixo" do nível do Estado-nação. Um exemplo seria o reforço de identidades locais, abaixo do Estado-nação, como uma reação defensiva de grupos minoritários e como resultado do enfraquecimento da barreira entre o público e privado.

Para muitos teóricos, segundo Hall (2015), as identidades estão cada vez mais desvinculadas de lugares, do tempo, das histórias e tradições e "flutuam livremente" devido a compressão dos conceitos de espaço-tempo na atualidade.

Assim, vemos que o indivíduo segundo Hall (2015) sofreu historicamente diversos descentramentos. Dentre eles, a concepção de que fazemos a nossa história dentro das condições que nos são dadas, a ideia de que o indivíduo sabe quem ele é em relação ao outro e a quebra da barreira entre o público e o privado. Com isso a identidade passa a ser algo reconstruído a cada instante, onde o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (HALL, 2015).

Diante disso, esses conceitos foram importantes para esta pesquisa pois serviram de base para analisarmos como os alunos imigrantes se comportam dentro das relações estabelecidas nas escolas onde estudam e, dentro do quadro ao qual estão inseridos,

quais elementos culturais ganham força. Para tentar exemplificar a questão, cito o exemplo dado por Hall (2015):

Em 1991, o então presidente americano, Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiaram Thomas porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questões de raça) apoiaram Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava "jogando o jogo das identidades".

Durante as "audiências" em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomas. As audiências causaram um escândalo público e polarizaram a sociedade americana. Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual "identidade" prevalecia: sua "identidade" como negra ou sua "identidade" como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. (HALL, 2015, p. 14)

Em seu livro "Da diáspora - identidades e mediações culturais", Hall (2003) descreve que as minorias étnicas por ele estudadas conservam uma identificação com os locais de origem mesmo na segunda e terceira gerações, apesar de não serem a única fonte de identificação. Um exemplo desta multiplicidade de identificações é o caso dos imigrantes provenientes do Caribe. Antes de emigrarem eles eram apenas jamaicanos, martinicanos, haitianos etc. Passaram a se identificar e a serem identificados como caribenhos ao chegarem à Grã-Bretanha. Com isso, Hall (2003) alega que as culturas não são essencializadas ou fixas. Elas são dinâmicas e construídas a cada momento. Hall (2003) também descreve a dificuldade de readaptação à terra natal dos imigrantes ao retornarem aos seus países. Esses imigrantes tiveram os seus elos com a terra natal interrompidos pela história. A cultura não é arqueologia, onde tentamos retomar o passado ou tentamos retornar a algum ponto; mas sim, uma produção constante.

Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 44)

Ao remontar a própria história do Caribe, Hall (2003) nos lembra que as próprias culturas dos países caribenhos foram uma mistura de diversos elementos. Há elementos europeus (espanhol, francês e inglês) porque eles ali chegaram para colonizar o

território. Os africanos foram levados para aquela região para trabalharem como escravos e também contribuíram com novos elementos. Os indianos e chineses também migraram para lá para um trabalho semiescravo e também contribuíram para a construção da cultura caribenha. Hall (2003) relata como os deuses africanos e os santos cristãos foram combinados no universo do vodu haitiano, e como algumas pessoas possuem uma "dupla consciência" religiosa, sendo devotas aos deuses cristãos e ao vodu ao mesmo tempo. Assim, Hall (2003) afirma que a cultura não é algo que possa ser descrito como "puro" ou "estático", a cultura não pode ser essencializada ou congelada.

Woodward (2014) nos alerta que a dispersão de muitas pessoas de origens diversificadas em diversos países do nosso planeta faz com que existam identidades moldadas por diferentes culturas simultaneamente, são identidades que não têm pátria e não possuem uma única fonte. Mas Woodward (2014) também diz que os grupos, muitas vezes, criam uma versão histórica essencializada (lendas, tradições, fatos heroicos etc.) na construção de suas identidades, na qual essa "história" procura remontar a uma origem em comum apresentando-se como uma verdade imutável. Também o grupo pode buscar em questões ligadas a natureza (relações de parentesco, raça), mas ao fazê-lo tanto através da "história" quanto da "natureza", eles estão produzindo novas identidades. Também, esses grupos escolhem símbolos que serão construídos e congelados para serem marcadores de diferenciação, pois Woodward (2014) descreve a construção da identidade como simbólica tanto quanto social. São dois processos distintos, mas ambos necessários para a construção da identidade e sua manutenção. Mas, a escolha desses símbolos como marcadores e definidores de quem pertence ao grupo ou não, também acaba escondendo outras diferenças internas do grupo, nesse processo sempre algumas características são destacadas e outras obscurecidas (WOODWARD, 2014). Assim, ao mesmo tempo, que se reconhece que a identidade é produzida constantemente, reconhece-se que no campo político pode haver uma tentativa de essencialização da cultura e das identidades para uma demarcação de quem é pertencente ao grupo ou não (WOODWARD, 2014). Woodward (2014) também alega que todos os projetos políticos de identidade de grupos marginalizados buscam a solidariedade dos seus membros.

Assim, estes conceitos nos levam a diversas questões: existe a construção de grupos entre os imigrantes que os levem a uma solidariedade forte entre os seus

membros? É possível que essa construção leve a uma relação dicotômica entre os imigrantes e os brasileiros? Quais identidades se manifestam mais fortemente em cada indivíduo e grupo?

Hall (2003) afirma que a identidade é construída através da diferenciação. Para a construção da identidade é preciso o outro, é preciso uma fronteira de exclusão, é preciso o dentro e o fora. A construção da identidade precisa da noção de "différance" que é descrita como:

(...) uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também places de passage, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. (HALL, 2003, p. 33)

Para Hall (2003), a construção da identidade sempre se dá na relação com todos os outros elementos do sistema dentro da noção de "différance". A identidade não se baseia apenas em seu conteúdo. É preciso sempre um processo de distinção. Com isso, as identidades são sempre construídas dentro das relações de poder estabelecidas (HALL, 2003). Silva (2014) descreve que, nas relações dentro de uma sociedade, os poderes dos grupos são assimétricos, e que cada grupo busca ter o poder de classificar e hierarquizar os outros grupos.

Woodward (2014), ao descrever a relação entre os croatas e sérvios, relata que a identidade depende de algo fora dela para existir, "de uma identidade que ela não é" (WOODWARD, 2014, p. 9).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. (WOODWARD, 2014, P. 40)

Woodward (2014) descreve que as diferenças sempre são muito frequentemente construídas em dualismos, oposições binárias, e sempre valorizam um em detrimento do outro, um elemento sempre é a "norma" adotada e o outro apenas é o "outro". Woodward (2014) descreve que a forma como as culturas constroem as fronteiras são muito importantes para o entendimento da identidade. Nesse ponto, acrescento os conceitos de Barth (2011) que argumenta que as fronteiras que definem os limites

identitários se mantêm mesmo com um fluxo maior de pessoas entre os grupos. Com isso, ele argumenta que as "(...) categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação" (BARTH, 2011, p. 188). Defende que a interação pode ser a própria fundação das distinções culturais. As características consideradas para a diferenciação entre os grupos não são um resultado de uma análise objetiva ou da soma objetiva das diferenças individuais dos membros do grupo. As características consideradas são eleitas pelos atores segundo Barth (2011). Neste processo, alguns traços são supervalorizados e outros minimizados ou até negados. Canclini (2009) também aborda as fronteiras entre os grupos. Para ele, a cultura não deve ser encarada como um substantivo, ou seja, como um objeto ou coisa, mas como um adjetivo. Assim a cultura seria menos ligada "às coisas" que cada grupo traz em si e seria mais ligada ao modo como os grupos se utilizaram das diferenças para que as fronteiras fossem construídas. Portanto, tanto Barth (2011) quanto Canclini (2009) enfatizam a importância da construção das fronteiras, mas parecem esvaziar a importância dos conteúdos das culturas mais do que Hall e Woodward o fazem.

Hall (2003) utiliza-se de conceitos de Gramsci para suas análises. Cita a crítica gramsciniana a um "economicismo" e "reducionismo" do marxismo clássico. Hall (2003) concorda com Gramsci ao entender que toda a vida social não é apenas um reflexo do econômico e que as fundações econômicas não são a única estrutura determinante da sociedade. Para Hall (2003), esse conceito reducionista econômico reduz a complexidade das estruturas sociais verticais e horizontais a uma única linha de determinação, o que praticamente acaba com o espaço teórico para dimensões e contradições em torno dos conceitos de raça, etnia, nacionalidade e gênero.

Para Hall (2003), sempre existiu, juntamente com as bases econômicas e políticas, uma base cultural/ideológica nas sociedades. Em todas as formações sociais, sempre existirão estas três instâncias como bases. Nessa base ideológica, há sempre a tentativa da formação de uma hegemonia por parte do grupo dominante. Ou seja, há sempre o desejo de que "cada significado que você quer comunicar seja compreendido pela audiência somente daquela maneira pretendida" (HALL, 2003, p. 366). A tentativa de exercer essa hegemonia pode ser através do controle dos meios de comunicação, ou através da manipulação das mensagens, colocando pistas dentro da própria mensagem de como o conteúdo deve ser entendido. Mas uma comunicação sem nenhuma interferência e com uma audiência totalmente passiva é apenas um "sonho de poder".

Nenhum processo de comunicação consegue apagar todos os outros possíveis sentidos da mensagem segundo Hall (2003). Mesmo assim, a ideologia busca fixar um único significado com a tentativa de controlar constantemente os meios de significar o mundo.

Canclini (2009) afirma que:

(...) a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. (CANCLINI, 2009, p. 41)

As identidades são cunhadas e construídas em meio as instituições e em meio ao jogo de poder. Mas também as identidades são construídas, além deste campo social, "nos níveis rudimentares da identidade e dos impulsos psíquicos" (HALL, 2014, p. 114). Woodward (2014) também nos alerta que a identidade depende do nível psíquico além do social e simbólico:

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (...) (WOODWARD, 2014, p. 19)

Bauman (2005) diz que a identidade não é algo sólido que se mantenha para toda a vida, antes é negociável conforme as decisões que o indivíduo toma. Este autor também defende que a identidade é escolhida pelo indivíduo ao mesmo tempo que outras pessoas ao redor tentam lançar outras identidades sobre esse indivíduo, pois estamos expostos a diversas "comunidades de ideias e princípios" ao mesmo tempo. Mas todo esse contexto cria um sentimento constante de não estarmos plenos em casa em lugar nenhum (BAUMAN, 2005).

(...) a "identidade" só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 21)

Segundo Bauman (2005), a identidade não é como um quebra cabeça que te dá uma imagem de antemão a ser alcançada e onde todas as peças terão o seu lugar. A ideia é que, a partir das peças que se tem, a pessoa tenta agrupá-las para montar imagens agradáveis. A construção da identidade não passa pela dificuldade de chegarmos a um

local predefinido e já determinado, a construção da identidade passa pela dificuldade de construir algo com os recursos já alcançados e decidir quais recursos merecem nosso empenho para serem também alcançados (BAUMAN, 2005). No quebra cabeça, a lógica é de uma racionalidade instrumental: selecionar os meios adequados a um determinado fim. A construção da identidade, possui outra lógica, a lógica da racionalidade do objetivo: descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui (BAUMAN, 2005).

Diante dos elementos que a escolas e as relações apresentam para os alunos imigrantes nos locais pesquisados, como será que os alunos estrangeiros e filhos de estrangeiros estão construindo as suas identidades? Quais grupos são constituídos? Quais os contextos escolares analisados que levaram a uma maior interação entre os grupos formados?

Com o surgimento dos Estados-nações, Bauman (2005) argumenta que se tentou através de muita coerção associar a identidade à nacionalidade e, além disso, tentou-se colocar a identidade nacional como a única realidade imaginável. Mas nem sempre isso foi possível. Bauman (2005) relata um censo realizado na Polônia antes da Segunda Guerra Mundial no qual um milhão de pessoas não entendeu a pergunta sobre a nacionalidade, simplesmente responderam "somos daqui".

Posteriormente, com a globalização e o surgimento do mercado global de mão de obra e de capitais, Bauman (2005) diz que o fervor patriótico diminuiu ainda mais. As identidades ganharam livre curso, e a cada indivíduo coube a tarefa de utilizar os seus recursos para captar uma identidade que lhe traria a segurança desejada. Esse contexto levou os indivíduos a buscar as "comunidades de guarda-roupa" que são comunidades efêmeras de laços frágeis e duração curta. O que levou a uma diminuição na qualidade das comunidades nas quais os indivíduos estavam inseridos, mas com a queda da "qualidade" buscou-se compensar com a "quantidade" de comunidades. Assim, manter-se em alta velocidade e em movimento passou a ser uma obrigação para o indivíduo (BAUMAN, 2005).

Segundo Bauman (2005), a luta do indivíduo na sua busca pelo reconhecimento tem dois lados: o primeiro lado é a luta para a preservação da identidade escolhida contra as sobras das identidades do passado e das identidades abandonadas; o segundo lado é a luta pela preservação da identidade escolhida contra as identidades impostas a nós. Para um grupo de pessoas, Bauman (2005) diz que não há o primeiro lado da

escolha de uma identidade, resta-lhes somente a identidade imposta. Esse grupo é chamado de "subclasse" por Bauman (2005).

Bauman (2005) alega que uma "comunidade" pode ser um ambiente que ofereça segurança, orientação e estabilidade diante das incertezas trazidas pelo ambiente no qual a pessoa está inserida. "É um sonho agradável, uma visão de paraíso: de tranquilidade, segurança física e paz espiritual" (BAUMAN, 2005, P. 68). Já para as pessoas que lutam pela liberdade de escolha e autoafirmação, uma comunidade que exige lealdade e que controla as entradas e saídas é um pesadelo e uma prisão (BAUMAN, 2005).

A identidade, segundo Bauman (2005), é uma faca de dois gumes. A identidade individual pode ser uma defesa de um sujeito, de suas crenças e de seu modo de vida contra as pressões do grupo menor no qual está inserido. Mas, se estiver alinhada à identidade do grupo menor, a escolha da identidade pode ser uma defesa dos membros deste grupo menor com relação as pressões de grupos maiores.

Você precisa submeter os seus interesses pessoais em benefício da solidariedade de que o seu grupo necessita para resistir a um grupo ainda maior que pretende tirar de você tudo que lhe é caro e violar os seus interesses. Unidos venceremos, separados seremos derrotados. (BAUMAN, 2005, p. 84)

Aqui vemos o liberalismo e o comunitarismo em ação. Segundo Bauman (2005), o liberalismo e o comunitarismo são as duas extremidades imaginárias de um *continuum* no qual se dão todas as batalhas de identidade. Essas batalhas sempre unem ao mesmo tempo que dividem, suas intenções inclusivas se misturam com as intenções excludentes (BAUMAN, 2005).

Será que os imigrantes formam comunidades entre si, ou será que preferem a busca de uma identidade desvinculada do grupo de imigrantes? Será que estas possíveis comunidades possuem uma forte lealdade em seu interior? Os alunos imigrantes e filhos de imigrantes se sentem seguros para se desvincular de possíveis grupos formados pelos estrangeiros ou se refugiam nestes grupos menores como forma de se proteger?

Este conjunto teórico dirigiu a pesquisa como um todo, e os conceitos dos autores nos ajudaram na análise dos dados coletados. Um primeiro ponto é o conceito de que as identidades são construídas dentro das condições em que as pessoas se encontram (HALL, 2015). Não temos possibilidades ilimitadas. Também não temos uma imagem de antemão, mas a construímos a partir das peças que temos (BAUMAN, 2005). Na construção das identidades, opera o nível psíquico além dos níveis sociais,

simbólicos, mas essa subjetividade se dá dentro dos limites da cultura (WOODWARD, 2014). Além disso, a identidade é reconstruída a cada momento (HALL, 2003).

Um segundo ponto utilizado na análise é a ideia de que a identidade é construída na relação com o outro, através da diferenciação (HALL, 2003, 2015). Assim, é preciso uma fronteira de exclusão, é preciso o dentro e o fora (HALL, 2003), é preciso uma outra identidade que "não é" (WOODWARD, 2014).

Outro conceito que nos ajudou na análise é a ideia de que todos os grupos formados para a demarcação de uma identidade necessitam definir quem é membro ou não, além disso estes grupos também cobram uma solidariedade de seus membros (WOODWARD, 2014). Ao mesmo tempo que a comunidade pode ser um ambiente de segurança, orientação e estabilidade para um indivíduo, também pode ser um empecilho para as pessoas que buscam uma maior liberdade em relação a este mesmo grupo, pois lhe exige lealdade e controla as entradas e saídas no grupo (BAUMAN, 2005). Assim a identidade de uma pessoa pode estar alinhada a um grupo menor e servir de defesa contra as pressões de grupos maiores, ou a identidade pode simbolizar uma certa ruptura desta pessoa em relação a esse grupo menor. Pretendemos analisar quais identidades ganham mais força diante da configuração social em que o aluno está inserido nas escolas analisadas. Se há uma tendência dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes buscarem uma identificação com grupos menores que servem de defesa contra grupos maiores ou se esses alunos tendem a buscar uma identidade que rompa os vínculos com o grupo de imigrantes. Esses conceitos nos ajudaram a analisar se as identidades que tendem a se destacar nas configurações sociais analisadas nas escolas são mais ligadas as categorias de imigrantes e filhos de imigrantes ou de outra ordem (gênero, hobbies, etc.).

Por fim, outro ponto que colaborou na análise é de que pode ocorrer uma tentativa de controle na forma de comunicação, à medida que se dá pistas dentro da própria mensagem de como um certo conteúdo deve ser entendido (HALL, 2003). Pretende-se analisar se as escolas promovem alguma comunicação nas mensagens que os professores transmitem durante a aula, quer sejam as mensagens ligadas ao conteúdo curricular, quer sejam mensagens mais sutis como uma menor "responsividade" aos alunos imigrantes em relação aos alunos brasileiros ou formas positivas ou negativas de se referir aos diferentes alunos.

3. HIPÓTESES.

1. As escolas analisadas tendem a criar uma comunicação hegemônica através de suas práticas pedagógicas. Por trás do discurso de tratamento igualitário há uma tendência a desvalorização da identidade e cultura do imigrante.

2. Há uma reconstrução de sua identidade cultural por parte do imigrante. Ele produz a sua identidade constantemente através da diferenciação.

3. Os alunos bolivianos matriculados nas escolas públicas tendem a não criar uma maior socialização com os alunos brasileiros dentro da sala de aula e não estabelecem nenhuma relação fora da mesma.

4. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.

4.1 Escolas - justificativa de escolha.

A pesquisa foi feita em duas escolas públicas estaduais⁸ que atendem a alunos bolivianos da região central de São Paulo onde há uma grande concentração de imigrantes bolivianos e também de locais de convívio da própria comunidade boliviana (comércio, encontros da comunidade aos domingos, acesso aos alimentos típicos bolivianos etc.). Com isso, é possível verificar se um maior grau ou não de socialização escolar interfere diferentemente na construção da identidade destes alunos, sendo que todos residem em uma região de São Paulo que oferece as mesmas condições de acesso a elementos da cultura boliviana. Analisamos duas turmas de cada escola, uma classe de sexto ano e uma classe de nono ano do ensino fundamental⁹, o que também nos permite analisar se a vivência de 4 anos na escola tem algum impacto nas respostas.

4.2 Instrumentos.

Considerando os objetivos e hipóteses definidos para a pesquisa realizada, utilizamos: teste sociométrico para analisar o grau de socialização entre os alunos imigrantes e brasileiros, observação em sala de aula para analisar a existência ou não de uma comunicação de depreciação da cultura e da identidade do imigrante e o emprego de uma escala para analisar a proximidade ou não do imigrante em relação a itens das culturas brasileiras e bolivianas.

⁸ As escolas foram identificadas no texto como escola A e escola E. Somente a escola E autorizou a sua identificação na pesquisa, trata-se da Escola Estadual Orestes Guimarães localizado à rua Canindé, 153, São Paulo.

⁹ A partir deste ponto do texto, nos referimos as classes da escola A como 6º A e 9º A e da escola E como 6º E e 9º E.

4.2.1 Teste sociométrico.

Segundo Bugeda (1974), o teste sociométrico trata de investigar as tramas e vínculos dos indivíduos dentro de um grupo, analisando também o papel e a influência de cada indivíduo dentro desse grupo. Este método ajuda a entender "la verdadera estructura interpsicológica de un grupo y podría comparar con su estructura formal y oficial (...)" (BUGEDA, 1974, p. 361).

Alves (1974) afirma que o teste sociométrico pode fornecer os seguintes dados:

- 1) A posição que cada um dos componentes ocupa no grupo (popular, isolado, excluído, não-excluído), assim como a posição que cada indivíduo julga ocupar no grupo.
- 2) As relações de afinidade (simpatia, amizade, etc.), de conflito (antipatia, rivalidade), etc., assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença).
- 3) A estrutura sociométrica do grupo: a trama de comunicações (escolhas recíprocas), os focos de tensão (rejeições recíprocas), os subgrupos, as barreiras étnicas religiosas, raciais, etc.
- 4) A dinâmica dos grupos: as modificações dos quadros e a evolução dos processos no seio dos grupos (reteste). (ALVES, 1974, p. 16)

Alves (1974) também descreve que há o teste de projeção sociométrica e o teste de percepção sociométrica. No primeiro, analisa-se a projeção que cada indivíduo tem dos demais e as projeções de todos os indivíduos com relação a cada membro do grupo. No segundo, analisa-se a posição que cada membro do grupo considera ter dentro do mesmo. Utilizamos nesta pesquisa o teste de projeção sociométrica, que a partir deste ponto chamaremos somente de teste sociométrico.

Há também a classificação dos testes sociométricos de acordo com os propósitos do mesmo. Segundo Alves (1974):

A "sociometria a quente" tem como característica o sentimento por parte dos propósitos de que suas respostas são decisivas para a reestruturação do grupo e que esta reestruturação poderá tornar as suas vidas mais agradáveis. A "sociometria a frio" é aquela à qual a condição anterior não é conseguida, ou é apenas imperfeitamente conseguida. (ALVES, 1974, p. 28)

Como deixamos claro que o teste aplicado não serviria, a princípio, para nenhuma intervenção imediata na turma analisada, o teste utilizado nesta pesquisa é de "sociometria a frio".

Alves (1974) também descreve que qualquer limitação no número de indicações serve apenas para facilitar as questões de ordem prática, mas a não limitação no número

de indicações pode ajudar na análise qualitativa das mesmas (ALVES, 1974). Diante disso, adotamos um teste sociométrico no qual a pessoa pode indicar no mínimo uma pessoa e, no máximo, dez pessoas.

As respostas ao teste sociométrico podem ser hierarquizadas ou não, ou seja, as pessoas indicam por ordem de preferência ou somente listam os nomes que desejam na ordem que preferirem (ALVES, 1974). Optamos pela hierarquização das preferências, assim a pessoa deve colocar os nomes por ordem de preferência. Foi permitido apenas um nome em cada posição, ou seja, não foi permitido que a pessoa listasse dois nomes em segundo lugar, por exemplo.

Escolhemos os seguintes temas para as perguntas: lazer, desempenho escolar e estética. As perguntas são tanto na questão de aprovação quanto na de rejeição sobre os itens escolhidos. As perguntas são:

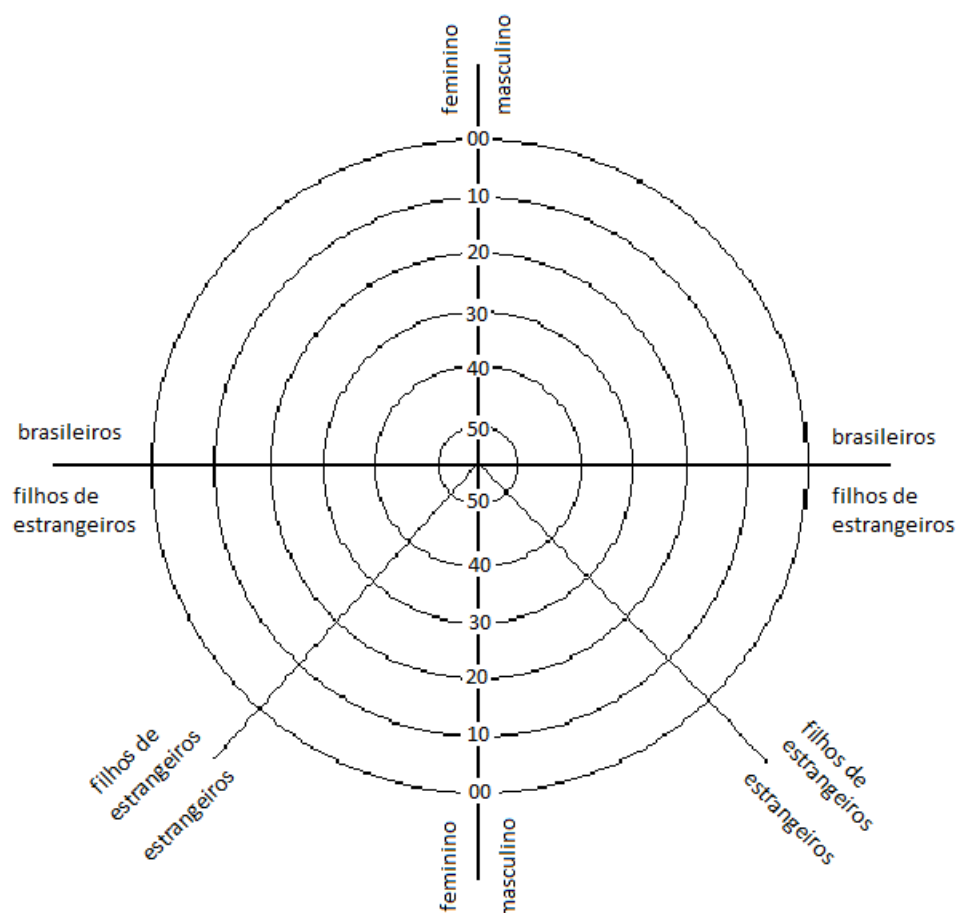
1. Com quais dos seus colegas, você **mais gostaria de fazer uma viagem de uma semana**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você mais gostaria.
2. Com quais dos seus colegas, você **menos gostaria de fazer uma viagem de uma semana**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você menos gostaria.
3. Com quais dos seus colegas, você **mais gostaria de formar um grupo para fazer todos os trabalhos da escola até o final do ano**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você mais gostaria.
4. Com quais dos seus colegas, você **menos gostaria de formar um grupo para fazer todos os trabalhos da escola até o final do ano**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você menos gostaria.
5. Quais dos seus colegas, você considera **mais bonito ou bonita**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você considera mais bonito ou bonita.
6. Quais dos seus colegas, você considera **menos bonito ou bonita**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você considera menos bonito ou bonita.

As pessoas escolhidas nas primeiras posições receberam uma maior pontuação e as pessoas escolhidas nas últimas posições receberam uma menor pontuação. Como o número de nomes escolhidos podia ser de até dez nomes, os valores das pontuações foram: 3 pontos para as pessoas escolhidas da primeira a terceira posição; 2 pontos para

as pessoas escolhidas da quarta a sexta posição e 1 ponto para as pessoas escolhidas da sétima posição a décima posição.

Depois, somamos a pontuação total de cada aluno para cada uma das seis perguntas aplicadas e localizamos cada um dos alunos nos sociogramas. Quanto mais próximo do centro o aluno se encontra, maior a sua pontuação. Também montamos outros sociogramas para cada uma das 6 perguntas que mostram com as setas quais alunos foram escolhidos como primeira opção. O objetivo destes sociogramas é analisar as quantidades de setas que cruzam entre um grupo e outro, identificando a maior ou menor interação entre os mesmos. Por fim, também montamos um diagrama que mostra quais os grupos de alunos que se formam a partir destas primeiras escolhas feitas em cada uma das seis perguntas.

Os sociogramas são compostos por círculos concêntricos nos quais as maiores pontuações se localizam nos círculos menores e as menores pontuações, nos círculos maiores e mais externos. Também dividimos os círculos na horizontal passando pelo centro dos mesmos. Na parte superior, estão localizados os alunos brasileiros e, na parte inferior, os alunos filhos de estrangeiros e estrangeiros; sendo que os alunos estrangeiros se localizam mais ao centro do semicírculo e os alunos filhos de estrangeiros nas laterais do semicírculo. Dividimos também os círculos na vertical passando pelo centro dos mesmos, do lado direito ficam os alunos do sexo masculino e do lado esquerdo as alunas do sexo feminino.



4.2.2 Observação em classe.

Também realizamos observações em classe. Mann (1973) descreve que a observação possui dois fatores: "participação" e "controle".

Quadro 1
Participação x controle.

mínimo	Participação		máximo
	observação de pássaros	observação participante	
controle	observação no laboratório	entrevista	
máximo			

Fonte: MANN, 1973, p. 90.

Dentro desta classificação, estaríamos enquadrados na observação participante. Na qual o observador está inserido e participa do contexto a ser observado, mas com o mínimo de controle sobre a situação a ser observada. Haguette (2013) descreve que a

observação participante tem como objetivo a coleta de dados, porém ela pode ser: com o observador revelado ou encoberto, parte integral ou periférica com relação a estrutura social a ser observada, com o observador passivo ou observador ativo. Com relação a estes itens, a observação desenvolvida em classe foi revelada, já que o pesquisador não faz parte da turma e participou nas aulas durante as observações realizadas. É periférica, pois o observador não era membro da estrutura social a ser observada e pretendeu ser passiva, ou seja, não pretendeu influir nas estruturas observadas; apesar de compreendermos que essa neutralidade total é impossível.

A observação foi realizada em duas classes de cada uma das duas escolas pesquisadas, totalizando quatro classes, na disciplina de português. A duração da mesma foi de 8 aulas de 100 minutos (dobradinhas), uma vez por semana e em semanas consecutivas em cada uma das turmas. Porém, na prática, para observarmos 8 aulas, foram necessárias mais de 8 semanas, pois tivemos as férias de julho, faltas de professores e problemas de infraestrutura da escola que levaram ao cancelamento de algumas aulas.

O objetivo foi observar os sinais e mensagens que os professores davam para os alunos quanto à valorização ou não da cultura boliviana e do aluno boliviano. Assim, anotamos os seguintes comportamentos em classe:

1. Quantas vezes os alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros fazem alguma pergunta ao professor? Quantas vezes os alunos brasileiros fazem alguma pergunta ao professor?
2. Quantas vezes a pergunta do aluno estrangeiro ou filho de estrangeiro é respondida pelo professor? Quantas vezes a pergunta do aluno brasileiro é respondida pelo professor?
3. Quantas vezes o professor vai até a carteira do aluno estrangeiro ou filho de estrangeiro? Quantas vezes o professor vai até a carteira do aluno brasileiro?
4. Quantas vezes o professor se dirige a um aluno estrangeiro ou filho de estrangeiro individualmente? Quantas vezes o professor se dirige a um aluno brasileiro individualmente? Quantas vezes essa comunicação do professor é negativa (por exemplo: chamar a atenção) e quantas vezes essa comunicação não é negativa?
5. Há alguma prática pedagógica utilizada pelo professor para criar uma maior socialização dos alunos estrangeiros com os alunos brasileiros? Há tarefas em grupos?

Como são organizados os grupos: de forma espontânea ou escolhidos segundo algum outro critério? Quem define este critério?

6. Nas aulas, o professor inclui aspectos das diferentes culturas? São apresentados de forma positiva ou negativa?

7. Há na classe ou na escola algum material visual exposto? Este contempla as diversas identidades culturais?

A identificação de quais alunos eram estrangeiros ou filhos de estrangeiros foi feita através de conversas com os professores, com os próprios alunos e através da aplicação do teste sociométrico. Na primeira página do mesmo, perguntamos a nacionalidade dos pais e do próprio aluno.

4.2.3 Escala.

Também aplicamos uma escala Likert. As escalas procuram transformar as opiniões e atitudes em uma forma mensurável e precisa (GIL, 2006). Babbie (2005) relata que as escalas permitem a redução de várias respostas a uma única "pontuação" e que também permite a ordenação dos respondentes da pesquisa, dando uma indicação relativa em comparação aos outros entrevistados.

A escala que se utilizou neste trabalho foi a escala de graduação. As escalas de graduação "(...) apresentam um contínuo de atitudes possíveis em relação a determinada questão" (GIL, 2006, p. 143). Porém, Gil (2006) afirma que as escalas não devem ter mais de cinco graus de escolha e que é recomendada uma escala de quatro graus em alguns casos para evitar a tendência de uma posição indefinida. As respostas na escala dessa pesquisa serão apresentadas em quatro graus, por exemplo: odeio, não gosto, gosto, gosto muito.

Todos os alunos das turmas pesquisadas responderam a escala, tanto os brasileiros quanto os imigrantes. Foram apresentadas fotos de elementos ligados a cultura tanto brasileira quanto boliviana com o intuito de identificar o quanto o entrevistado está mais próximo ou distante destes elementos. As áreas eleitas para a escolha das fotos foram: alimentação, festas/instrumentos musicais e estética. Optou-se por estes itens, pois são itens importantes nos espaços que eles constroem na cidade de São Paulo. Como descreve Silva (2012), os bolivianos residentes em São Paulo criaram espaços que tentam recriar o ambiente de seu país. Eles se reúnem na Praça Kantuta e na Rua Coimbra nos finais de semana onde a alimentação e a dança têm um espaço

importante. Eles também promovem festas como: Festa do Dia da Independência da Bolívia, Festa das Alasitas. Um elemento importante e central na Festa do Dia da Independência em São Paulo são as danças e as bandas. Por isso, elegeu-se a alimentação e festas/instrumentos musicais. Optou-se também pela questão estética pois os imigrantes bolivianos das últimas décadas, em sua maioria, possuem um fenótipo mais próximo do indígena e diferente da maioria dos alunos brasileiros presentes nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Na área de alimentação escolhemos três alimentos muito consumidos por bolivianos e que são muito comuns nas barracas da Praça Kantuta aos domingos e em outros locais de concentração de bolivianos: salchipapa, chicharrón e saltenha. Salchipapa é um prato feito com batatas fritas, rodela de salsicha frita e diversos molhos. É um prato típico colombiano, mas que se espalhou pela América Latina. É uma comida típica de rua e para ser comida ligeiramente¹⁰.

Imagem 1 - Salchipapas¹¹.



Chicharrón é um prato proveniente do vale de Cochabamba, Bolívia. É feito com carne de porco, batata chuño (batata congelada e seca) e milho.¹²

¹⁰ <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Salchipapas>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

¹¹ <<https://www.bolivia.com/el-sabor-de-bolivia/asi-sabe-colombia/plato-fuerte/sdi140/150100/salchipapas>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

¹² <<http://info.handicraft-bolivia.com/Pork-Cracklings-Chicharron--a111-sm134>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

Imagem 2 - Chicharrón¹³.



A saltenha é um assado proveniente da Bolívia, vendida e consumida em praças e ruas. O seu recheio pode ser de carne, de porco ou de frango¹⁴.

Imagem 3 - Saltenha¹⁵.



Para contrapor a esses alimentos bolivianos, utilizamos alimentos com características parecidas e que são bastante difundidos na cidade de São Paulo. Em contrapartida a saltenha e a salchipapas que são caracteristicamente comidas de rua, utilizamos o pastel e a coxinha. Em contrapartida ao chicharrón, utilizamos a feijoada. As imagens foram as seguintes:

¹³ <<https://br.pinterest.com/pin/89509111313968228/>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

¹⁴ <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Saltenha>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

¹⁵ SANTOS, 2017, p. 111.

Imagem 4 - Pastel¹⁶.



Imagem 5 - Coxinha¹⁷.



¹⁶ <<https://www.clickpb.com.br/blogs/click-gourmet/pastel-de-feira-243281.html>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

¹⁷ <<https://www.receiteria.com.br/receitas-de-coxinha/>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

Imagem 6 - Feijoada¹⁸.



Na área de alimentação, também escolhemos o suco de pêsego típico boliviano, Mocochinchi. É um suco feito de pêsego descascado e seco¹⁹. Esse suco também é bastante típico na Bolívia e também bastante comum nas barracas de comida nos locais de concentração dos bolivianos em São Paulo.

Imagem 7 - Mocochinchi - suco de pêsego²⁰.



Para contrapor ao Mocochinchi, utilizamos o caldo de cana de açúcar, conhecido como Garapa. A Garapa é uma bebida também comum e vendida nas feiras livres de São Paulo.

¹⁸ < <https://cybercook.uol.com.br/feijoada-r-3-776.html>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

¹⁹ <<https://en.wikipedia.org/wiki/Mocochinchi>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

²⁰ <<https://artecomoarte.wordpress.com/2010/05/12/bolivia-paulistana/>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

Imagem 8 - Caldo de cana de açúcar - Garapa²¹.



Na escala, cada uma dessas fotos com seus títulos foi apresentada separadamente para o entrevistado. Abaixo das mesmas, havia as seguintes opções:

() Não conheço () Odeio () Não gosto () Gosto () Gosto muito

A escala foi de 4 graus, porém, na área de alimentação incluímos a opção "Não conheço" que equivale a pontuação zero. As outras escolhas foram consideradas com os seguintes valores: "Odeio" - equivale 1, "Não gosto" - equivale 2, "Gosto" - equivale 3, "Gosto muito" - equivale 4.

Elegemos opções ligadas ao “gosto” em vez de opções ligadas a “frequência” com que se come, pois, os pesquisados dependem da família para prover recursos ou para fazer a comida. Assim, para identificarmos uma resposta mais ligada ao indivíduo que está respondendo e não a possibilidade de acesso da família ou a capacidade da família de fazer os pratos, optamos pelas respostas ligadas ao "gostar" ou "não gostar".

Na área de festas/instrumentos musicais, escolhemos duas festas importantes para a comunidade boliviana em São Paulo. São festas que tentam reproduzir as mesmas festas que ocorrem na Bolívia. Uma das festas escolhida foi a festa de Independência da Bolívia que ocorre no Memorial da América Latina no mês de agosto todos os anos. Utilizamos as seguintes fotos dessa festa:

²¹<<http://www.curtamais.com.br/goiania/onde-tomar-caldo-de-cana-a-bola-e-velha-garapa-em-goiania>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

Imagem 9 - Banda Morenada no dia da Independência da Bolívia²².



Imagem 10 - Grupo Folclórico Caporales²³.



Para contrapor a estas duas imagens utilizamos imagens de outra festa importante para São Paulo e para o Brasil que é o desfile de carnaval. Sabemos que há muitas diferenças entre as duas festas, o que nos dificultaria um pouco fazermos uma comparação entre elas. Porém, o carnaval é uma festa também bastante popular no Brasil e importante para a identidade do brasileiro e que também possui elementos de dança e de instrumentos musicais. Utilizamos uma imagem da bateria de uma escola de samba para contrapor a imagem dos instrumentistas na festa de aniversário da Bolívia no Memorial da América Latina e utilizamos a imagem de um grupo de passistas para contrapor com a imagem das bailarinas do Grupo Folclórico Caporales.

²² SANTOS, 2017, p. 124.

²³ Arquivo pessoal de Rosinéia Oliveira dos Santos, pesquisadora e autora da dissertação de mestrado "Imigração na cidade de São Paulo: construção e desconstrução da identidade cultural boliviana" que consta na bibliografia deste trabalho (SANTOS, 2017).

Imagem 11 - Bateria de escola de samba²⁴.



Imagem 12 - Passistas de escola de samba²⁵.



A outra festa da comunidade boliviana escolhida foi a Festa das Alasitas que ocorre em janeiro de cada ano. É uma festa tradicional em louvor a Virgem Nossa Senhora de La Paz. Nessa festa, há a presença de um padre católico e de um sacerdote andino. Os participantes levam miniaturas que simbolizam os seus desejos, e os dois ministros religiosos abençoam estas miniaturas (FERNANDEZ, 2015).

²⁴<<https://entretenimento.band.uol.com.br/bandfolia/noticias/100000847278/quer-tocar-na-bateria-de-uma-escola-de-samba-saiba-como.html>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

²⁵<<https://veja.abril.com.br/entretenimento/carnaval-2018-a-segunda-noite-de-desfiles-da-sapucaia/>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

Imagem 13 - Festa das Alasitas²⁶.



Para contrapor a esta festa, escolhemos a festa junina que também é realizada anualmente em diversos lugares da cidade de São Paulo e que também possui uma origem ligada à Igreja Católica.

Imagem 14 - Festa junina²⁷.



Como instrumento musical, escolhemos um instrumento típico andino e muito usado pelos bolivianos, a flauta pan. Esse tipo de flauta não tem sua origem na América Latina, mas tem uma versão específica da comunidade Aimará chamada Siku e uma outra versão específica da comunidade Quíchua, chamada Antara²⁸.

²⁶ FERNANDEZ, 2015, p. 193.

²⁷ <<http://www.tvsolcomunidade.com.br/tradicional-festa-junina-do-ic-acontece-amanha-dia-06/>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

²⁸ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flauta_de_p%C3%A3>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

Imagem 15 - Flauta pan²⁹.



Como instrumento brasileiro, em contraposição a flauta pan, escolhemos o pandeiro.

Imagem 16 - Pandeiro³⁰.



Como já descrito acima, cada uma dessas fotos com seus títulos foi apresentada separadamente para o entrevistado e, abaixo das mesmas, tinha as seguintes opções:

() Não conheço () Odeio () Não gosto () Gosto () Gosto muito

Como nas fotos dos alimentos, também mantivemos a opção "Não conheço" que equivale a zero. As outras escolhas são consideradas com os seguintes valores: "Odeio" - equivale 1, "Não gosto" - equivale 2, "Gosto" - equivale 3, "Gosto muito" - equivale 4.

Na área de estética, usamos a foto de uma criança boliviana do sexo feminino de descendência indígena, pois a quase totalidade da imigração boliviana no Brasil nas últimas duas décadas são também de imigrantes com traços de origem indígena. Para contrapor a esta imagem, utilizamos a imagem de uma criança também do sexo

²⁹ Arquivo pessoal de Rosinéia Oliveira dos Santos, pesquisadora e autora da dissertação de mestrado "Imigração na cidade de São Paulo: construção e desconstrução da identidade cultural boliviana" que consta na bibliografia deste trabalho (SANTOS, 2017).

³⁰ <<http://blog.multisom.com.br/historia-do-pandeiro-conheca-melhor-sua-origem/>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

feminino afrodescendente brasileira, pois os afrodescendentes também são numericamente a maioria no Brasil³¹.

Imagem 17 - Criança boliviana³².



Imagem 18 - Criança brasileira³³.



Também utilizamos a foto de duas misses: miss Bolívia 2018, Joyce Prado, e miss Brasil 2018, Mayra Dias. Optamos por fotos de mulheres, pois consideramos que

³¹<<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos-aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghml>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2020.

³²< http://www.lasculadipace.org/piccolocarnevalearmonico/index_brasileira.htm>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

³³<<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/582110/maracatu-bebe-faz-sucesso-entre-as-criancas>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

as mulheres têm menos dificuldade em classificar a beleza de outra mulher, enquanto os homens possuem mais preconceitos em declarar que outro homem é bonito. Optamos pelas misses dos respectivos países no ano de 2018, pois os concursos adotam critérios padronizados nas escolhas das misses.

Imagem 19 - Miss Bolívia 2018.



Imagem 20 - Miss Brasil 2018.



Estas fotos com os seus títulos também foram apresentadas separadamente para o entrevistado e, abaixo das mesmas, havia as seguintes opções:

() Acho feia () Não acho bonita () Acho bonita () Acho muito bonita

Diferentemente dos itens relacionados a alimentação e festas/instrumentos musicais, os itens ligados a estética não tiveram a opção "Não conheço". As opções foram consideradas com os seguintes valores: "Acho feia" - equivale 1, "Não acho bonita" - equivale 2, "Acho bonita" - equivale 3, "Acho muito bonita" - equivale 4.

Posteriormente, as respostas dadas aos itens relacionados à cultura brasileira e aos itens relacionados à cultura boliviana foram tabulados separadamente. Com isso tivemos uma medição numérica do quanto cada pessoa se identifica com os elementos dessas duas culturas separadamente.

A partir destas três abordagens: teste sociométrico, observação e escala; podemos analisar o contexto em que os alunos estrangeiros e filhos de estrangeiros estão inseridos e como eles trabalham a sua identidade cultural e sua socialização neste contexto escolar.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Os dados sociométricos foram tabulados e colocados no corpo do texto neste item na forma de sociogramas, diagramas e tabelas. O maior número possível de nomes escolhidos por um aluno era de 10 nomes em ordem de preferência. Assim, as escolhas da primeira posição até a terceira posição ganharam o valor de 3 pontos, as escolhas da quarta posição até a sexta posição receberam 2 pontos e as escolhas da sétima posição até a décima posição receberam 1 ponto. Por exemplo, se um aluno escolheu apenas 4 nomes, os três primeiros nomes receberam 3 pontos cada e o quarto nome recebeu 2 pontos. Os pontos de cada aluno foram somados e o resultado definiu a sua localização dentro do sociograma. Quanto maior a pontuação, mais próximo do centro do círculo o aluno se encontra. O círculo é dividido na horizontal em duas partes iguais, a parte de cima é para os alunos brasileiros e a parte de baixo para os alunos estrangeiros e alunos brasileiros que são filhos de estrangeiros. Os alunos estrangeiros se localizam mais ao centro do semicírculo, e os alunos filhos de estrangeiros nas extremidades do semicírculo. Também dividimos o círculo em duas partes iguais na vertical, a parte da direita é para os alunos do sexo masculino e o lado da esquerda para as alunas.

Todos os alunos receberam um código, os alunos Brasileiros receberam os códigos: B1, B2, B3 etc.; os alunos Estrangeiros bolivianos receberam os códigos: E1, E2, E3 etc.; os alunos brasileiros e que são Filhos de pais bolivianos (um dos pais bolivianos ou os dois pais bolivianos) receberam os códigos: F1, F2, F3 etc.; os Estrangeiros de Outras nacionalidades (não boliviana) receberam os códigos: Eo1, Eo2, Eo3 etc.; e os brasileiros Filhos de estrangeiros de Outras nacionalidades (não boliviana) receberam os códigos: Fo1, Fo2, Fo3 etc. Os alunos Ausentes no dia da aplicação do teste foram identificados pelos códigos: A1, A2, A3 etc. (brasileiros); Ae1, Ae2, Ae3 etc. (estrangeiros de outra nacionalidade – não boliviana); Af1, Af2, Af3 etc. (filhos de um ou de dois pais bolivianos)³⁴. Também, para facilitar a visualização, os alunos bolivianos ou filhos de bolivianos (presentes ou ausentes no dia da realização do teste) foram identificados com a cor amarela nos sociogramas. Os alunos do gênero masculino foram simbolizados por um quadrado, e as alunas foram simbolizadas por um círculo. A primeira escolha de cada aluno foi simbolizada com uma seta. As setas azuis são as escolhas positivas, e as setas vermelhas, as escolhas negativas. As escolhas positivas são as respostas às seguintes perguntas:

1. Com quais dos seus colegas, você **mais gostaria de fazer uma viagem de uma semana**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você mais gostaria.

3. Com quais dos seus colegas, você **mais gostaria de formar um grupo para fazer todos os trabalhos da escola até o final do ano**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você mais gostaria.

5. Quais dos seus colegas, você considera **mais bonito ou bonita**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você considera mais bonito ou bonita.

As escolhas negativas são as respostas as seguintes perguntas:

2. Com quais dos seus colegas, você **menos gostaria de fazer uma viagem de uma semana**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você menos gostaria.

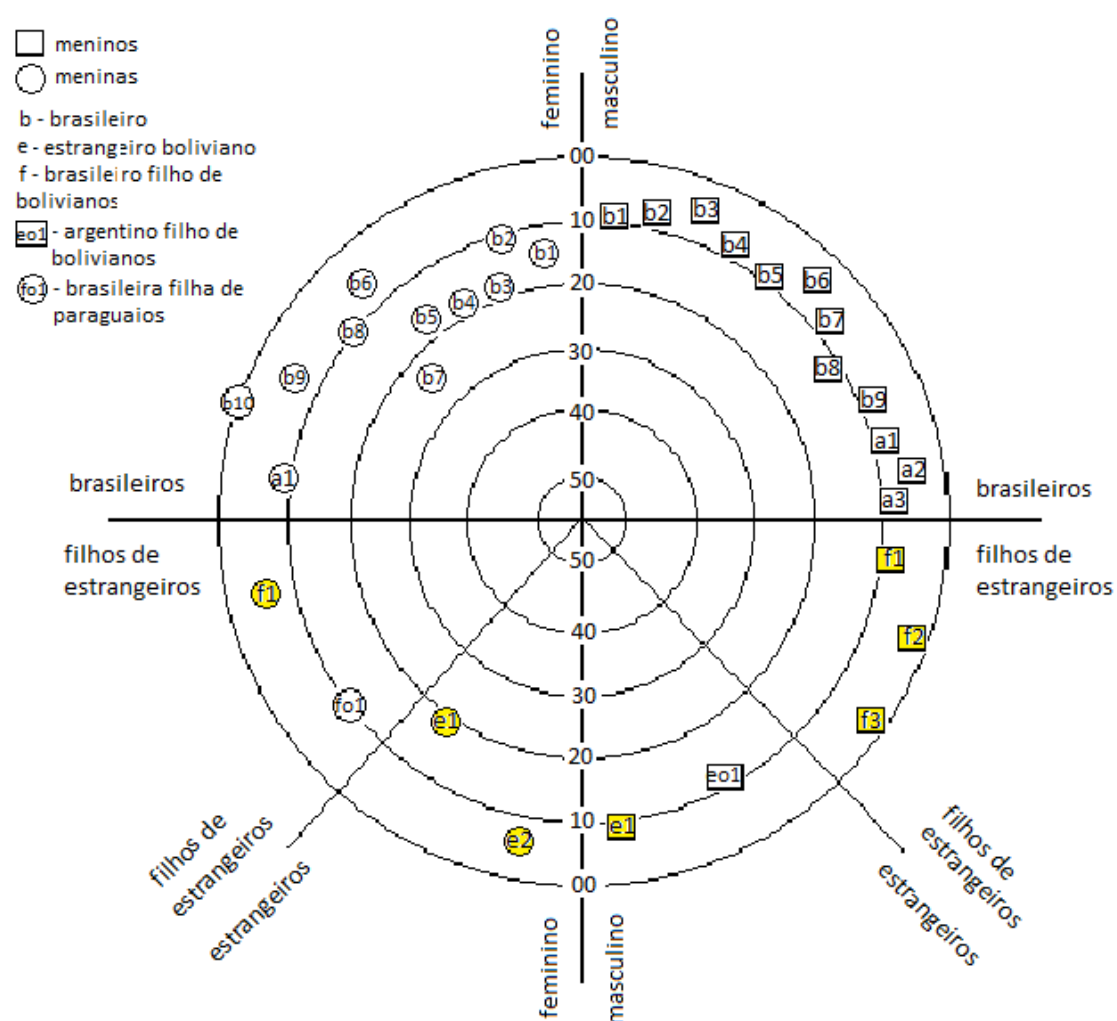
³⁴ Não foi necessário criar códigos para os alunos ausentes bolivianos e alunos ausentes brasileiros que fossem filhos de pais estrangeiros não bolivianos, pois não houve nenhum aluno que se enquadrasse nessas classificações.

4. Com quais dos seus colegas, você **menos gostaria de formar um grupo para fazer todos os trabalhos da escola até o final do ano?** Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você menos gostaria.

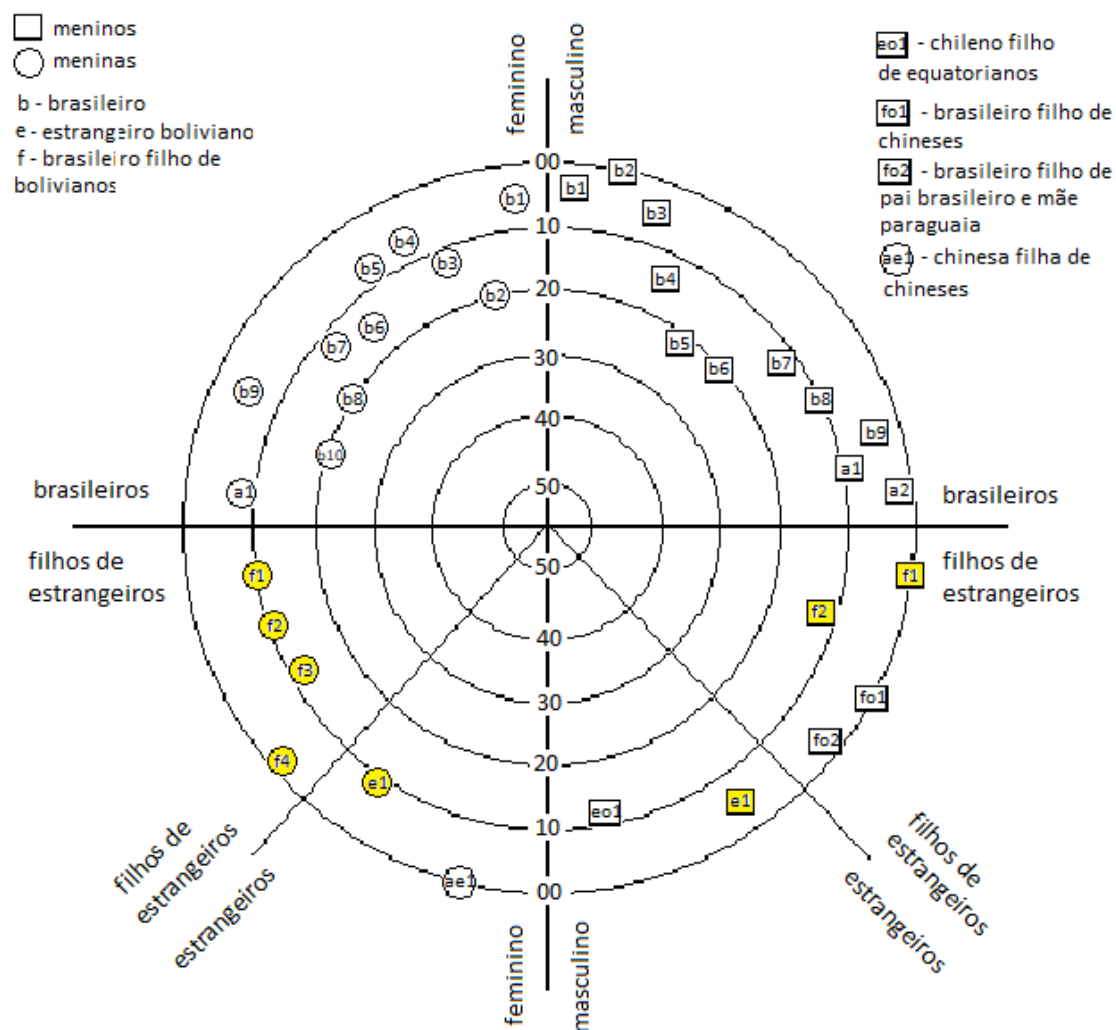
6. Quais dos seus colegas, você considera **menos bonito ou bonita?** Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você considera menos bonito ou bonita.

A escolas foram denominadas de escola A e escola E. Assim, a classe do 6º da escola A, será denominada de “6ºA”; a classe do 9º da escola A, de “9ºA”; a classe do 6º da escola E, de “6ºE”; e a classe do 9º da escola E, de “9ºE”.

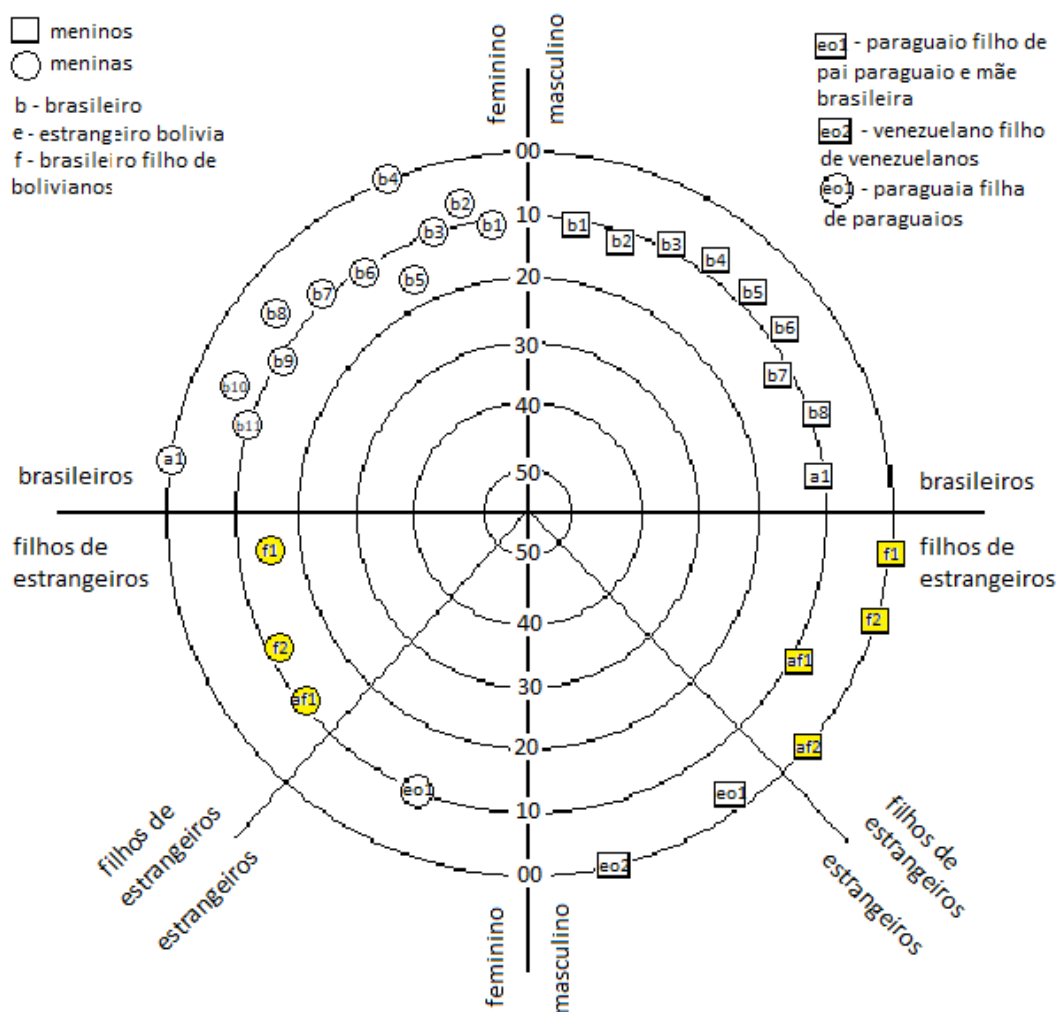
Sociograma 1 - 6ºA - trabalho em grupo - escolhas positivas.



Sociograma 3 - 6ºE - trabalho em grupo - escolhas positivas.

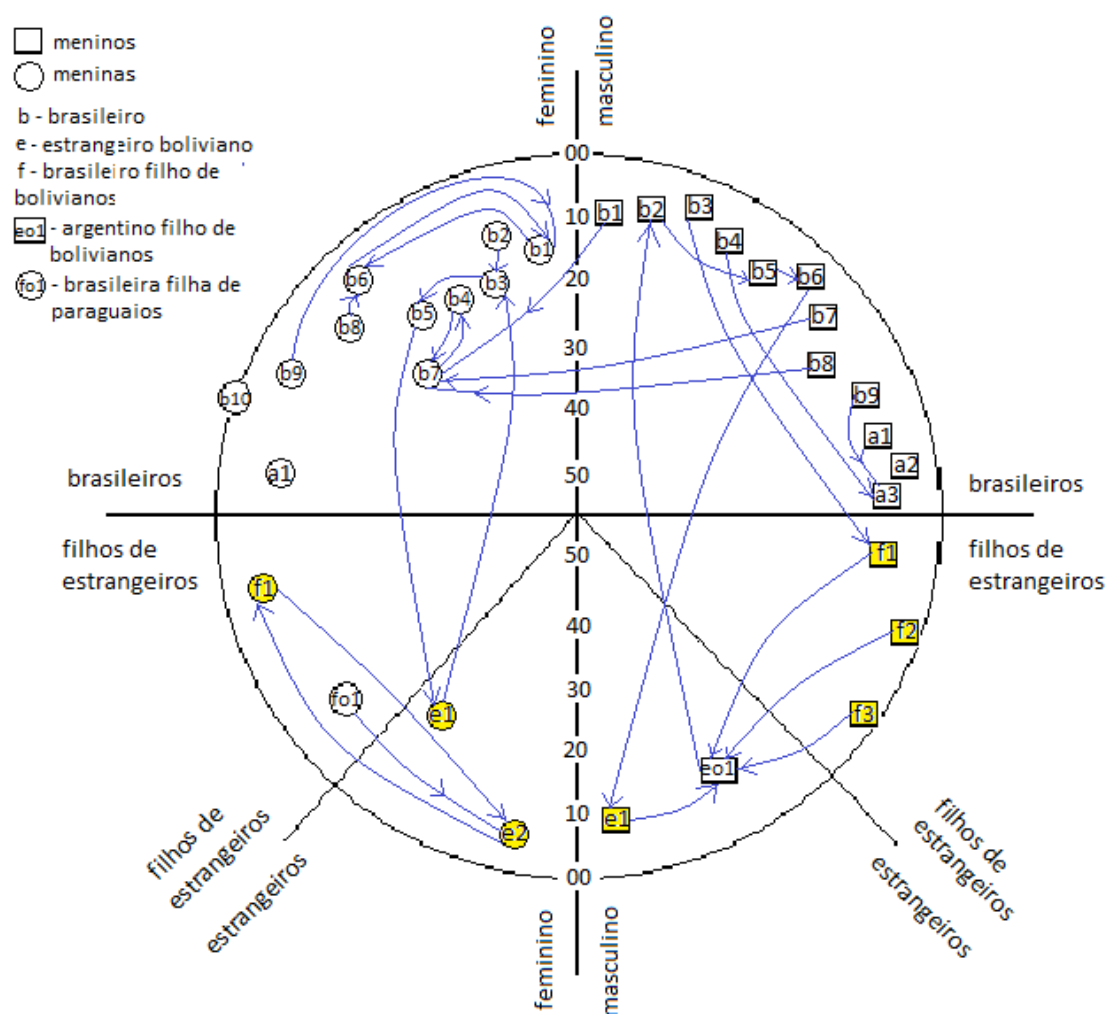


Sociograma 4 - 9ºE - trabalho em grupo - escolhas positivas.

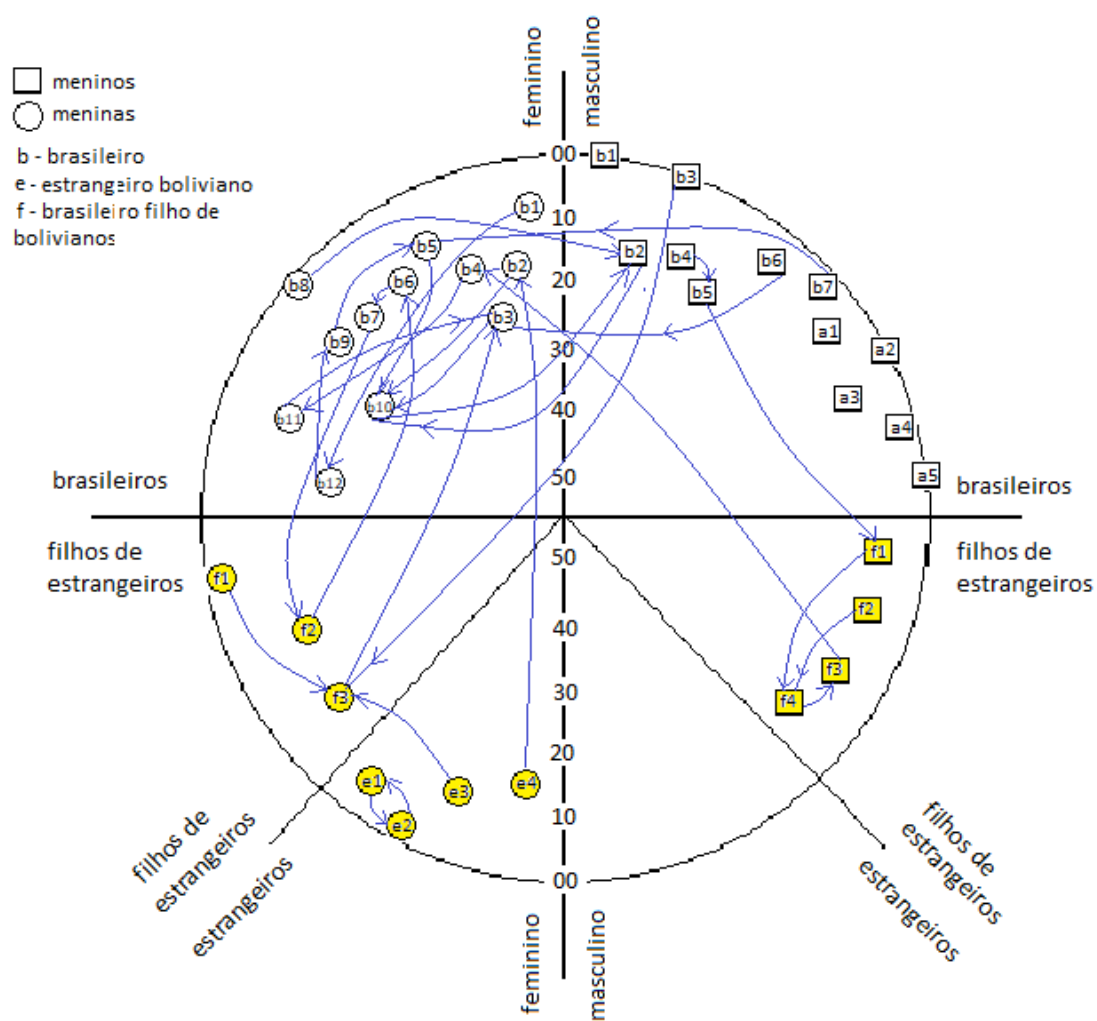


Analisando os sociogramas acima, observa-se que no geral as meninas tendem a alcançar uma pontuação maior do que os meninos. No 6º A e no 6º E, as meninas no geral alcançaram uma pontuação um pouco acima da pontuação dos meninos. Já nos 9º anos essa diferença fica localizada a um dos grupos, no 9º A, as meninas brasileiras alcançam uma pontuação média ligeiramente maior, já no 9º E é o grupo das meninas bolivianas ou filhas de bolivianas que alcançam uma média geral ligeiramente maior.

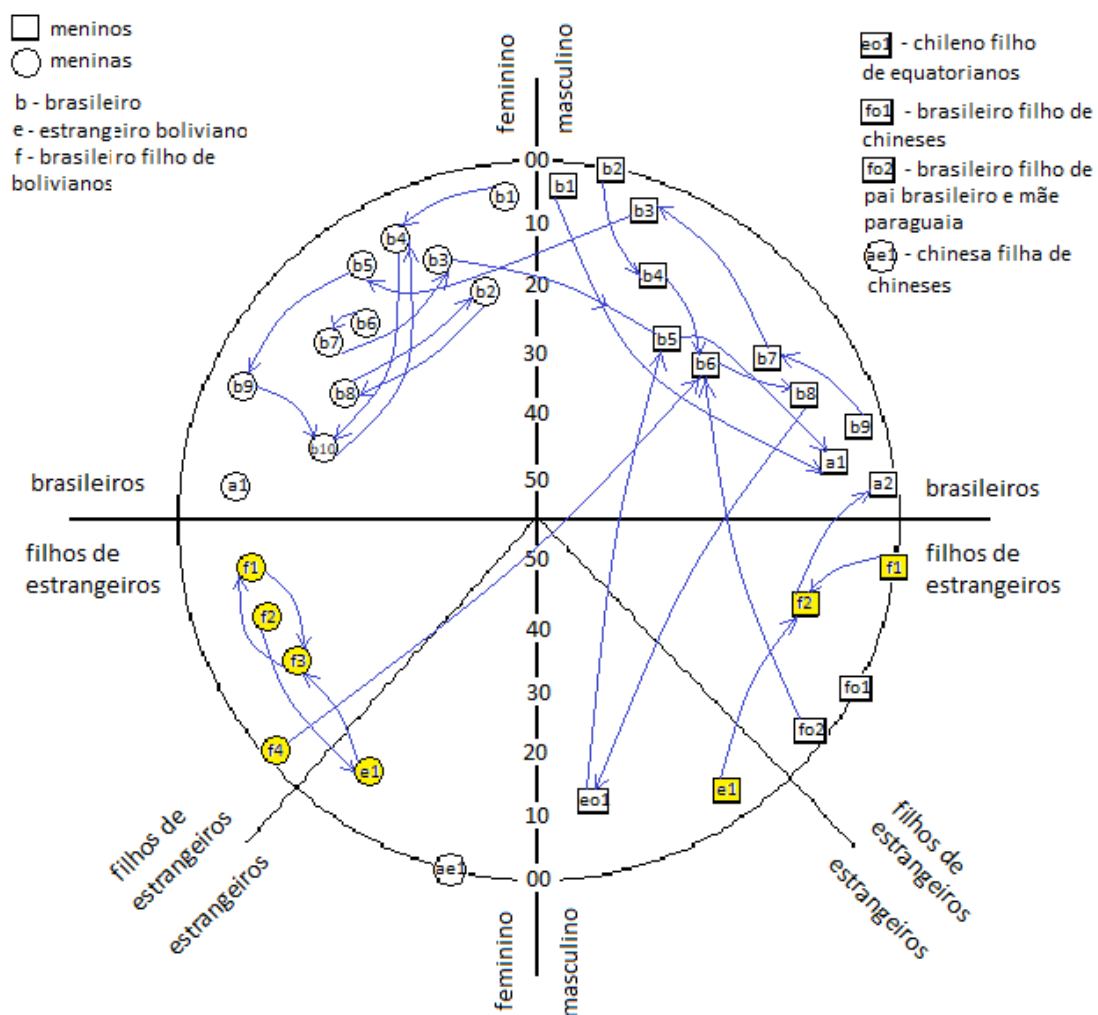
Sociograma 5 - 6ºA - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.



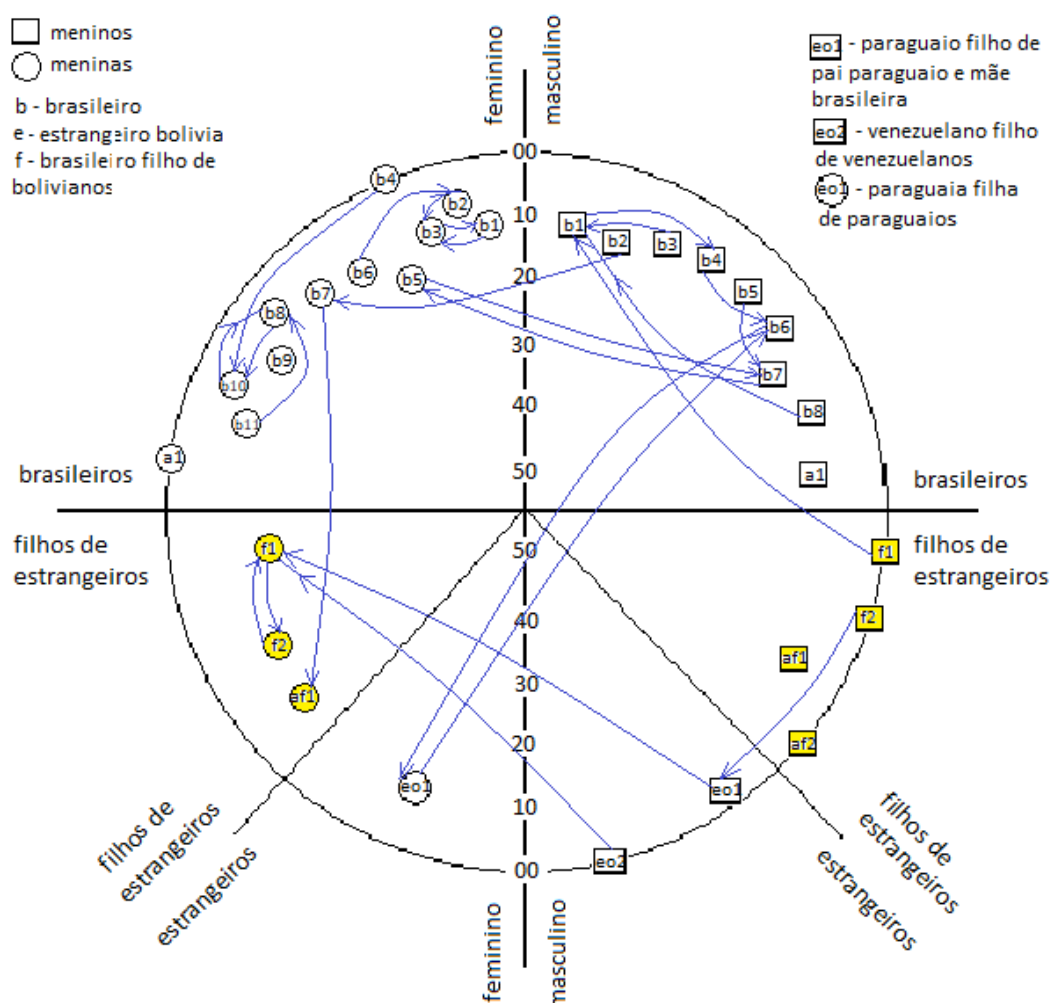
Sociograma 6 - 9ºA - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Sociograma 7 - 6ºE - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Sociograma 8 - 9ºE - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Na questão das primeiras escolhas entre os gêneros, também se vê que, no grupo dos alunos bolivianos ou filhos de bolivianos, quase não houve primeiras escolhas entre os gêneros, sendo que as escolhas dos meninos se deram entre os meninos e das meninas, entre as meninas. Isso não ocorreu no grupo dos alunos brasileiros, no qual houve uma interação muito maior entre os gêneros. No 6ºA e 9ºE, não houve nenhuma primeira escolha entre os gêneros feita por um aluno do grupo dos alunos bolivianos ou filhos de bolivianos. Houve uma única exceção de primeira escolha entre os gêneros feita por um aluno do grupo dos alunos bolivianos e filhos de bolivianos no 9ºA (F3 - masculino) e no 6ºE (F4 - feminino).

Diagrama 1 - 6ºA - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

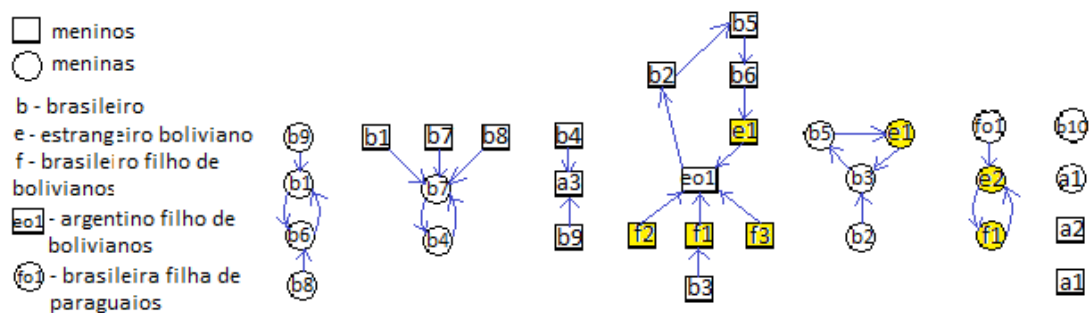


Diagrama 2 - 9ºA - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

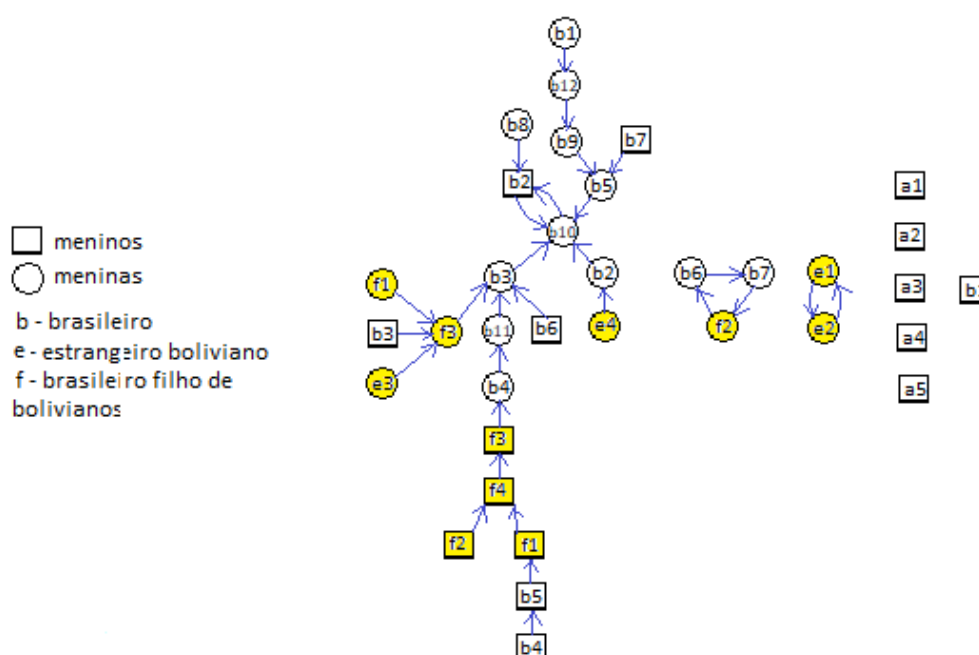
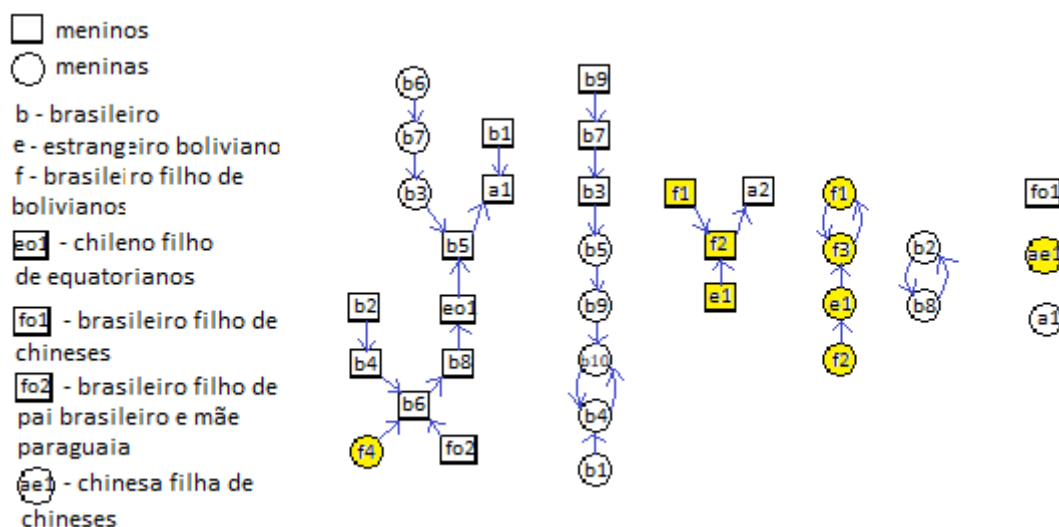
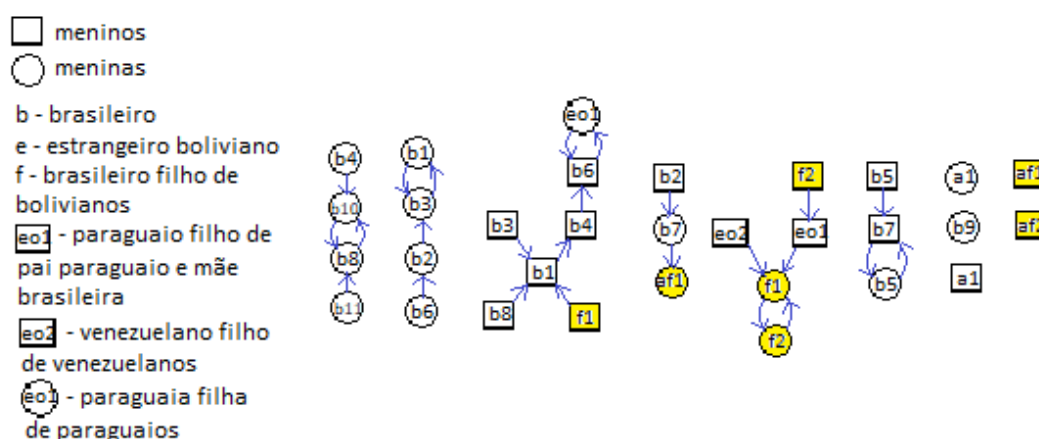


Diagrama 3 - 6º E - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.**Diagrama 4** - 9º E - trabalho em grupo - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Analisando os diagramas, verificamos que na escola E os alunos bolivianos formam grupos mais fechados entre eles, pois no 6º ano, somente a aluna F4 se localiza em um grupo de brasileiros. Os outros estão em grupos formados somente por alunos bolivianos ou filhos de bolivianos ou predominantemente formado por estes. No 9º E, também verificamos que somente o aluno F1 e a aluna AF1 não estão em grupos formados somente por estrangeiros ou filhos de estrangeiros.

Nas tabelas a seguir temos o número de quantas vezes os alunos foram escolhidos sem ponderá-las se foram a primeira ou a décima posição nas escolhas. Por exemplo, a tabela 8 mostra todas as escolhas que os alunos bolivianos e filhos de bolivianos fizeram e como estas escolhas se distribuem entre os 3 grupos: a) alunos bolivianos e filhos de bolivianos (*bol-fil*), b) alunos brasileiros (*bras*) e c) alunos

estrangeiros (outras nacionalidade que não boliviana) e filhos de estrangeiros (de outra nacionalidade que não boliviana) (*estr-fil-out*)³⁵. Depois, criamos um índice que demonstra a proporção de vezes que os alunos de cada grupo foram escolhidos em relação ao número de alunos em cada grupo. Supõe-se que se o grupo sempre escolher membros de seu próprio grupo, independentemente do número de alunos dentro do grupo, esse índice se manterá constante. Por exemplo, se tivermos 5 alunos bolivianos e 10 alunos brasileiros e todos os alunos fizeram apenas uma escolha de um outro aluno do mesmo grupo teremos os seguintes índices: 10 escolhas de alunos brasileiros em um grupo de 10 alunos ($10/10= 1$); 5 escolhas de alunos bolivianos em um grupo de 5 alunos ($5/5=1$). Também destacamos os grupos que obtiveram os maiores índices.

Tabela 8
Escolhas dos alunos *bol-fil* - trabalho em grupo - escolhas positivas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total	
				A/B				A/B				A/B
6ºA	8	de	7	1,14	9	de	23	0,39	7	de	2	3,50
9ºA	20	de	11	1,82	26	de	24	1,08	0	de	0	---
6ºE	15	de	8	1,88	13	de	22	0,59	3	de	4	0,75
9ºE	5	de	7	0,71	7	de	21	0,33	1	de	3	0,33

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 9
Escolhas dos alunos *bras* - trabalho em grupo - escolhas positivas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total	
				A/B				A/B				A/B
6ºA	7	de	7	1,00	72	de	23	3,13	1	de	2	0,50
9ºA	17	de	11	1,55	71	de	24	2,96	0	de	0	---
6ºE	6	de	8	0,75	77	de	22	3,50	2	de	4	0,50
9ºE	8	de	7	1,14	56	de	21	2,67	5	de	3	1,67

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

³⁵ A partir deste ponto do texto, utilizaremos estas siglas para nos referirmos aos grupos: *bol-fil* para alunos bolivianos e filhos de bolivianos, *bras* para alunos brasileiros e *estr-fil-out* para alunos estrangeiros (outras nacionalidade que não boliviana) e filhos de estrangeiros (de outra nacionalidade que não boliviana).

Tabela 10
Escolhas dos alunos *estr-fil-out* – trabalho em grupo – escolhas positivas.

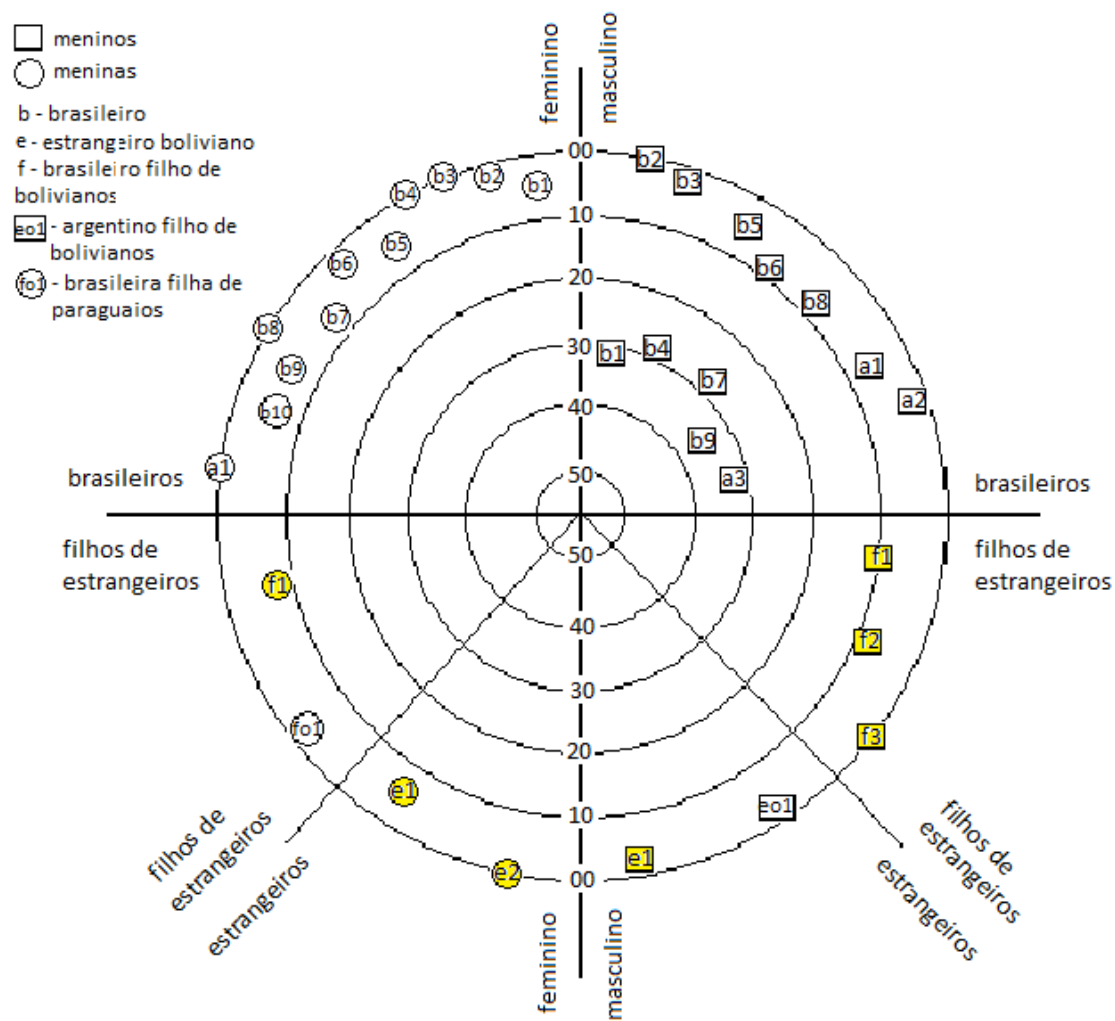
	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6°A	4	de	7	<u>0,57</u>	10	de	23	0,43	0	de	2	0,00
9°A	0	de	11	---	0	de	24	---	0	de	0	---
6°E	2	de	8	0,25	6	de	22	<u>0,27</u>	0	de	4	0,00
9°E	3	de	7	<u>0,43</u>	8	de	21	0,38	0	de	3	0,00

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

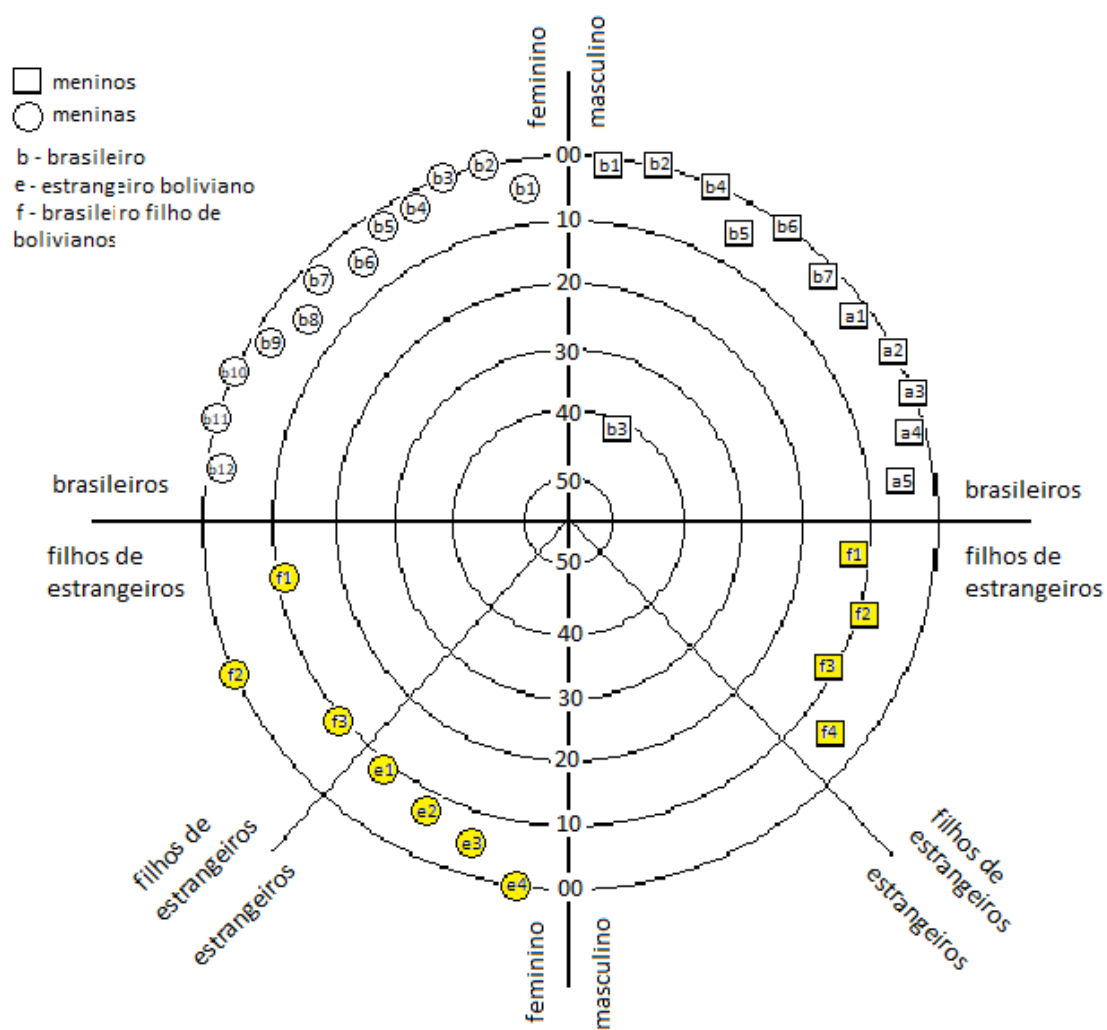
Analisando todas as escolhas dos alunos pesquisados, verifica-se que os alunos brasileiros preferem as escolhas dentro de seu grupo. Ou seja, o maior número de escolhas dos alunos brasileiros se dá entre os próprios brasileiros em todas as classes pesquisadas.

Já os alunos *bol-fil*, na maioria dos casos, também preferem as escolhas dentro de seu próprio grupo. A única exceção foi a classe do 6° A, na qual os alunos *bol-fil* proporcionalmente escolheram mais os alunos *estr-fil-out*. Porém, nesse grupo temos dois alunos: um é argentino filho de pais bolivianos, o outro é uma aluna brasileira filha de paraguaios. Porém, entre os grupos *bol-fil* e *bras*, os alunos *bol-fil* escolhem preferencialmente os alunos dentro do seu próprio grupo.

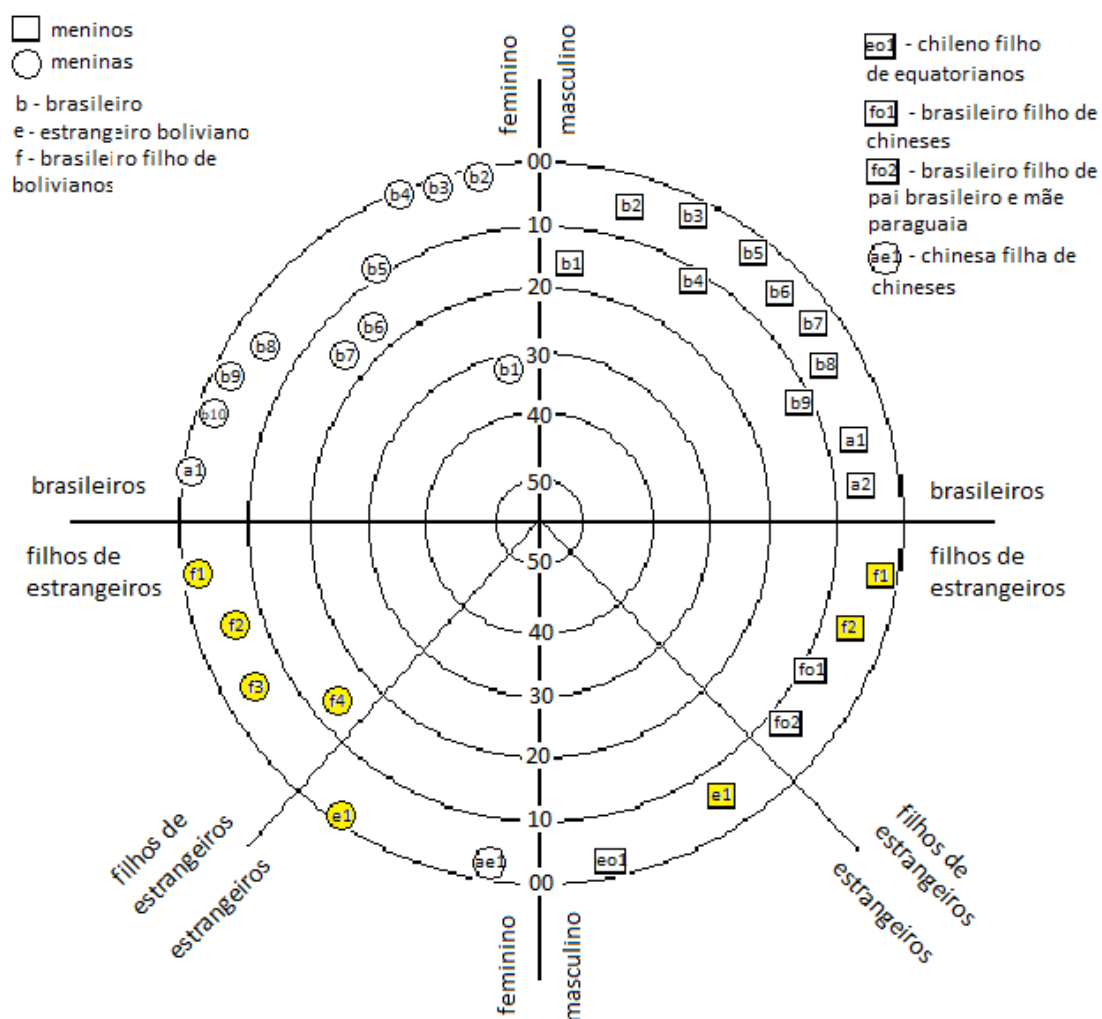
Sociograma 9 - 6ºA - trabalho em grupo - escolhas negativas.



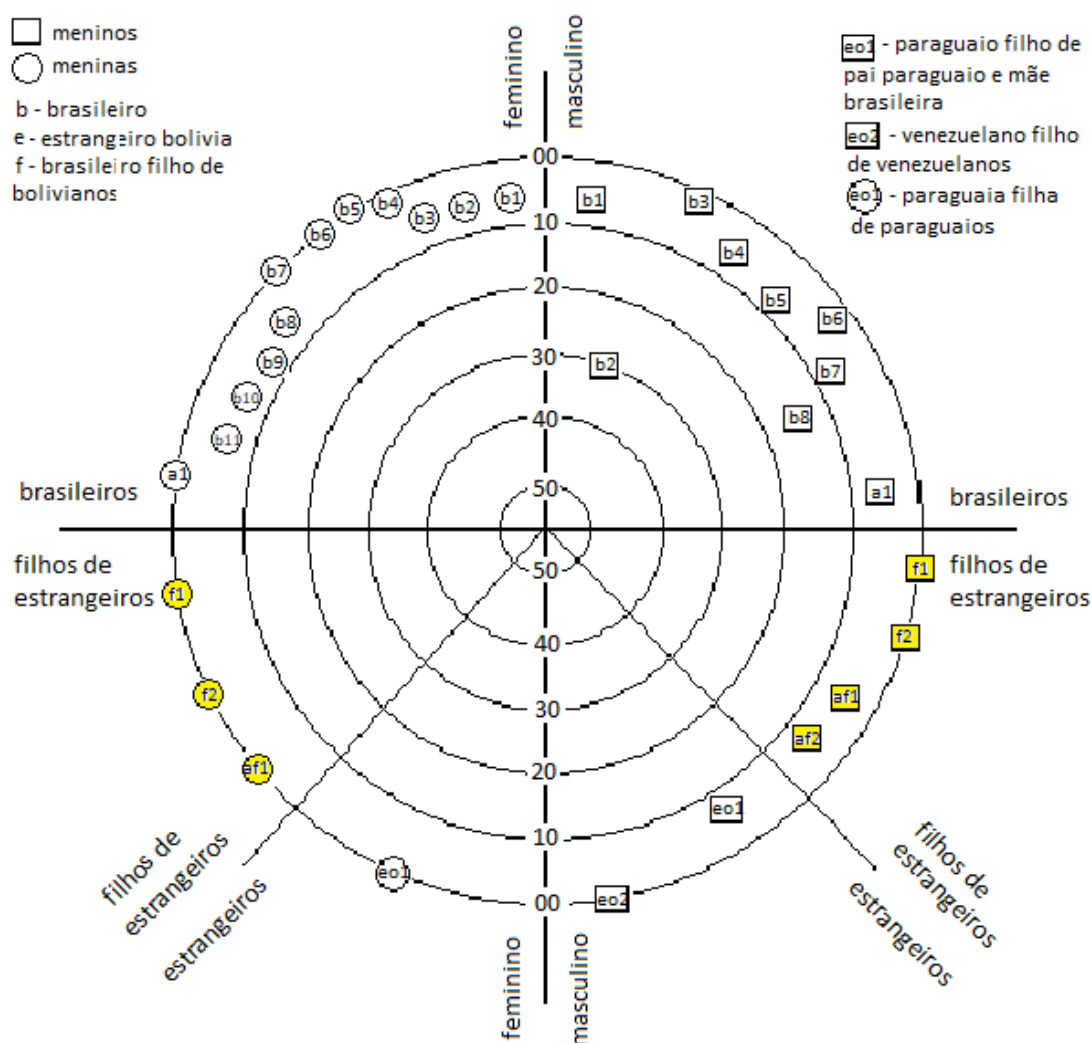
Sociograma 10 - 9º A - trabalho em grupo - escolhas negativas.



Sociograma 11 - 6ºE - trabalho em grupo - escolhas negativas.



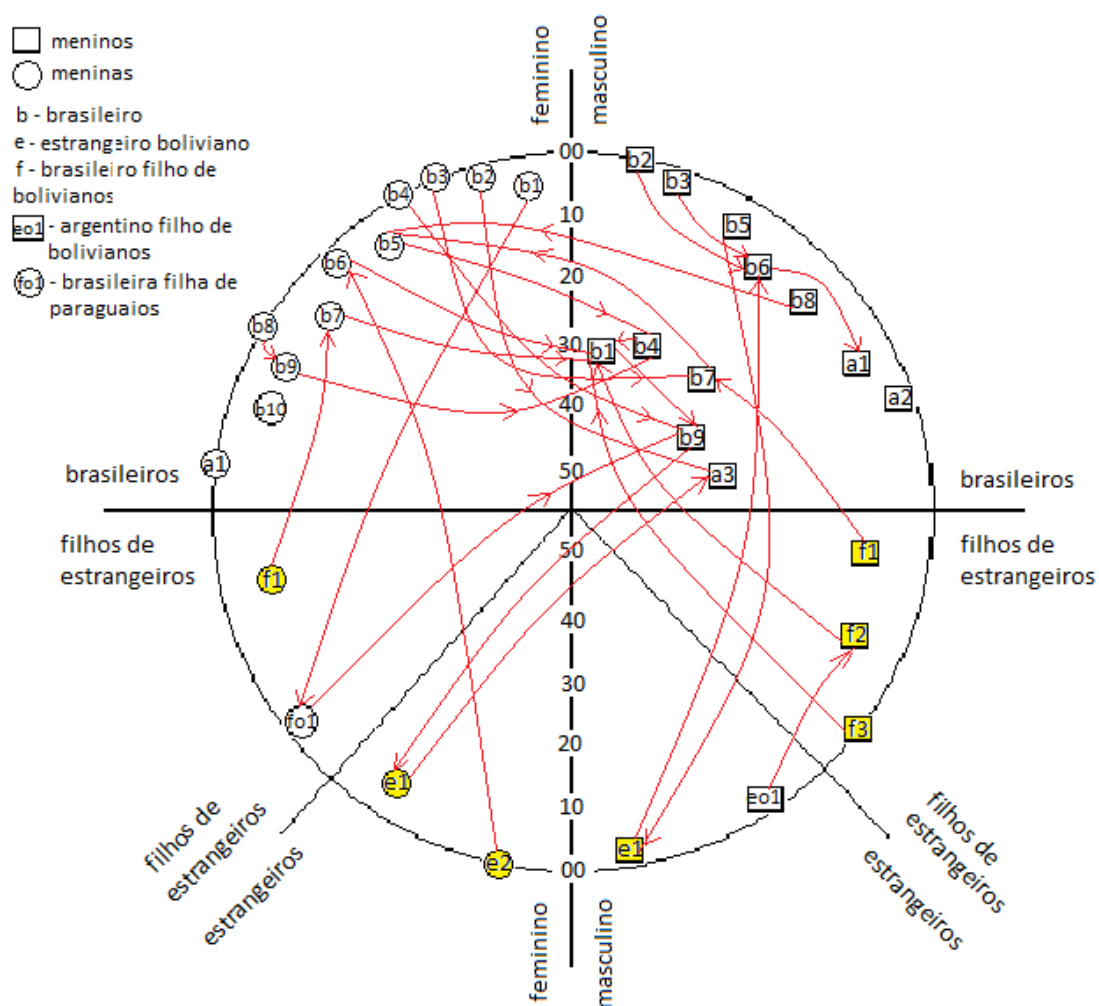
Sociograma 12 - 9ºE - trabalho em grupo - escolhas negativas.



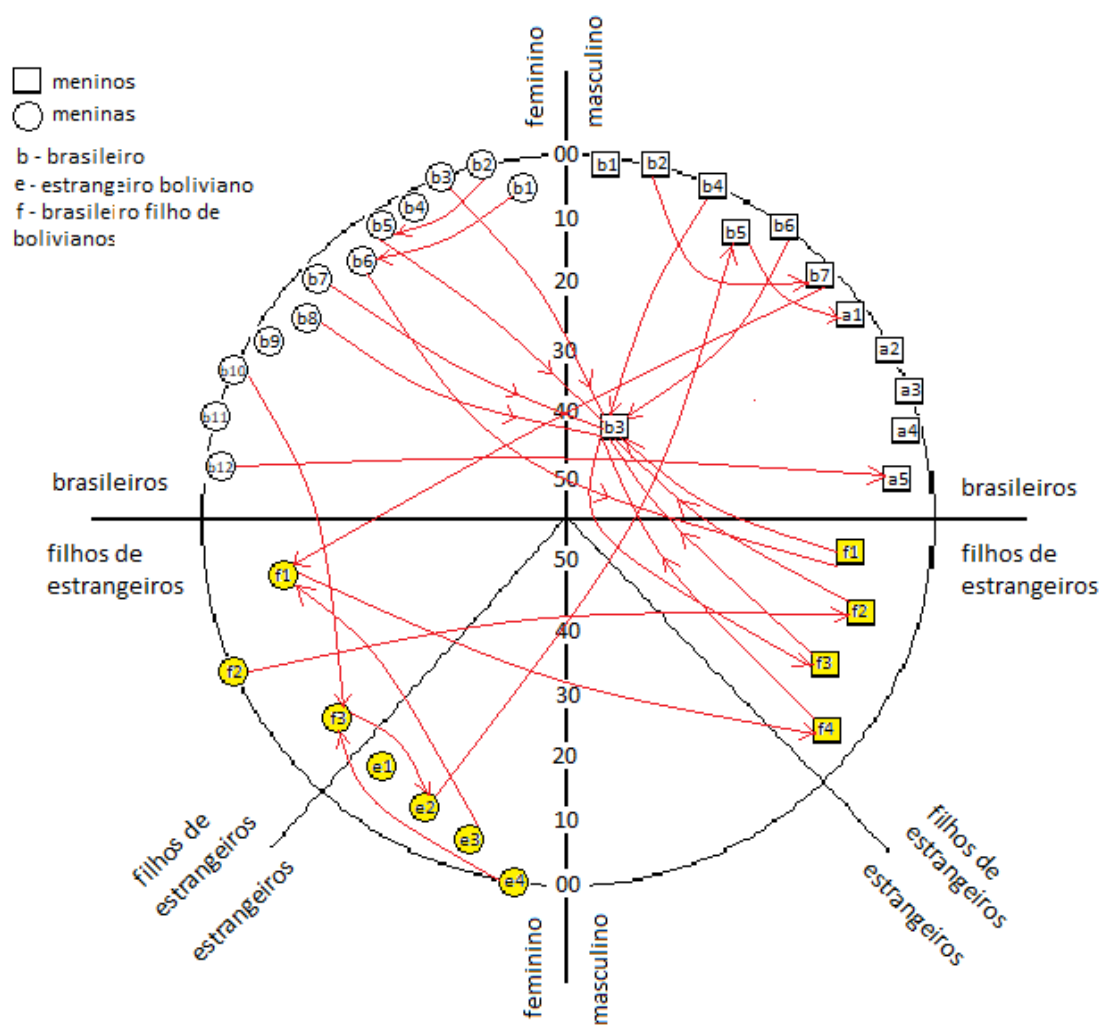
Analisando os sociogramas acima, verifica-se que em duas classes (6ºA e 9ºE) a média das pontuações dos meninos brasileiros é maior do que das meninas brasileiras. Já no 9ºA, as médias entre os gêneros se assemelham nos dois grupos. A exceção é o aluno B3-masculino que se destaca pela alta pontuação. No 6ºE, a aluna B1 é um destaque na pontuação bem acima das outras alunas.

Um ponto a ser observado nestes sociogramas é que no 9ºA, os alunos *bol-fil* obtiveram na média uma pontuação acima dos *bras* em ambos os gêneros.

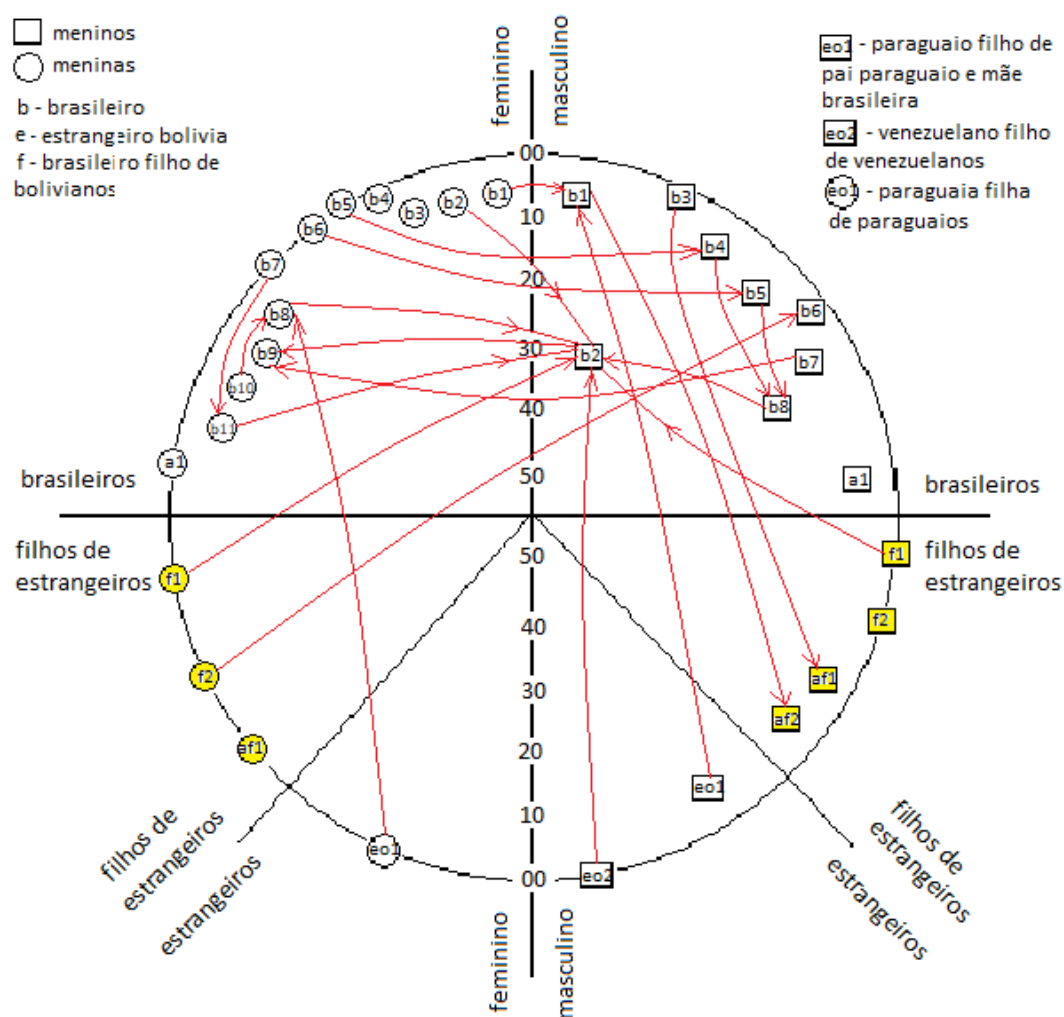
Sociograma 13 - 6ºA - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Sociograma 14 - 9ºA - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Sociograma 16 - 9ºE - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Observando as primeiras escolhas, vê-se que, na relação de gênero, os meninos do grupo *bol-fil* em todas as turmas fizeram sua primeira escolha entre os meninos somente. Já entre os alunos do grupo *bras* dos dois 6º anos, as primeiras escolhas eram na maioria do gênero oposto.

Diagrama 5 - 6ºA - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

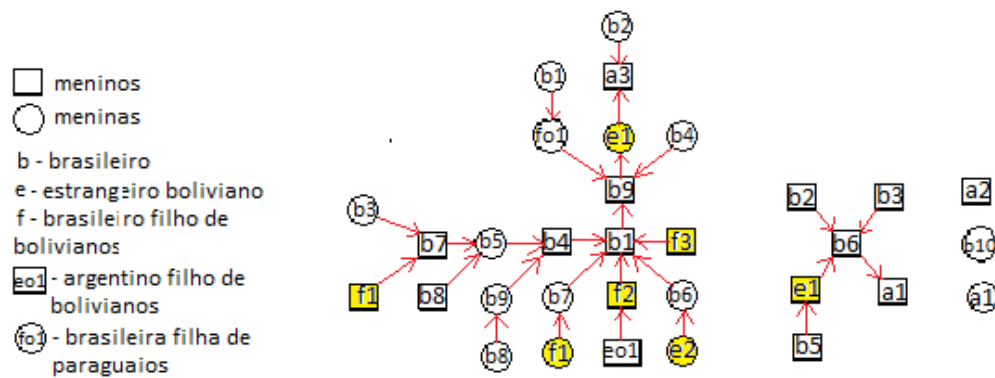


Diagrama 6 - 9ºA - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

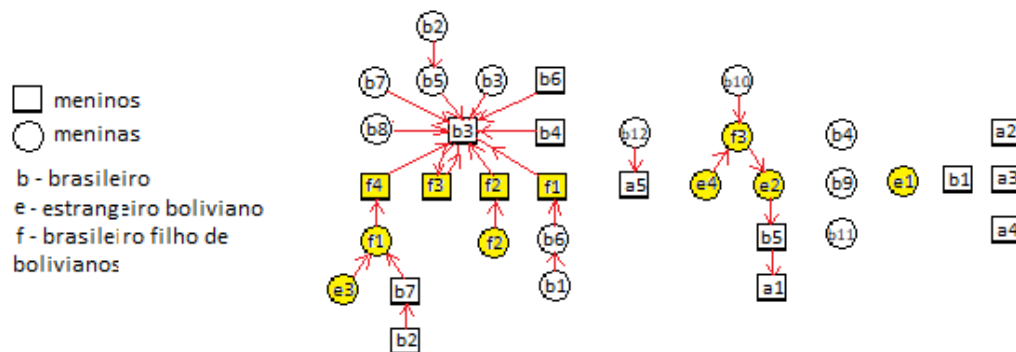


Diagrama 7 - 6ºE - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

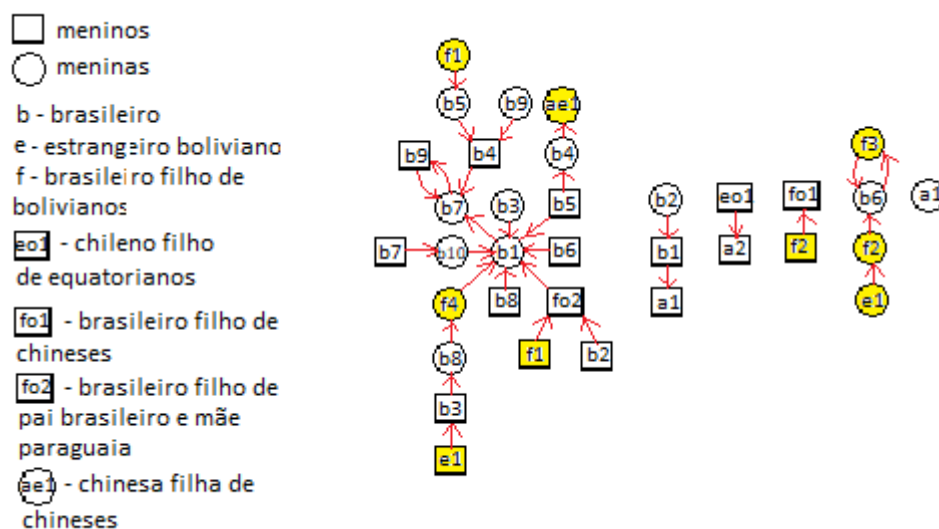
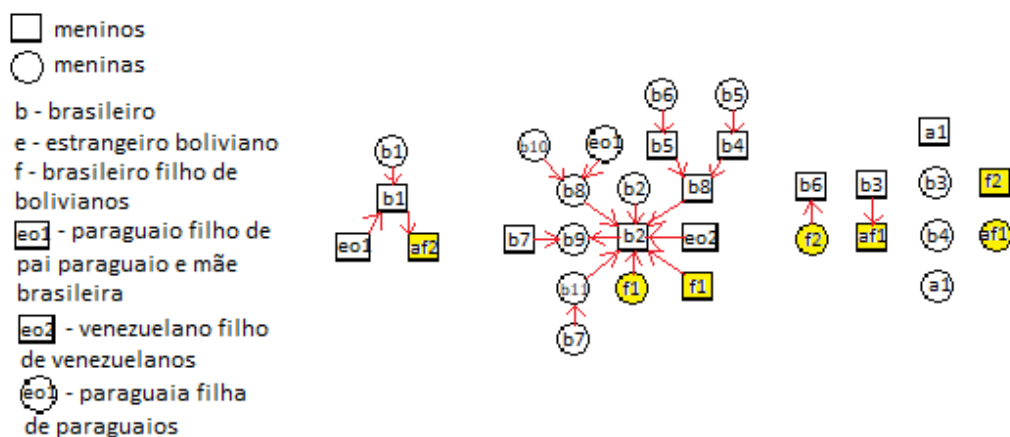


Diagrama 8 - 9ºE - trabalho em grupo - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Observando os diagramas verificamos que, no 9ºA, é onde ocorre mais ligações entre os alunos do grupo *bol-fil*. Por exemplo, as ligações do primeiro grupo da esquerda entre aluna E3, aluna F1 e aluno F4, ou as ligações entre a aluna F2 e o aluno F2, ou ainda entre as alunas E4, F3 e E2.

Tabela 11
Escolhas dos alunos *bol-fil* - trabalho em grupo - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total	
6ºA	1	de	7	0,14	25	de	23	1,09	0	de	2	0,00
9ºA	10	de	11	0,91	8	de	24	0,33	0	de	0	---
6ºE	1	de	8	0,13	28	de	22	1,27	3	de	4	0,75
9ºE	2	de	7	0,29	10	de	21	0,48	1	de	3	0,33

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 12
Escolhas dos alunos *bras* - trabalho em grupo - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total	
6ºA	10	de	7	1,43	54	de	23	2,35	2	de	2	1,00
9ºA	20	de	11	1,82	25	de	24	1,04	0	de	0	---
6ºE	15	de	8	1,88	31	de	22	1,41	4	de	4	1,00
9ºE	3	de	7	0,43	30	de	21	1,43	2	de	3	0,67

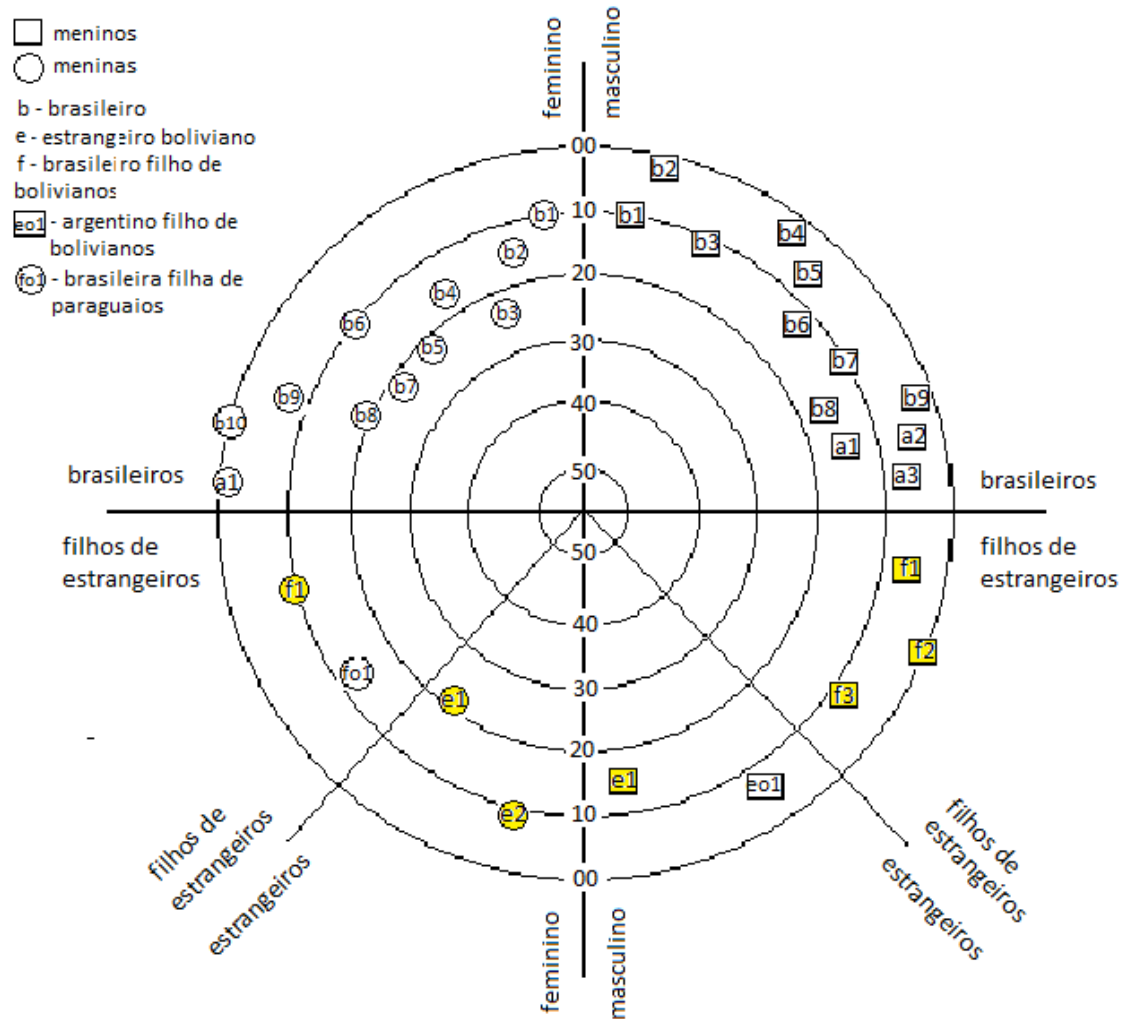
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 13
Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - trabalho em grupo - escolhas negativas.

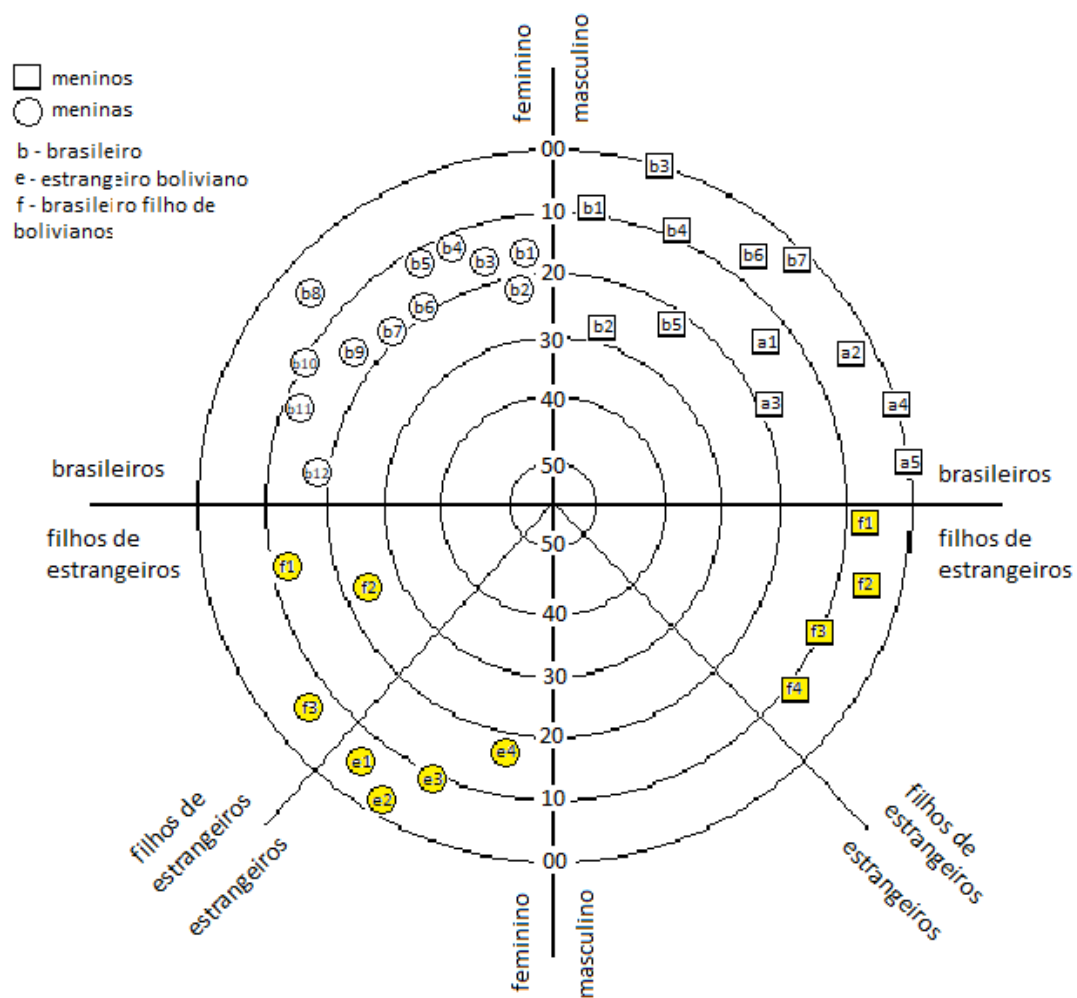
	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6°A	2	de	7	<u>0,29</u>	4	de	23	0,17	0	de	2	0,00
9°A	0	de	11	---	0	de	24	---	0	de	0	---
6°E	0	de	8	0,00	4	de	22	0,18	1	de	4	<u>0,25</u>
9°E	0	de	7	0,00	6	de	21	<u>0,29</u>	0	de	3	0,00

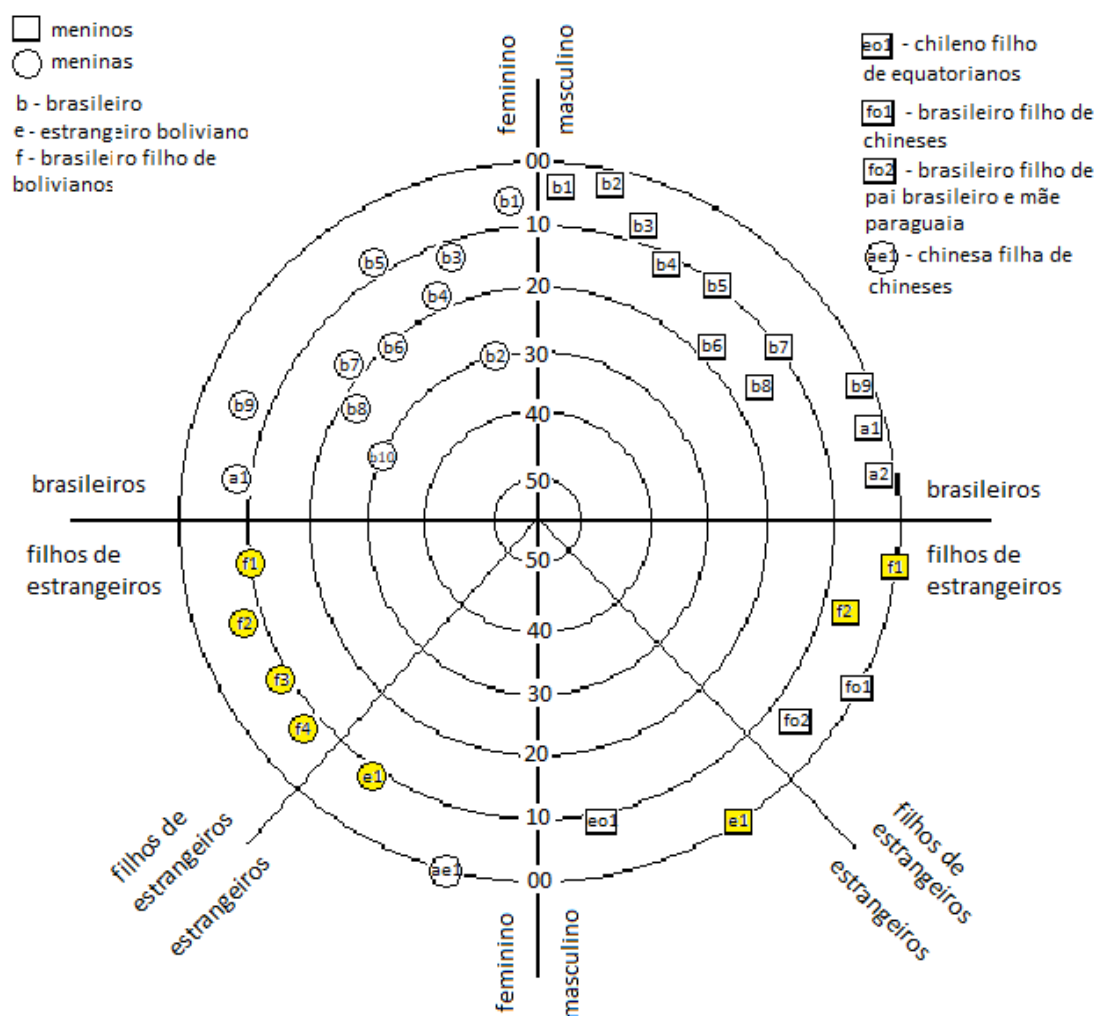
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Considerando todas as escolhas feitas, destaca-se o fato dos alunos do grupo *bol-fil* do 9°A escolherem mais os membros do próprio grupo (*bol-fil*) diferentemente das outras turmas pesquisadas. Com relação a todas as escolhas feitas pelos alunos do grupo *bras*, há uma divisão, os alunos do 9°A e do 6°E escolheram mais os alunos do grupo *bol-fil* e os alunos do 6°A do 9°E escolheram mais os alunos do grupo *bras*.

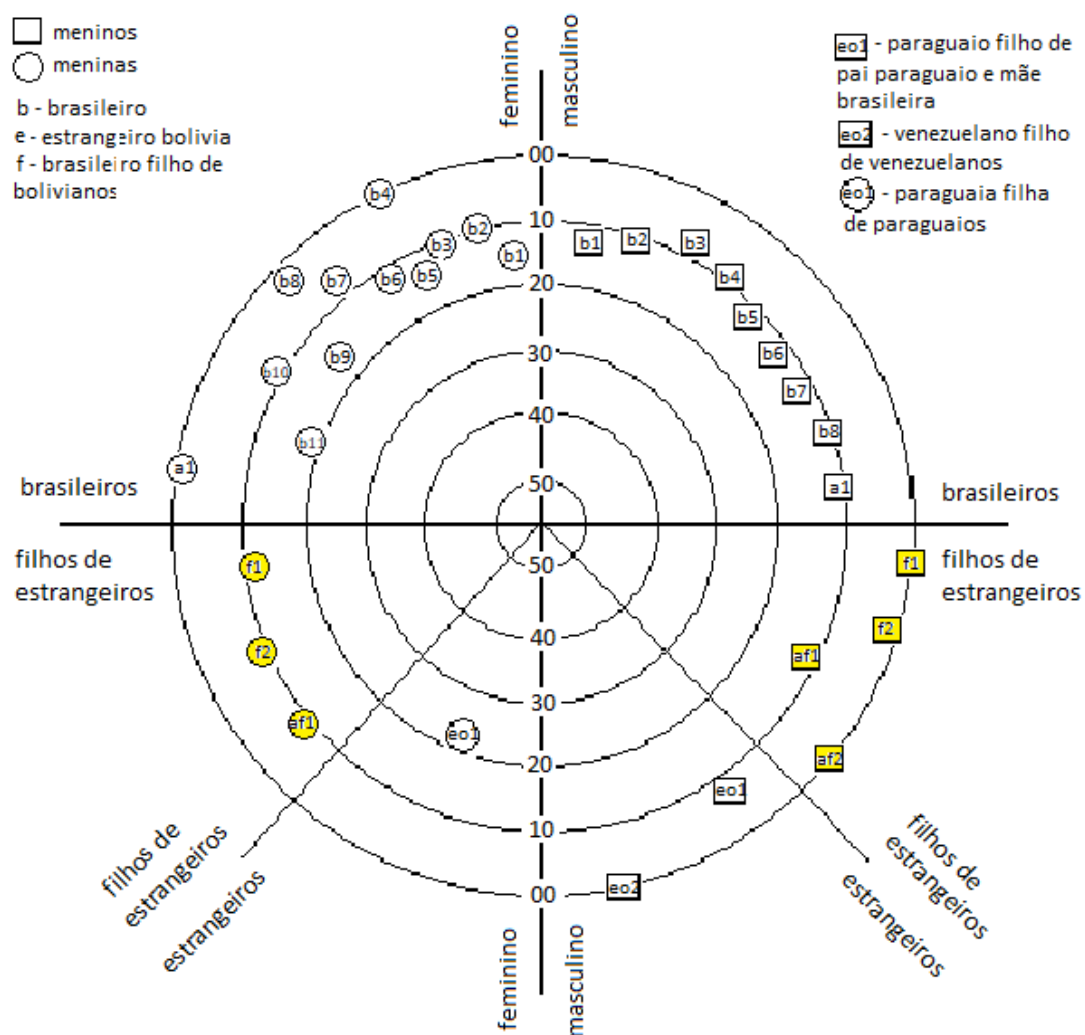
Sociograma 17 - 6ºA - lazer - escolhas positivas.

Sociograma 18 - 9ºA - lazer - escolhas positivas.



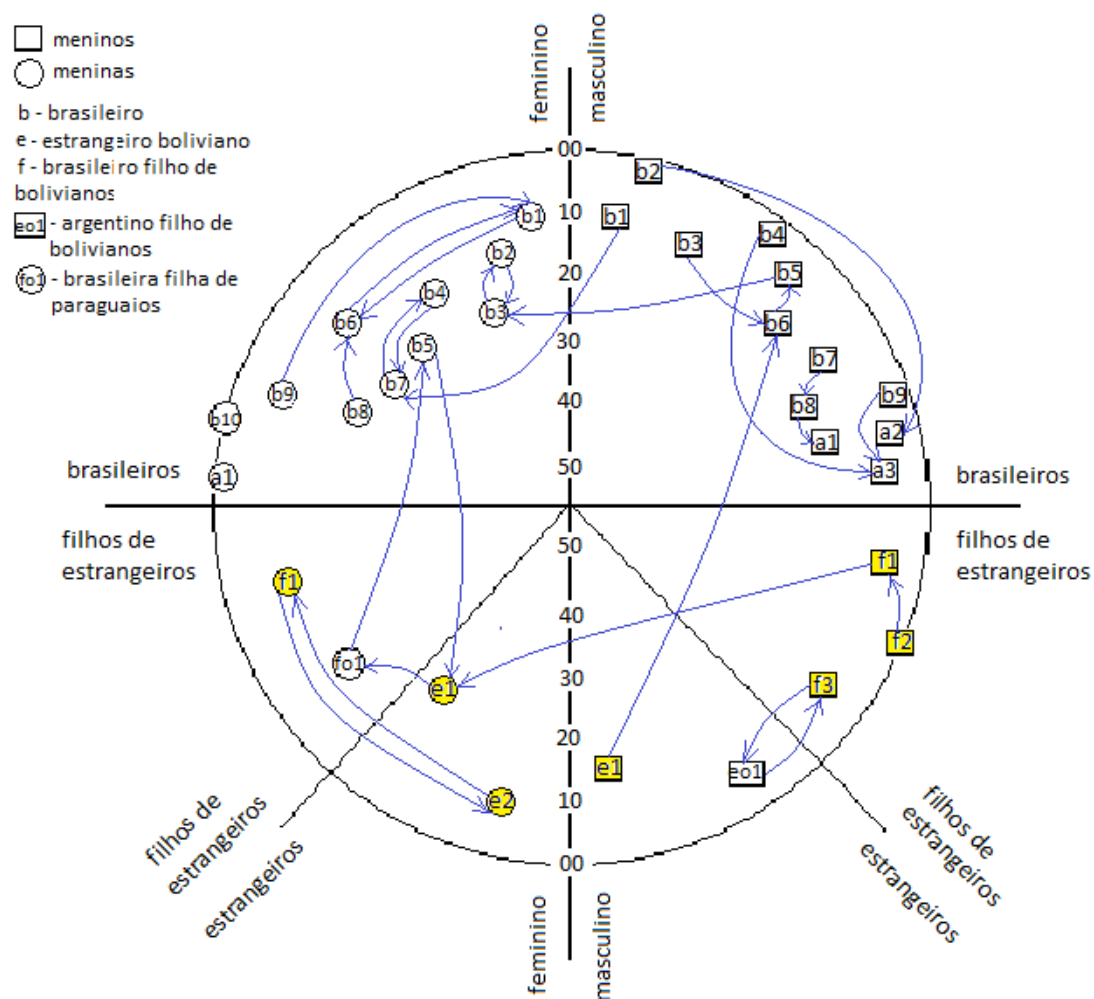
Sociograma 19 - 6ºE - lazer - escolhas positivas.

Sociograma 20 - 9ºE - lazer - escolhas positivas.

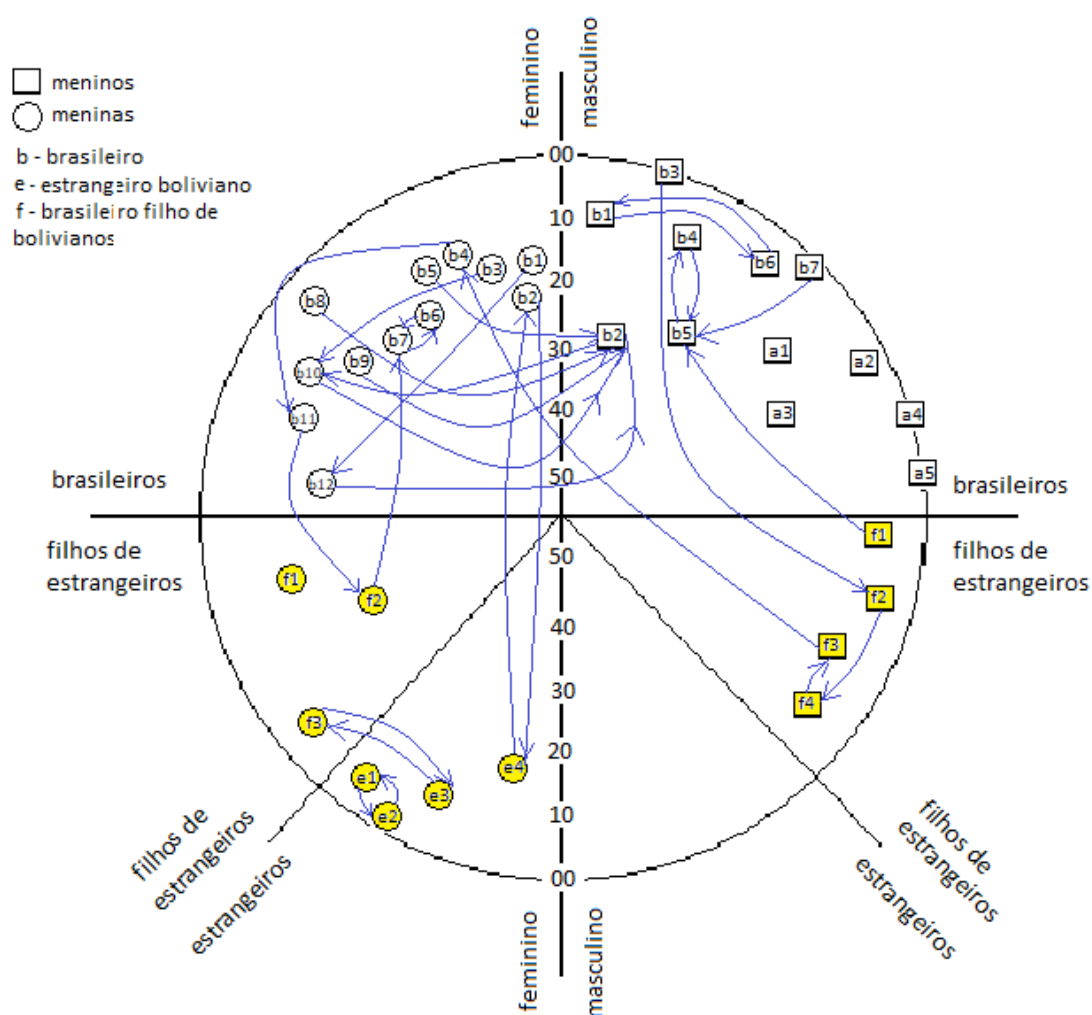


Analisando os sociogramas, constata-se que as meninas, tanto do grupo *bras* quanto do grupo *bol-fil* conseguiram uma pontuação média maior do que os meninos.

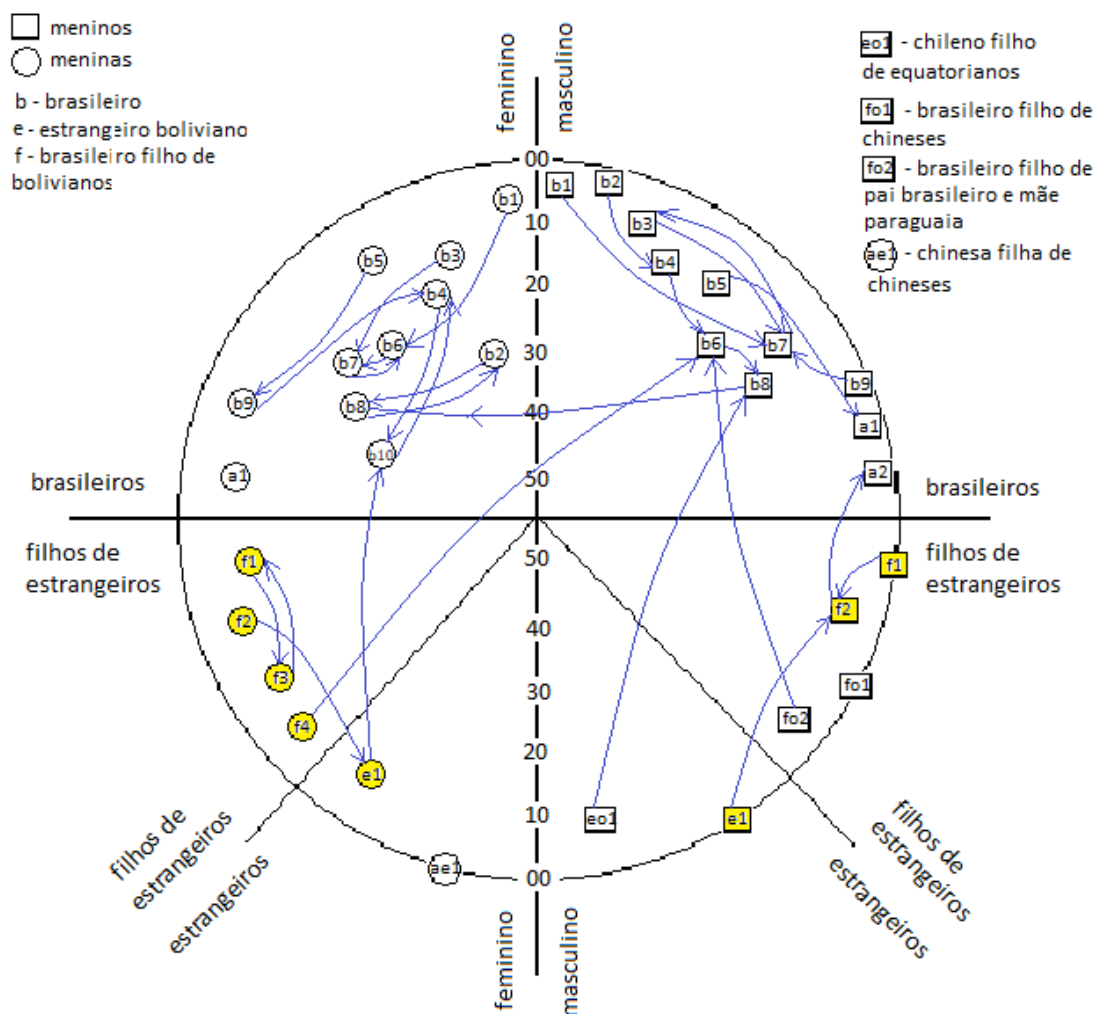
Sociograma 21 - 6ºA - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.



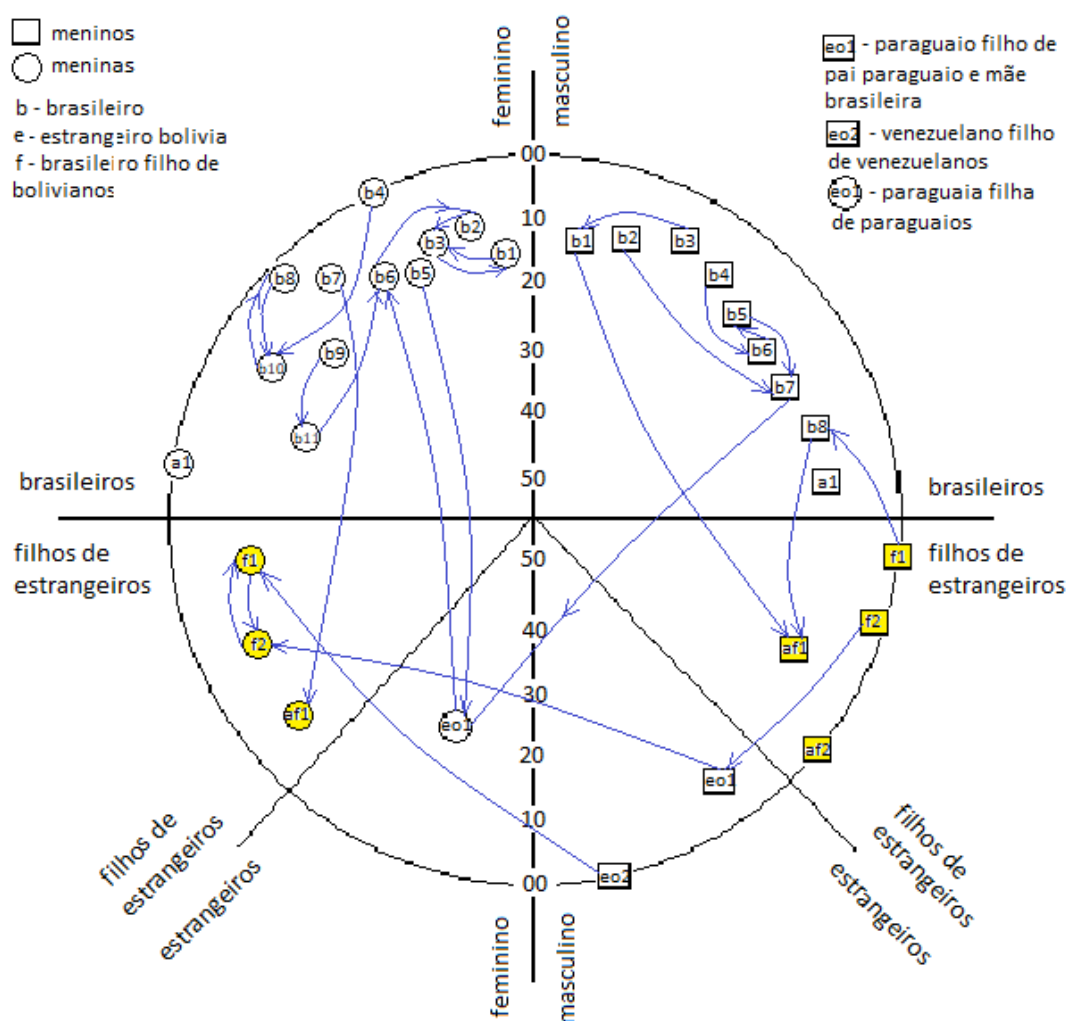
Sociograma 22 - 9ºA - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Sociograma 23 - 6ºE - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Sociograma 24 - 9ºE - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Considerando as primeiras escolhas, verifica-se que há uma forte separação entre os gêneros, tanto no grupo *bras* quanto no grupo *bol-fil*. A maior exceção é no 9º A, onde há uma quantidade maior de primeiras escolhas por parte das meninas do grupo *bras* em relação aos meninos deste mesmo grupo. Na realidade, quase todas estas primeiras escolhas se dirigem ao aluno B2-masculino que obteve uma alta pontuação.

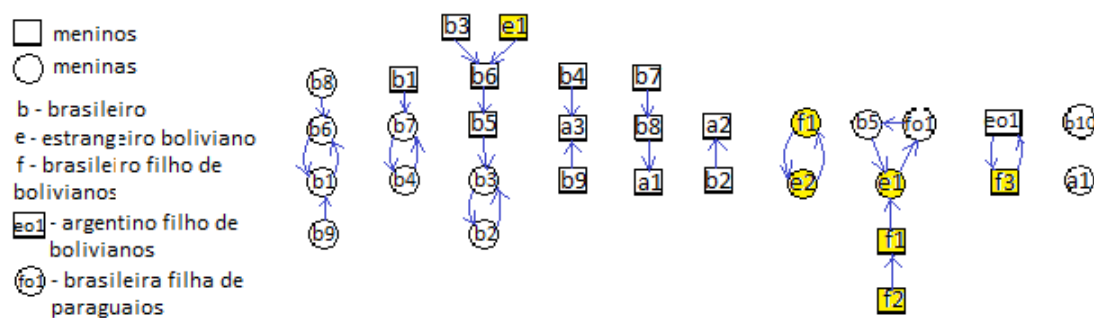
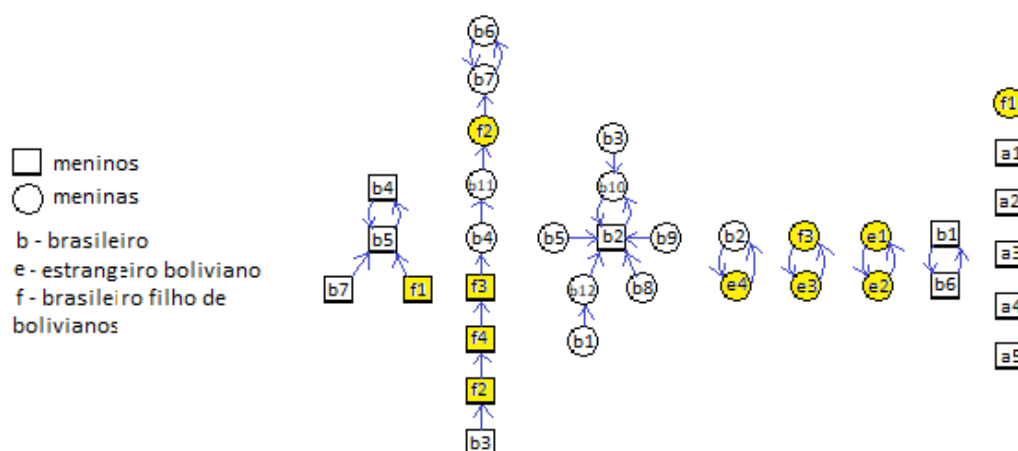
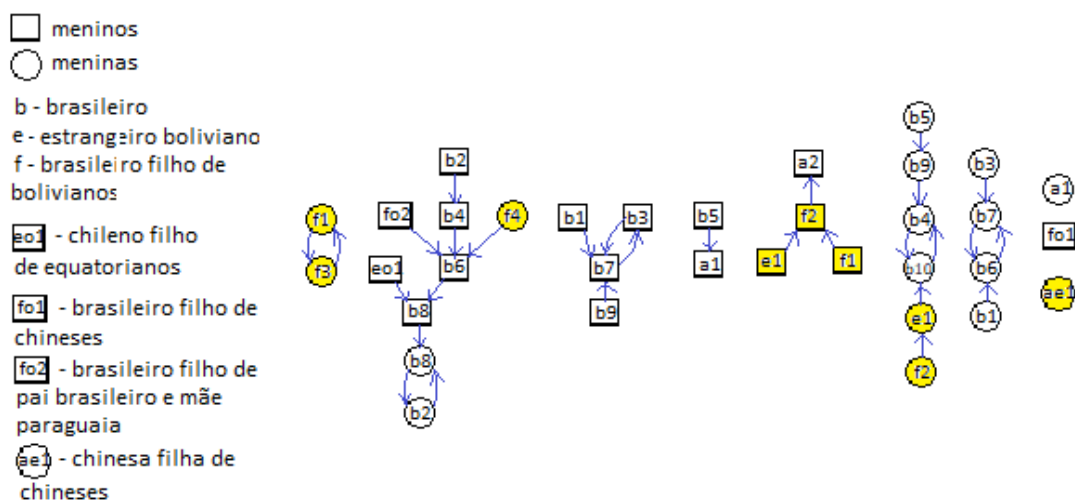
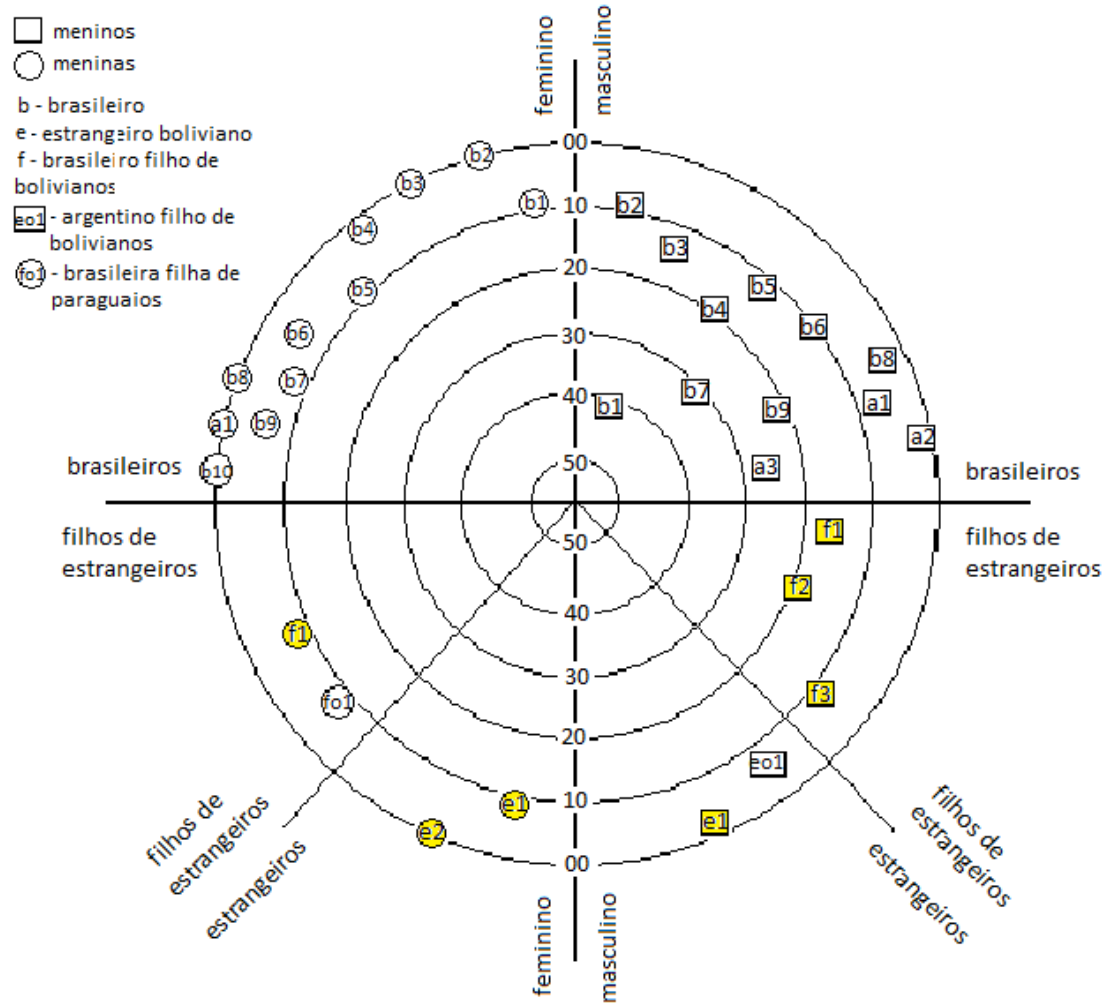
Diagrama 9 - 6ºA - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.**Diagrama 10** - 9ºA - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.**Diagrama 11** - 6ºE - lazer - escolhas positivas - primeiras escolhas.

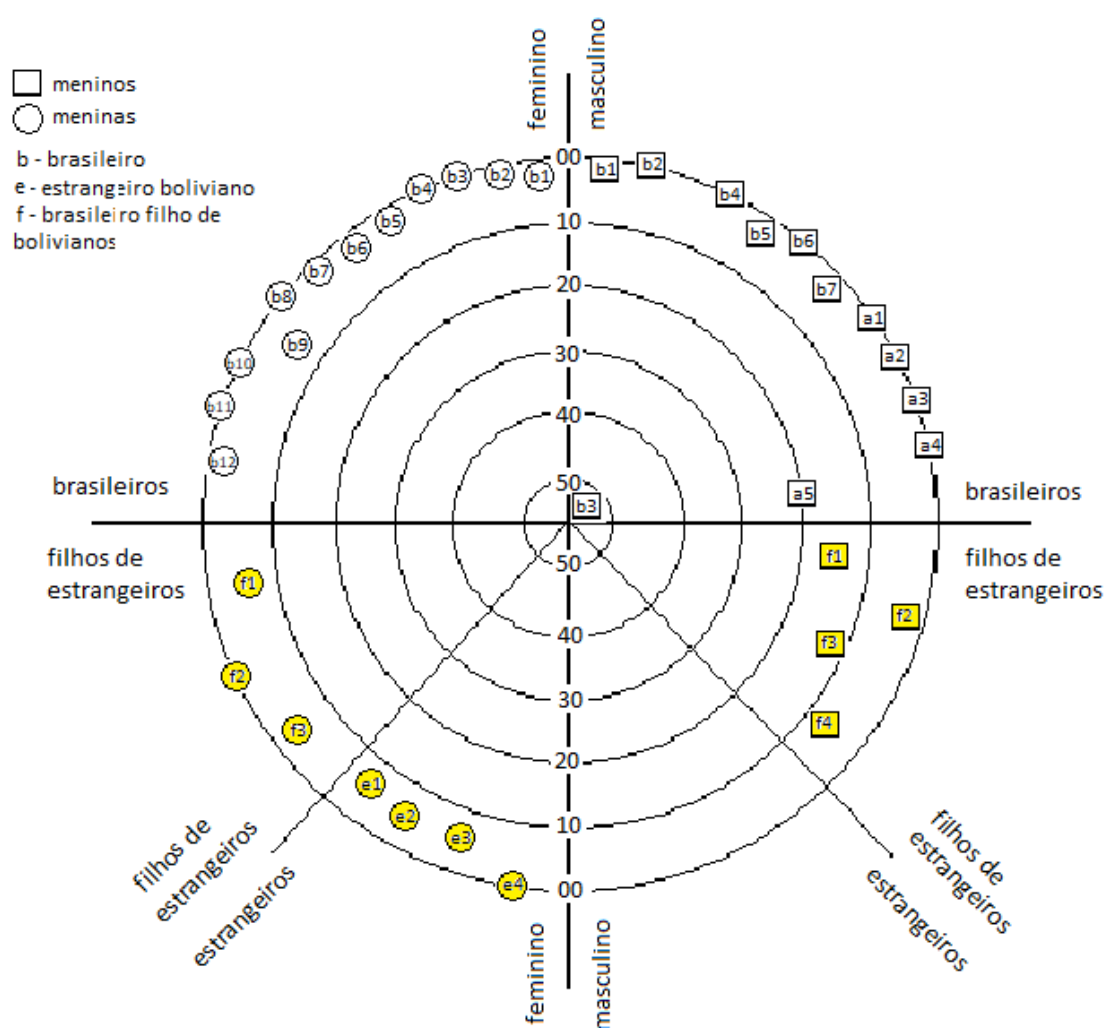
Tabela 16
Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - lazer - escolhas positivas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total		A. escolhas		B. total	
6° A	5	de	7	<u>0,71</u>	10	de	23	0,43	0	de	2	0,00
9° A	0	de	11	---	0	de	24	---	0	de	0	---
6° E	0	de	8	0,00	4	de	22	<u>0,18</u>	0	de	4	0,00
9° E	3	de	7	<u>0,43</u>	8	de	21	0,38	0	de	3	0,00

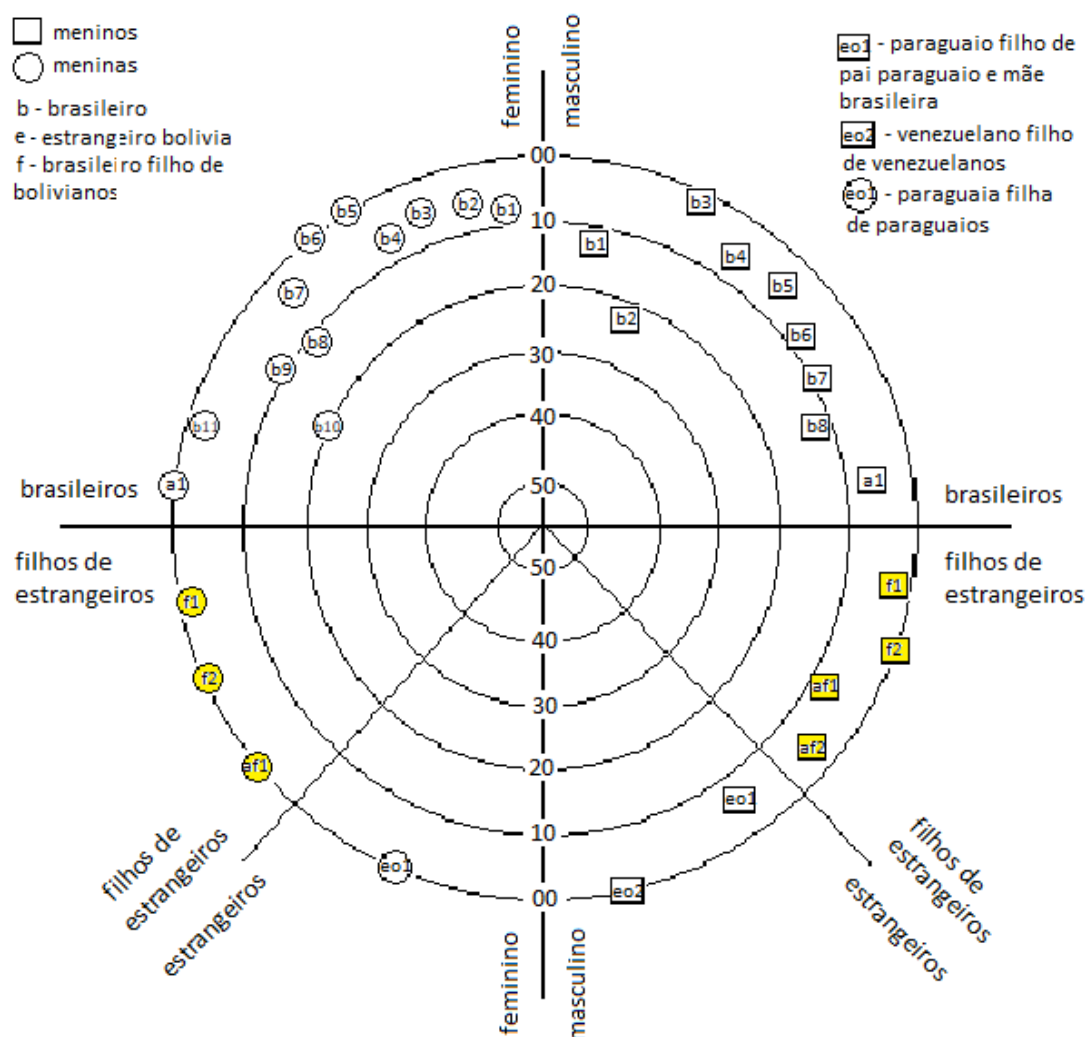
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Analisando todas as escolhas feitas, verifica-se que os alunos do grupo *bras* escolhem mais os alunos do próprio grupo. Este fato ocorreu em todas as turmas analisadas. Já os alunos do grupo *bol-fil* escolhem mais os alunos de seu próprio grupo em quase todas as classes, a única exceção é no 6° A na qual os alunos escolheram mais os alunos do grupo *estr-fil-out*. Mas como já foi citado acima, nessa classe há dois alunos no grupo *estr-fil-out*: um aluno argentino filho de pais bolivianos e uma aluna brasileira filha de pais paraguaios. Considerando somente o grupo dos *bol-fil* e *bras* do 6° A, os alunos do grupo *bol-fil* dão preferência para os alunos de seu próprio grupo.

Sociograma 25 - 6ºA - lazer - escolhas negativas.

Sociograma 26 - 9ºA - lazer - escolhas negativas.

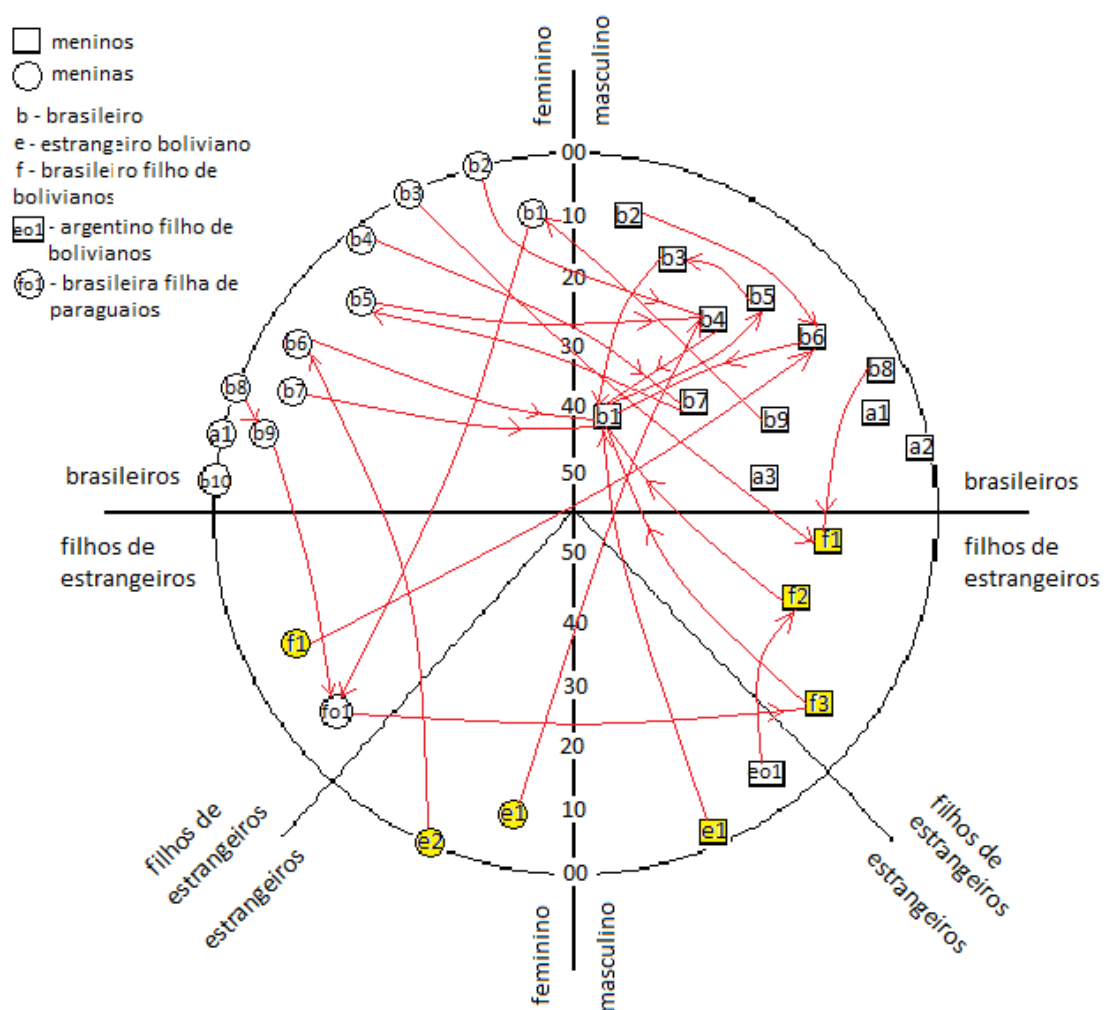
Sociograma 28 - 9°E - lazer - escolhas negativas.



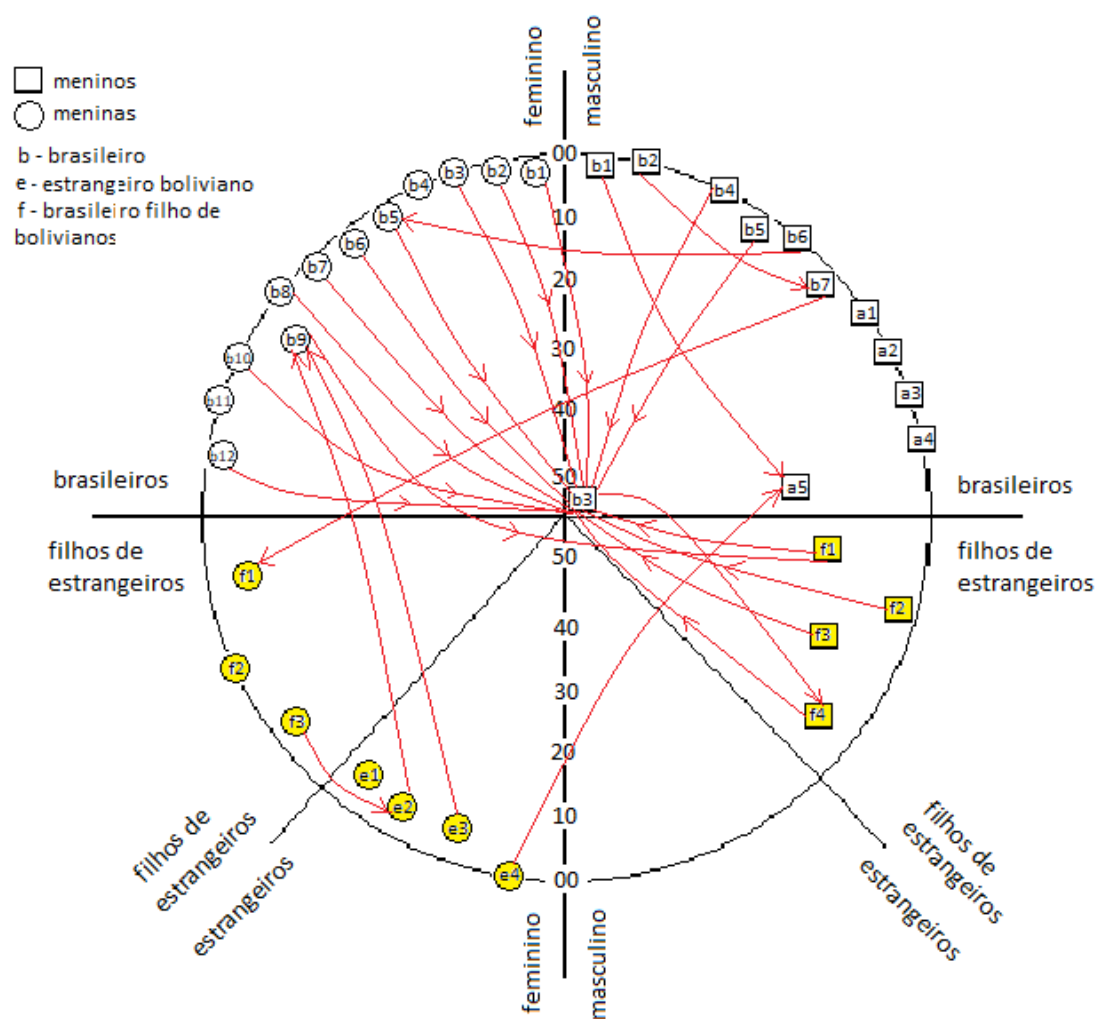
No 6°A, no grupo *bras*, os meninos na média possuem uma maior pontuação do que as meninas. Já nas turmas do 9°A e 6°E, no grupo *bras*, as pontuações são próximas, as exceções são dois alunos: B3- masculino do 9°A e B1-feminino do 6°E que alcançaram pontuações bem acima dos outros alunos.

No grupo dos *bol-fil*, vê-se que os meninos obtiveram uma pontuação um pouco acima na média nas classes do 6°A, 9°A e 9°E. No 6°E, as pontuações médias são próximas.

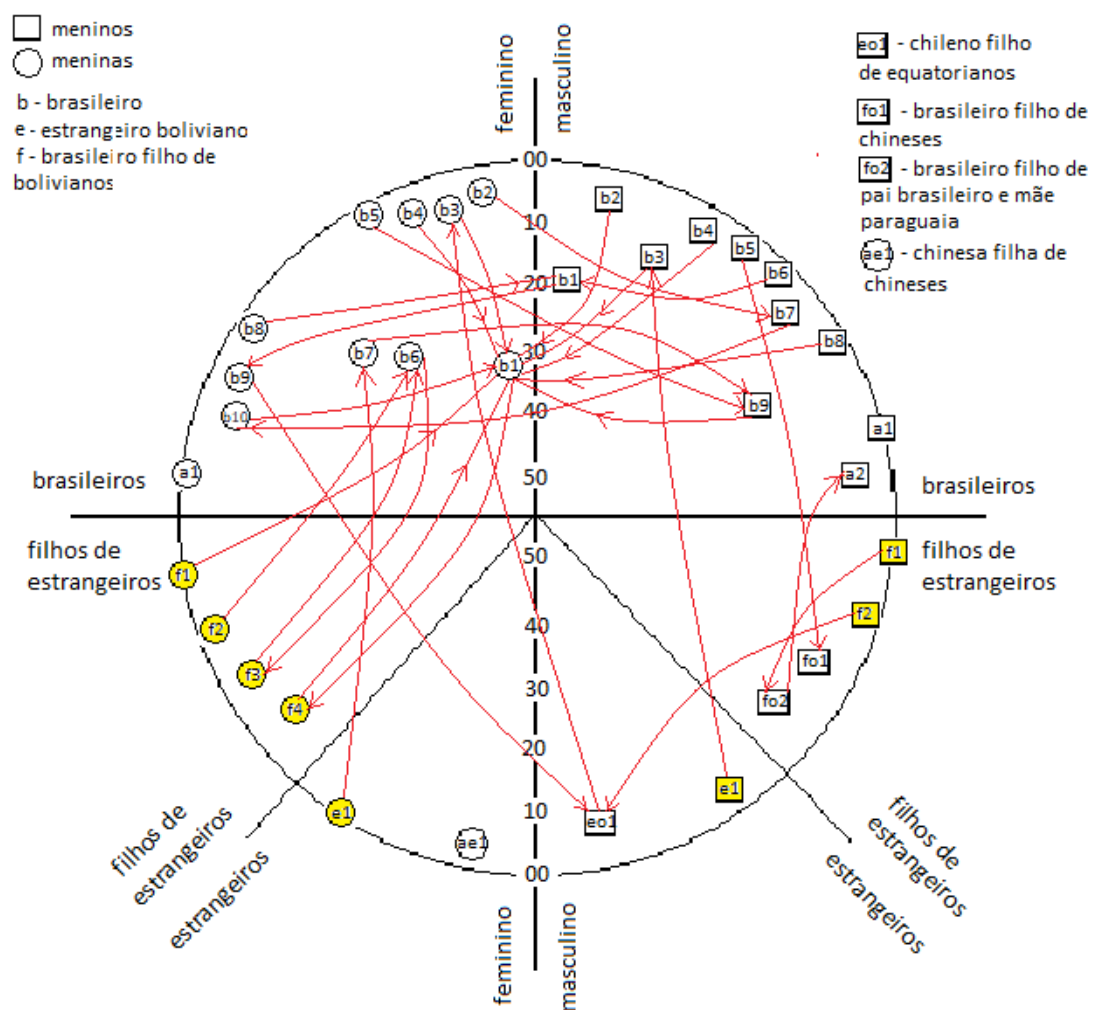
Sociograma 29 - 6ºA - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

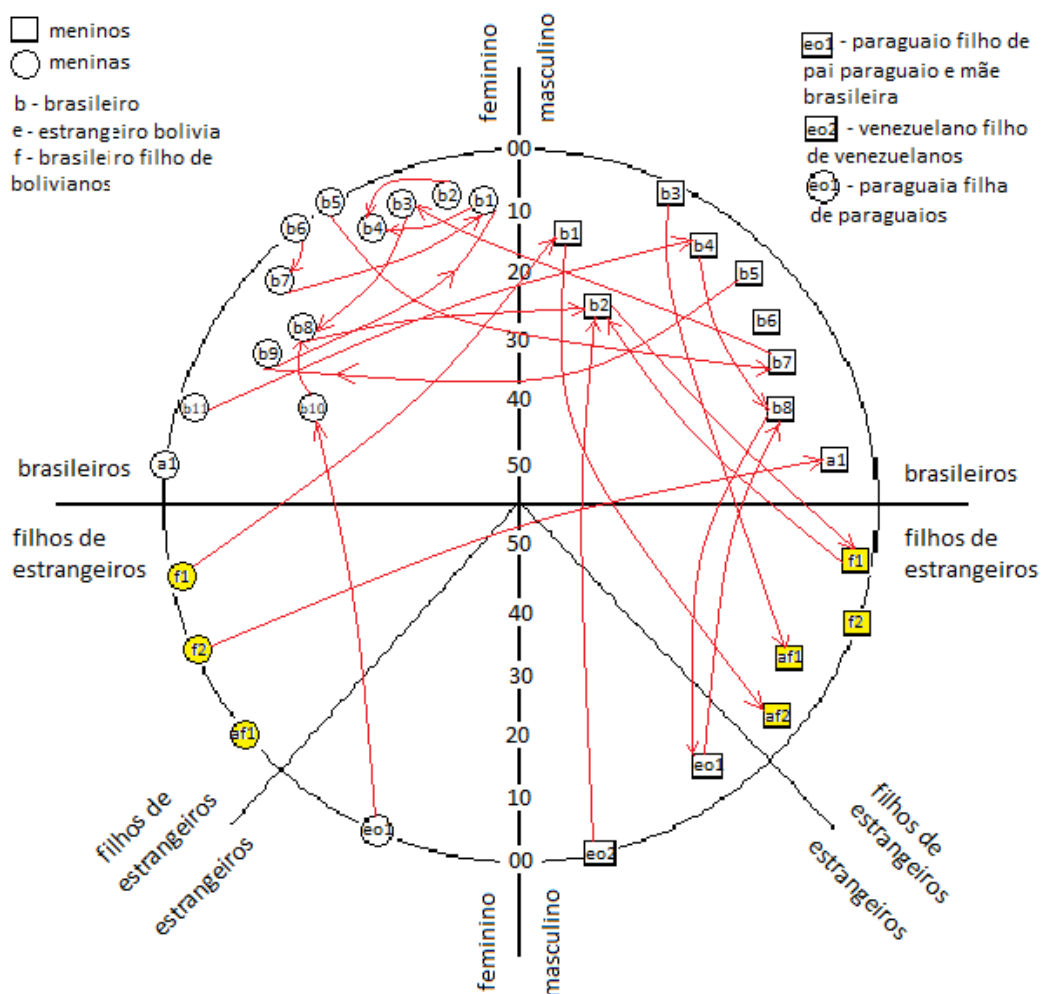


Sociograma 30 - 9ºA - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Sociograma 31 - 6ºE - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Sociograma 32 - 9°E - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Analisando as primeiras escolhas, verifica-se que no grupo dos meninos de *bol-fil* todas as primeiras escolhas foram dentro do próprio gênero. No grupo das meninas de *bol-fil* do 6° E também. No grupo das meninas do 9° A, quase todas escolheram pessoas do mesmo gênero. Já no grupo *bras*, observa-se uma interação muito maior entre os gêneros. Sendo que no 9° A, quase todas as meninas fizeram sua primeira escolha por um mesmo menino (aluno B3). Este aluno também foi escolhido por todos os alunos do gênero masculino do grupo *bol-fil*.

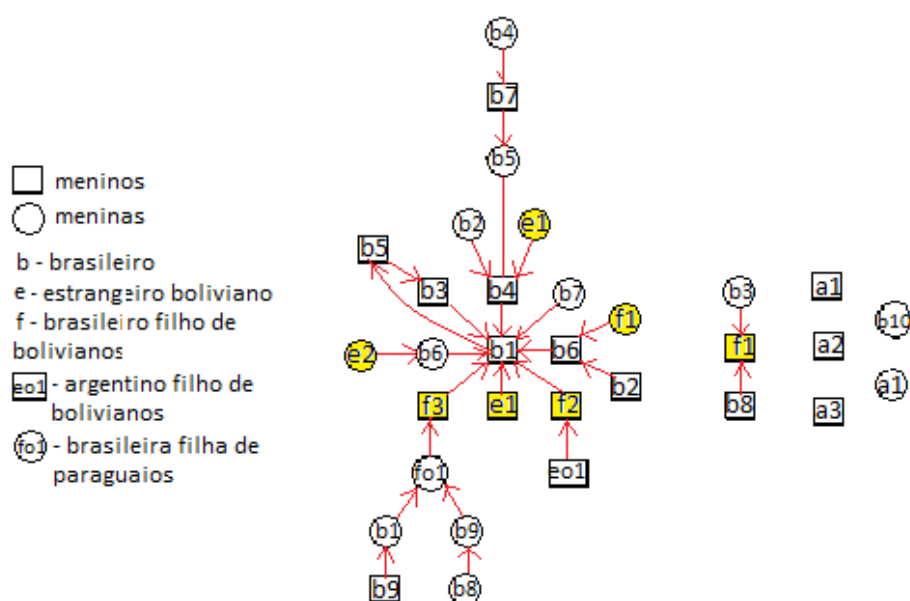
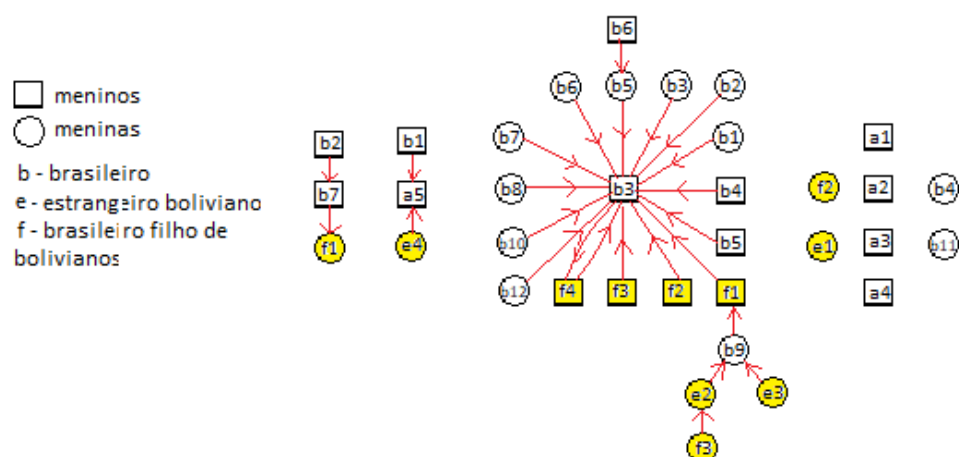
Diagrama 13 - 6ºA - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.**Diagrama 14** - 9ºA - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.

Diagrama 15 - 6º E - laser - escolhas negativas - primeiras escolhas.

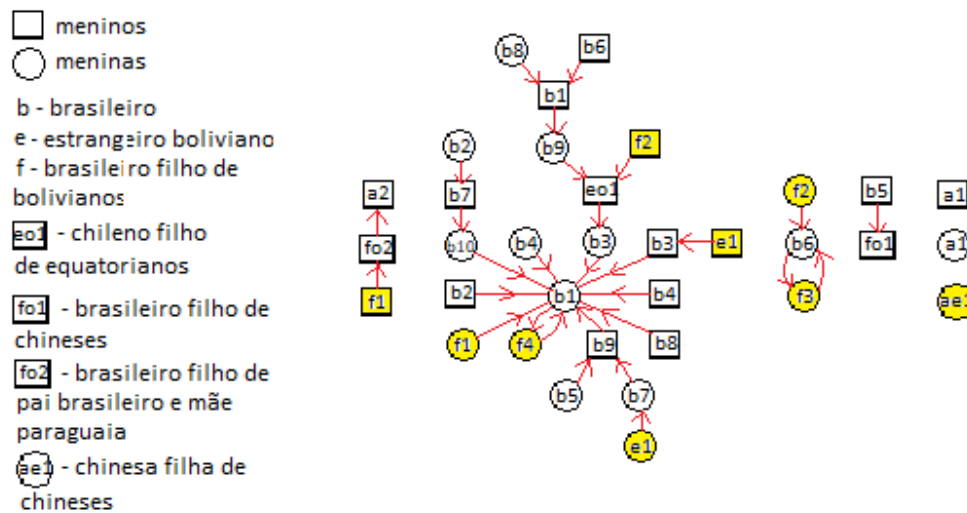
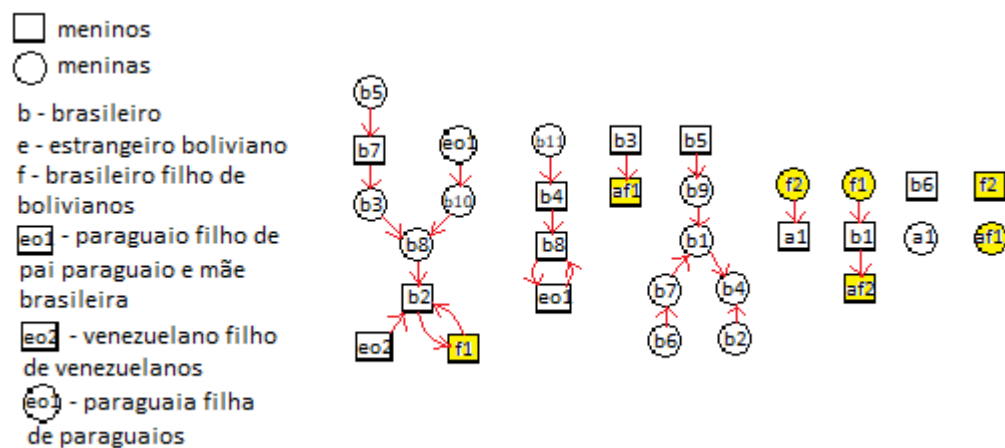


Diagrama 16 - 9º E - lazer - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Analisando os diagramas verifica-se que os alunos do grupo *bol-fil* estão bem dispersos nos grupos.

Tabela 17
Escolhas dos alunos *bol-fil* - lazer - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas	B. total		A/B	A. escolhas	B. total		A/B	A. escolhas	B. total		A/B
6°A	3	de	7	0,43	32	de	23	<u>1,39</u>	0	de	2	0,00
9°A	6	de	11	<u>0,55</u>	10	de	24	0,42	0	de	0	---
6°E	1	de	8	0,13	19	de	22	<u>0,86</u>	3	de	4	0,75
9°E	1	de	7	0,14	9	de	21	<u>0,43</u>	0	de	3	0,00

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 18
Escolhas dos alunos *bras* - lazer - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas	B. total		A/B	A. escolhas	B. total		A/B	A. escolhas	B. total		A/B
6°A	18	de	7	<u>2,57</u>	57	de	23	2,48	5	de	2	2,50
9°A	18	de	11	<u>1,64</u>	26	de	24	1,08	0	de	0	---
6°E	9	de	8	1,13	44	de	22	<u>2,00</u>	8	de	4	<u>2,00</u>
9°E	7	de	7	1,00	43	de	21	<u>2,05</u>	2	de	3	0,67

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 19
Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - lazer - escolhas negativas.

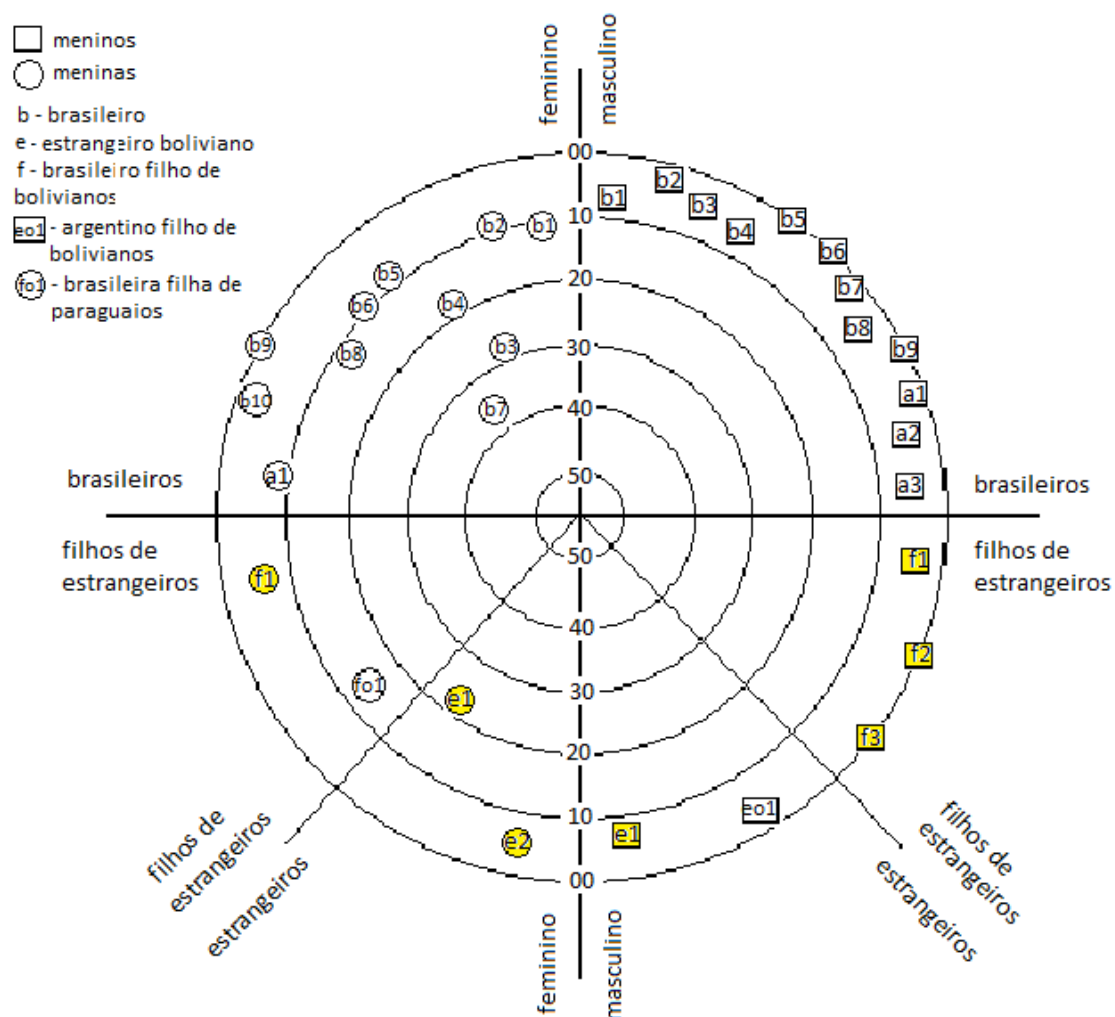
	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas	B. total		A/B	A. escolhas	B. total		A/B	A. escolhas	B. total		A/B
6°A	4	de	7	<u>0,57</u>	7	de	23	0,30	1	de	2	0,50
9°A	0	de	11	---	0	de	24	---	0	de	0	---
6°E	0	de	8	0,00	4	de	22	0,18	1	de	4	<u>0,25</u>
9°E	1	de	7	0,14	6	de	21	<u>0,29</u>	0	de	3	0,00

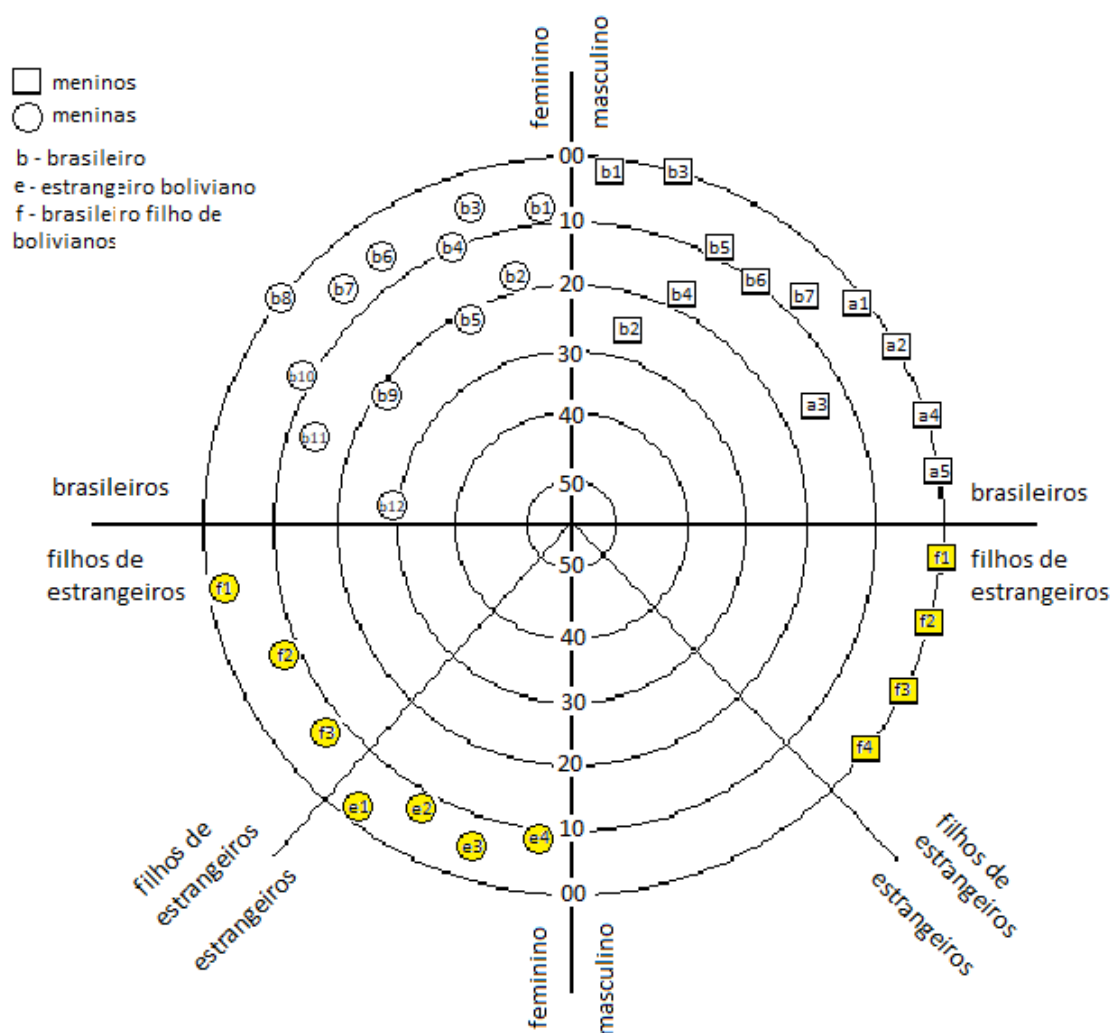
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Considerando todas as escolhas feitas, conclui-se que os alunos do grupo *bol-fil* escolhem na maioria das vezes alunos do grupo *bras*. A única exceção é o 9°A, no qual as escolhas foram na maioria para alunos do grupo *bol-fil*. Com relação a todas as escolhas feitas pelos alunos do grupo *bras* vemos que tanto no 6°A quanto no 9°A, eles

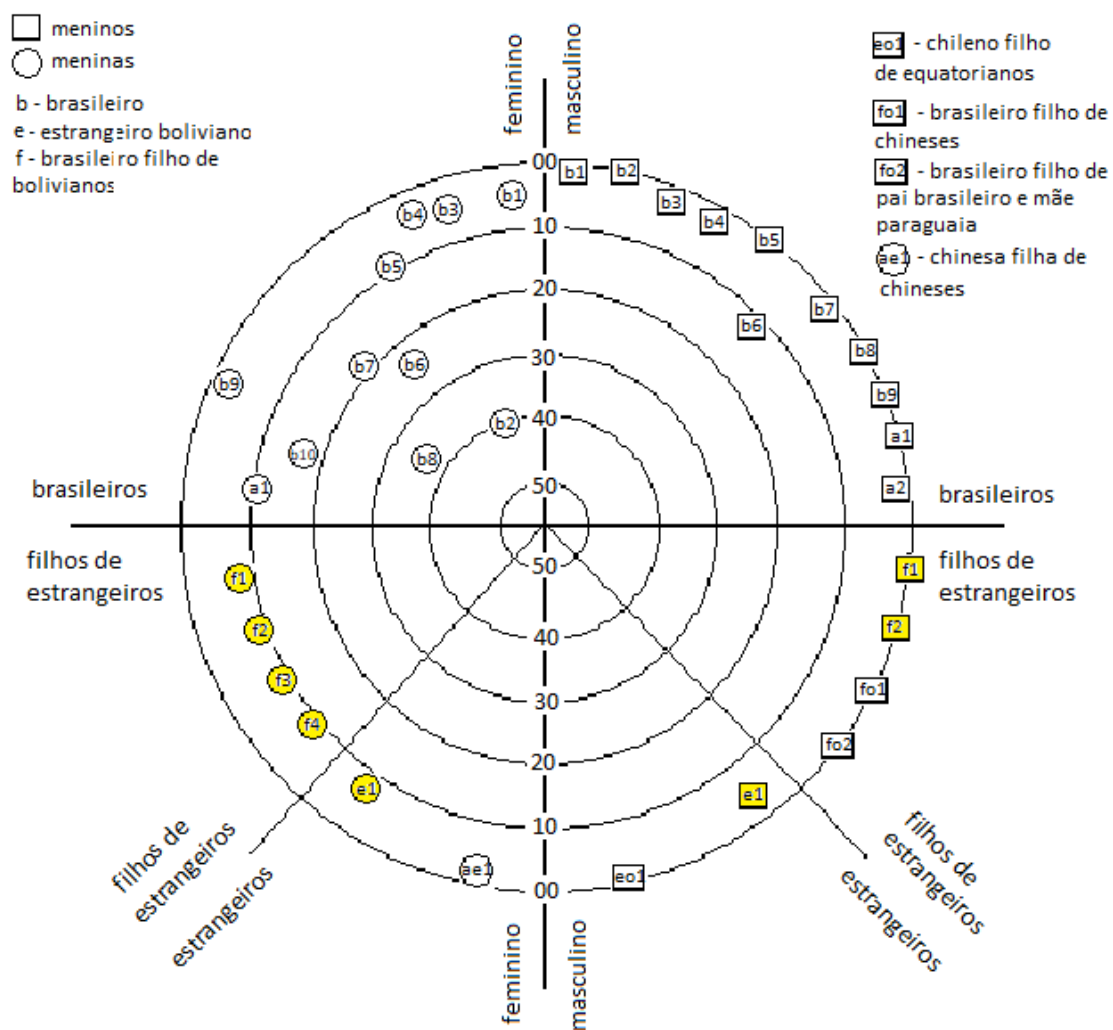
preferiram escolher os alunos do grupo dos *bol-fil*. Já na escola E, eles preferiram escolher na maioria os alunos do grupo *bras*.

Sociograma 33 - 6ºA - estética - escolhas positivas.

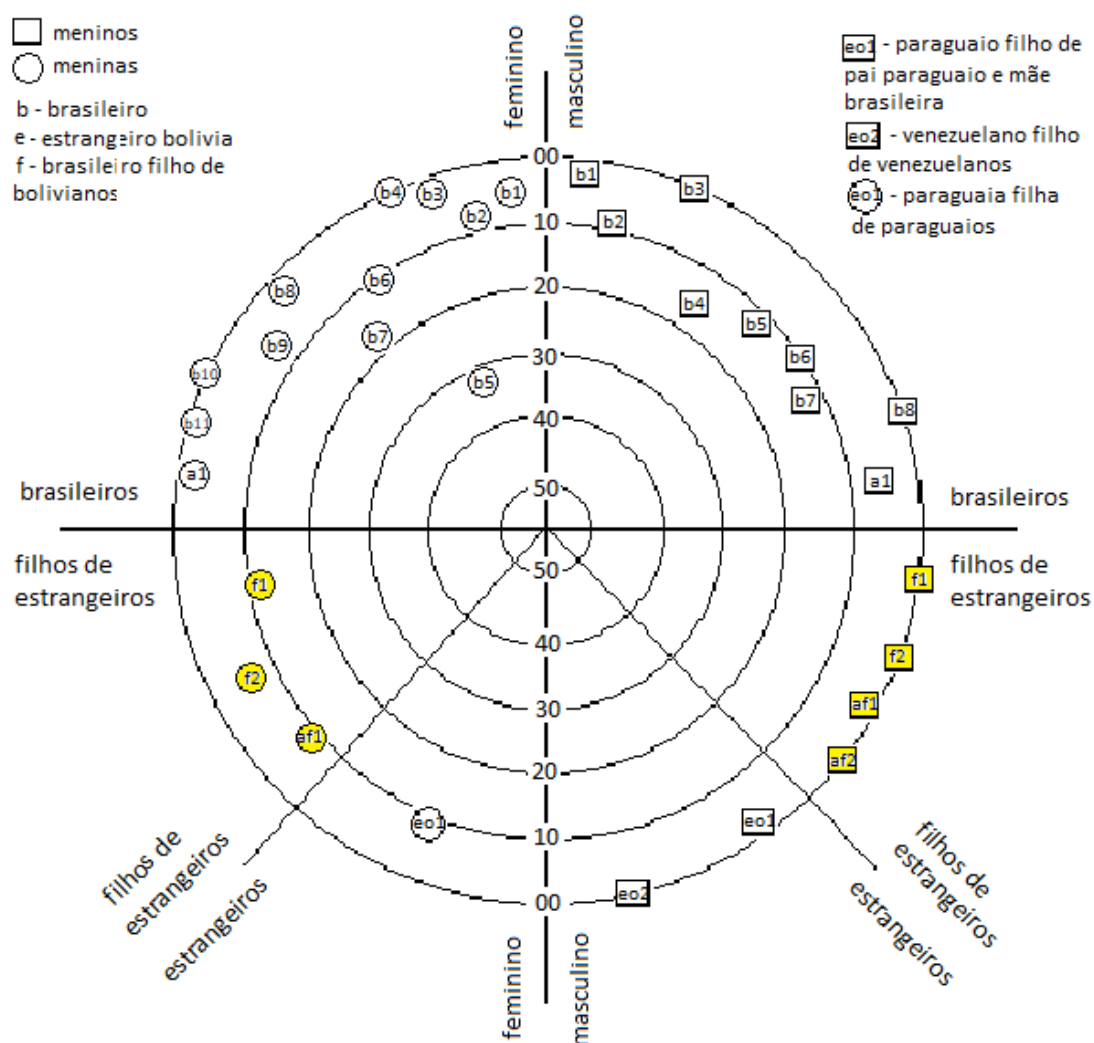


Sociograma 34 - 9ºA - estética - escolhas positivas.

Sociograma 35 - 6ºE - estética - escolhas positivas.

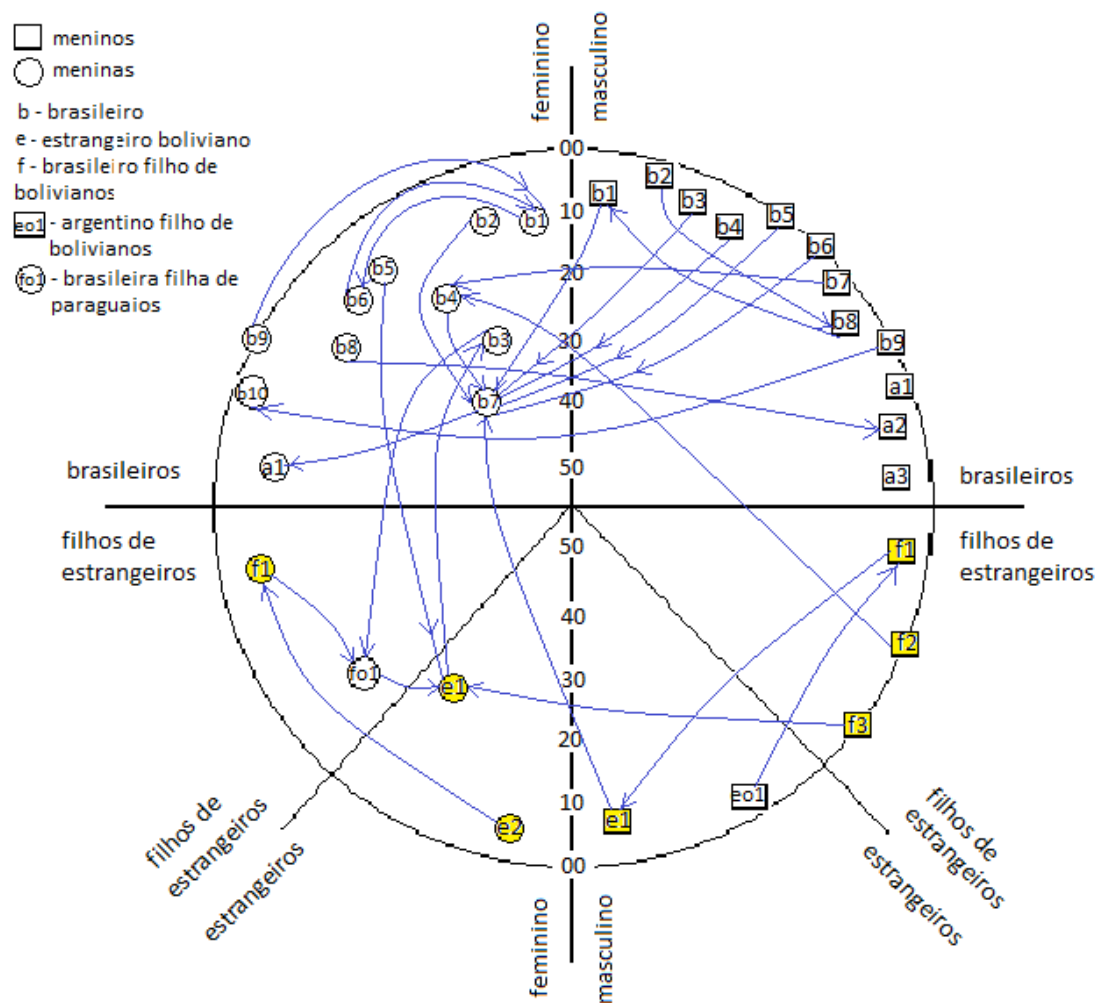


Sociograma 36 - 9ºE - estética - escolhas positivas.

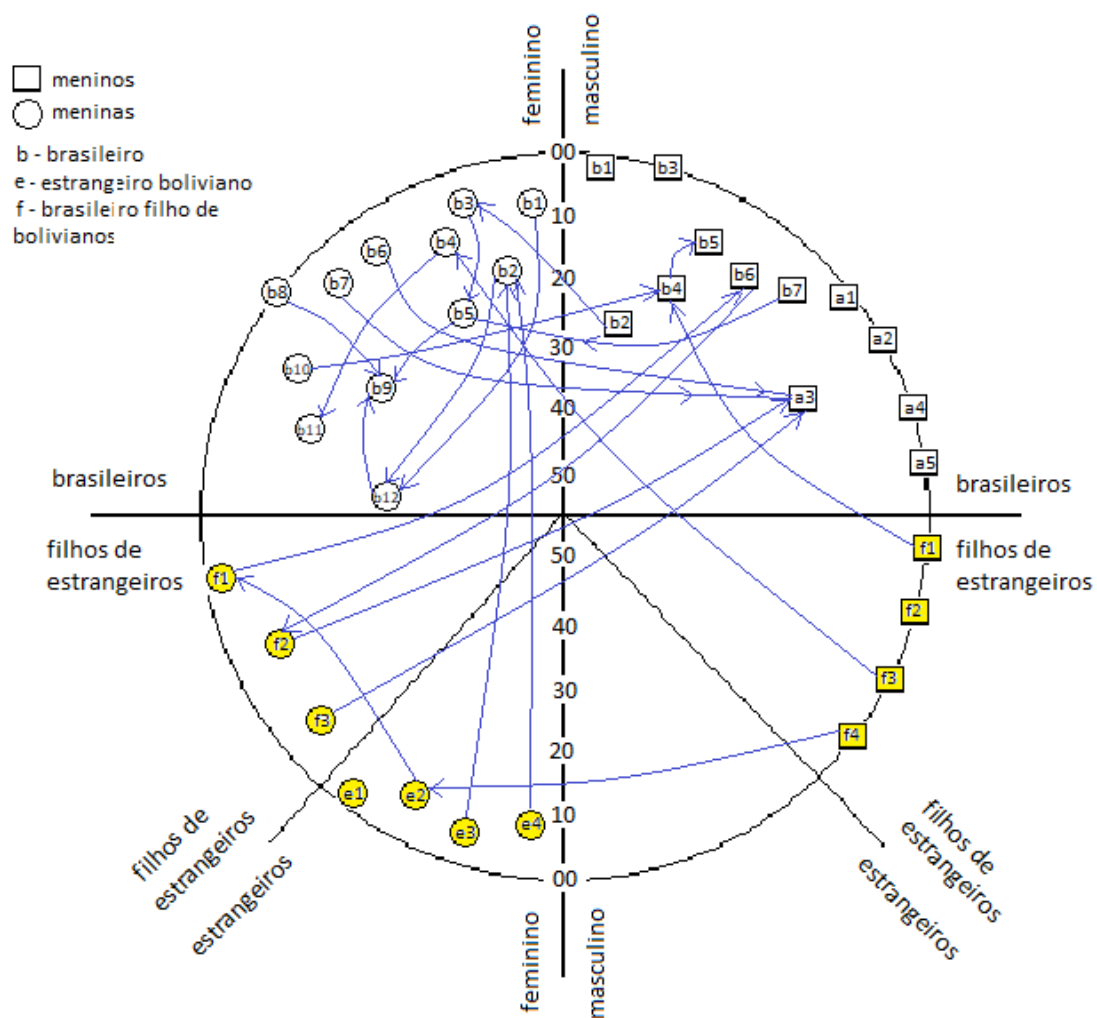


Em todos os sociogramas, verifica-se que as meninas na média obtiveram uma maior pontuação que os meninos. Vê-se que os meninos do grupo *bol-fil* foram os que tiveram as mais baixas pontuações e com menos primeiras escolhas dentre todos.

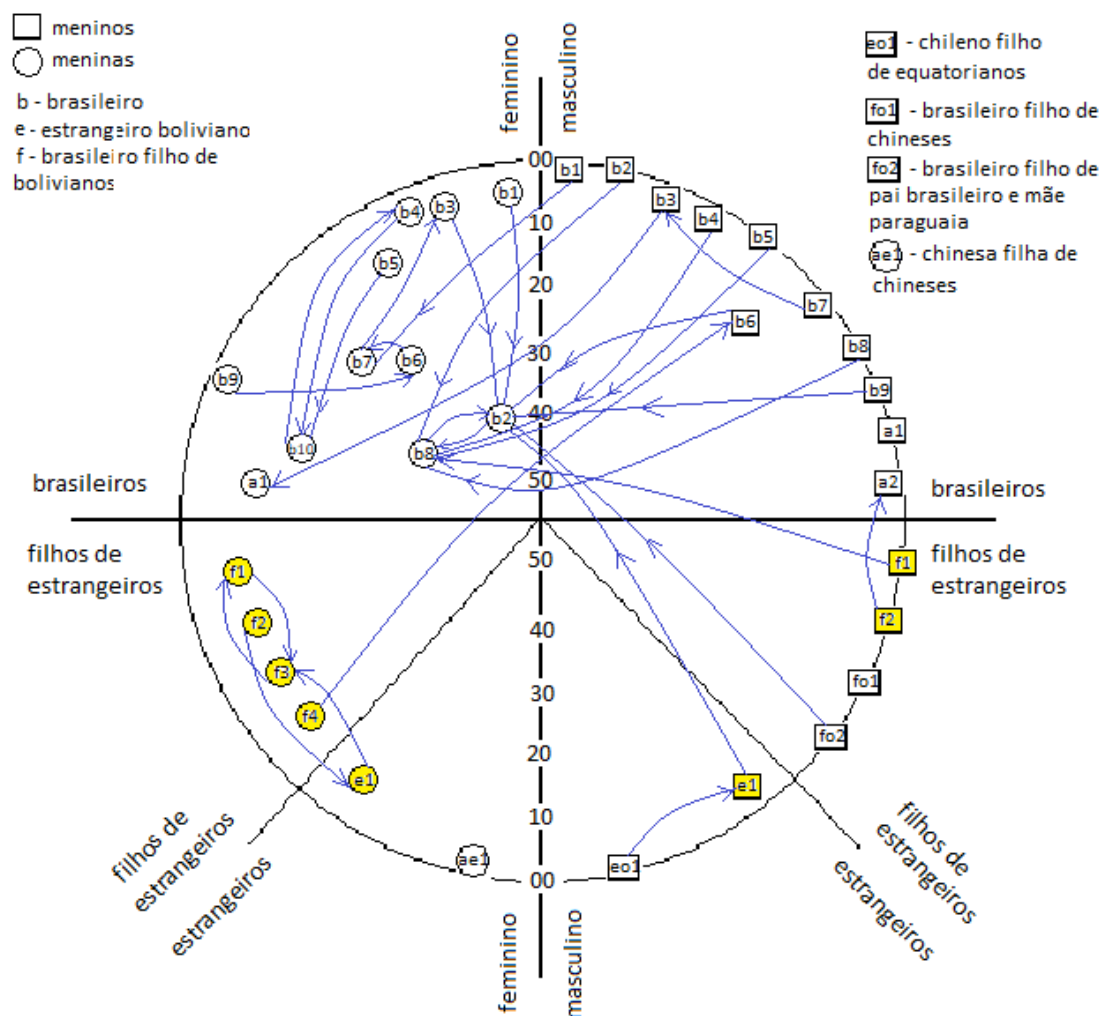
Sociograma 37 - 6ºA - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.



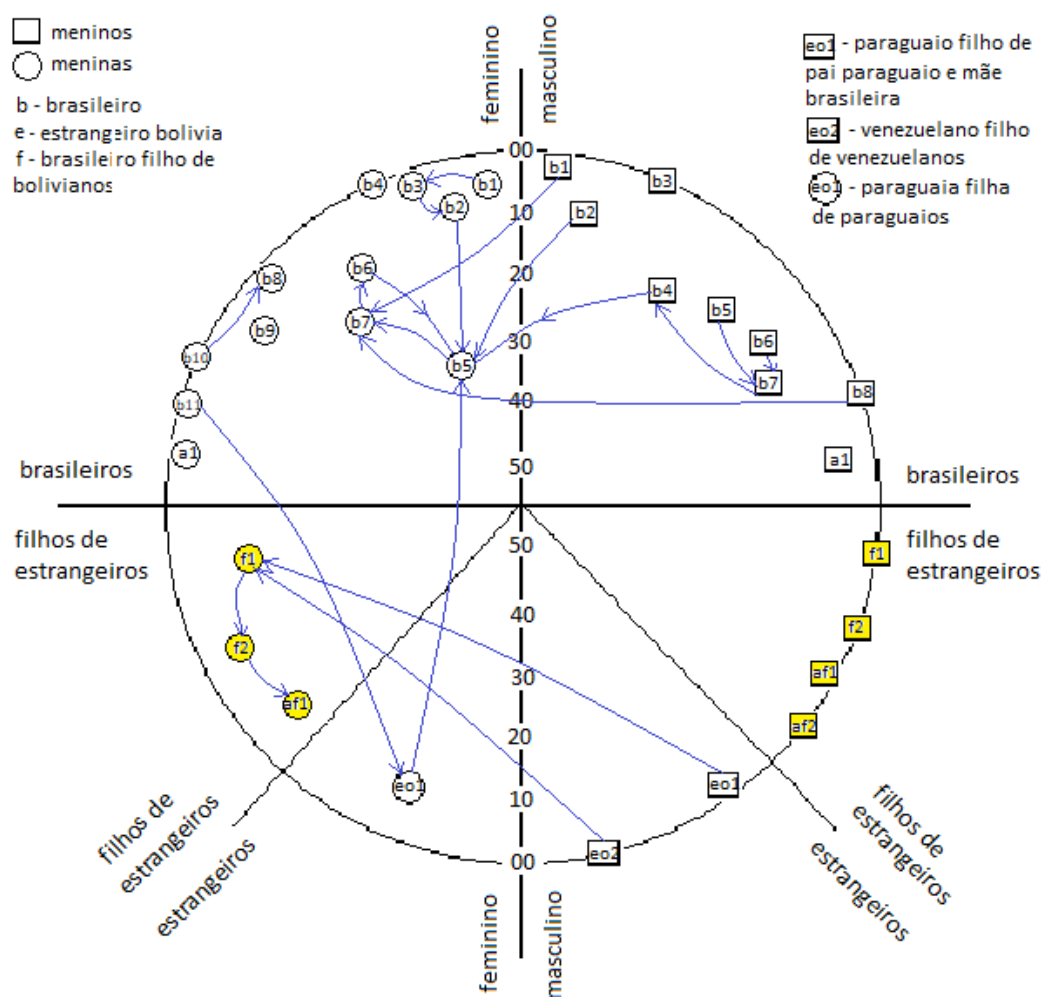
Sociograma 38 - 9ºA - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Sociograma 39 - 6ºE - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Sociograma 40 - 9ºE - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.



Analisando as primeiras escolhas, verifica-se que quase inexistem setas provenientes da parte de cima dos círculos (brasileiros) em direção a parte de baixo dos círculos onde se localizam os filhos de bolivianos e bolivianos. Temos 2 setas que partem da parte do grupo *bras* em direção ao grupo *bol-fil* e 14 setas no sentido inverso.

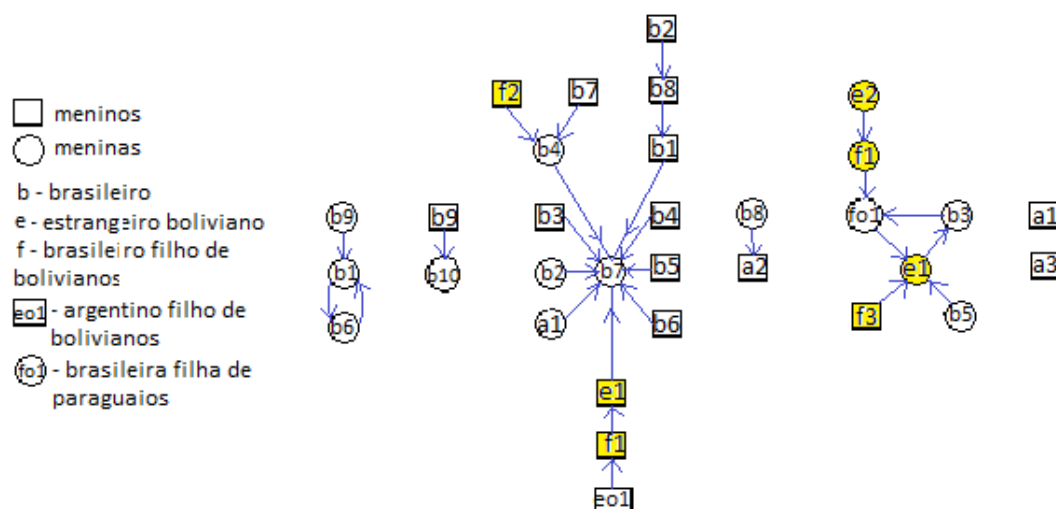
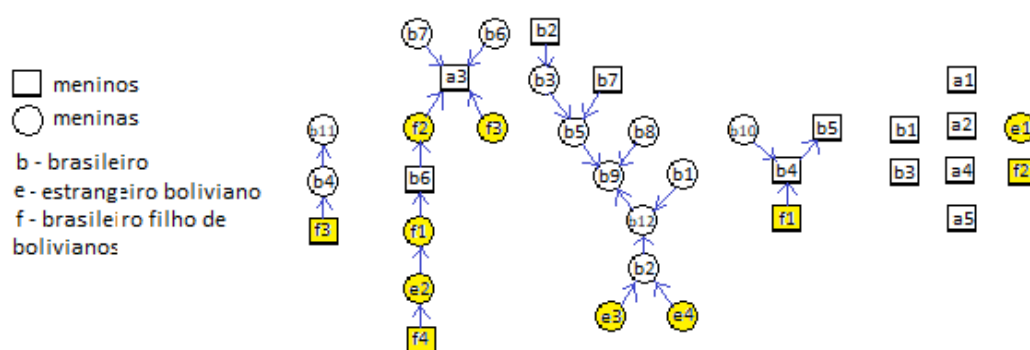
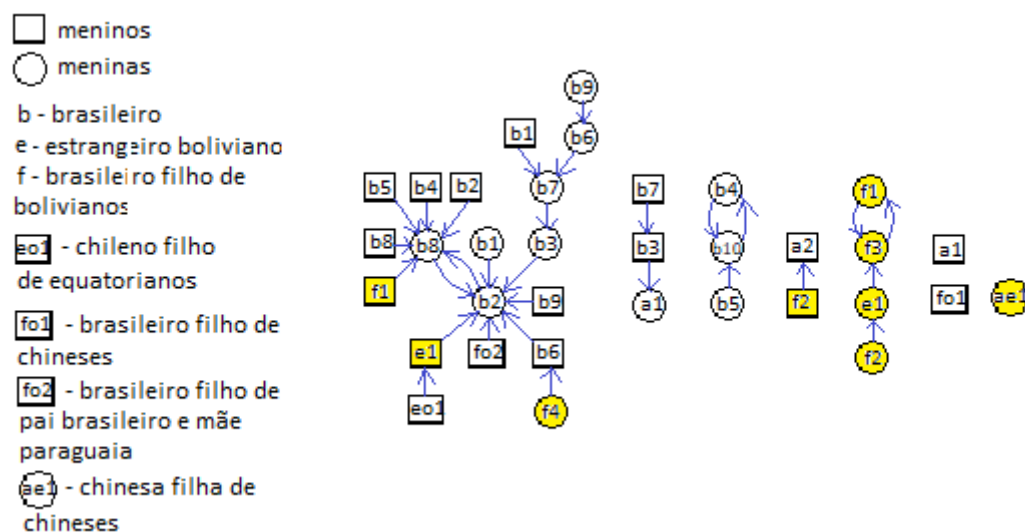
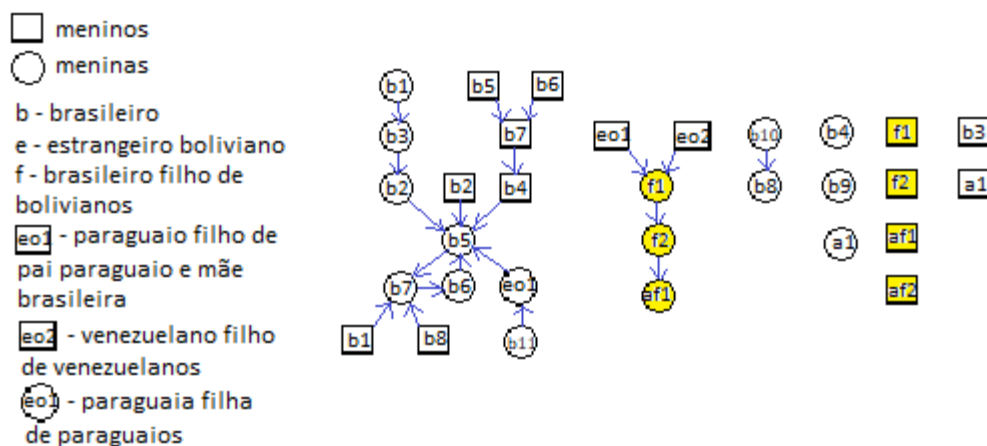
Diagrama 17 - 6ºA - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.**Diagrama 18** - 9ºA - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.**Diagrama 19** - 6ºE - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Diagrama 20 - 9ºE - estética - escolhas positivas - primeiras escolhas.

Verifica-se que os alunos do grupo *bol-fil* encontram-se quase sempre nas extremidades dos diagramas, ou seja, na maioria das vezes, eles escolhem outros alunos de outros grupos (*bras* ou *estr-fil-out*) mas não são escolhidos, ou, em alguns casos, são escolhidos por outros alunos do grupo *bol-fil*. As únicas exceções são: o aluno F1 (6º A), aluna E1 (6º A), aluna F2 (9º A), aluno E1 (6º E) e aluna F1 (9º E). Destes, somente as alunas E1 (6º A) e F2 (9º A) foram escolhidas por alguém do grupo *bras*.

Tabela 20
Escolhas dos alunos *bol-fil* - estética - escolhas positivas.

<i>bol-fil</i>					<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
A. escolhas					B. total				A/B			
A. escolhas					B. total				A/B			
6°A	8	de	7	1,14	13	de	23	0,57	4	de	2	2,00
9°A	8	de	11	0,73	24	de	24	1,00	0	de	0	--
6°E	13	de	8	1,63	13	de	22	0,59	3	de	4	0,75
9°E	5	de	7	0,71	3	de	21	0,14	1	de	3	0,33

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 21
Escolhas dos alunos *bras* - estética - escolhas positivas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6ºA	5	de	7	0,71	49	de	23	<u>2,13</u>	2	de	2	1,00
9ºA	10	de	11	0,91	81	de	24	<u>3,38</u>	0	de	0	---
6ºE	3	de	8	0,38	58	de	22	<u>2,64</u>	0	de	4	0,00
9ºE	1	de	7	0,14	54	de	21	<u>2,57</u>	7	de	3	2,33

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

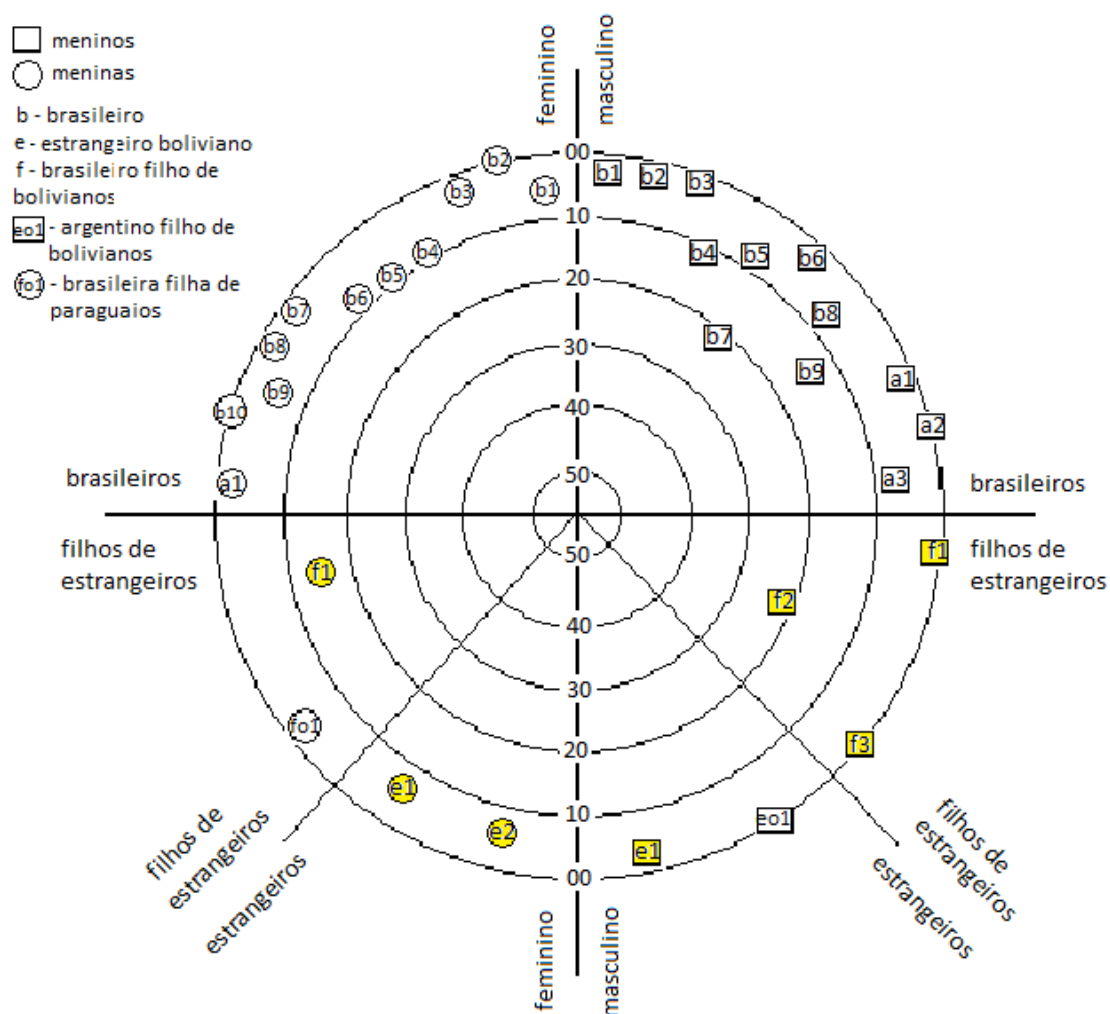
Tabela 22
Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - estética - escolhas positivas.

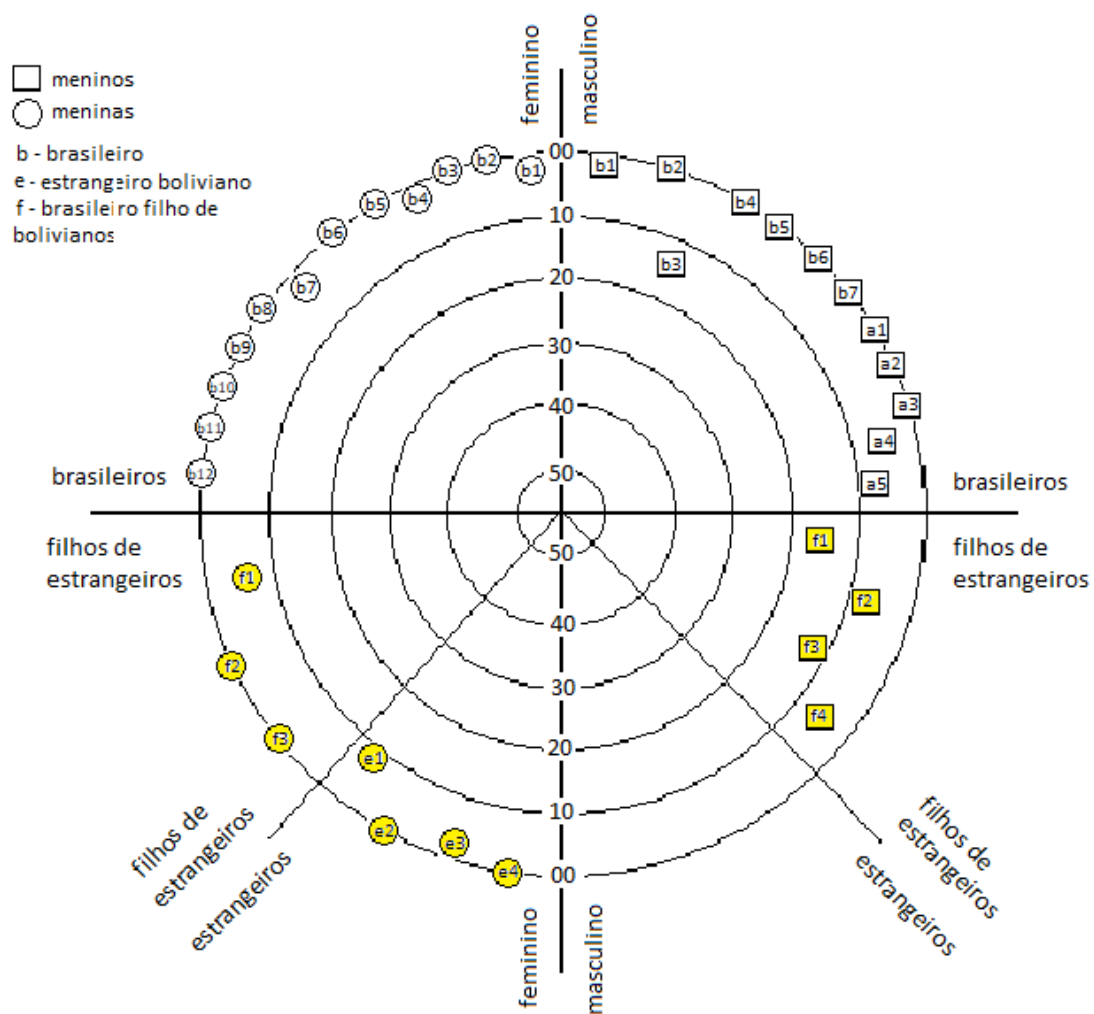
	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6ºA	5	de	7	<u>0,71</u>	6	de	23	0,26	0	de	2	0,00
9ºA	0	de	11	---	0	de	24	---	0	de	0	---
6ºE	1	de	8	0,13	4	de	22	<u>0,18</u>	0	de	4	0,00
9ºE	4	de	7	<u>0,57</u>	9	de	21	0,43	0	de	3	0,00

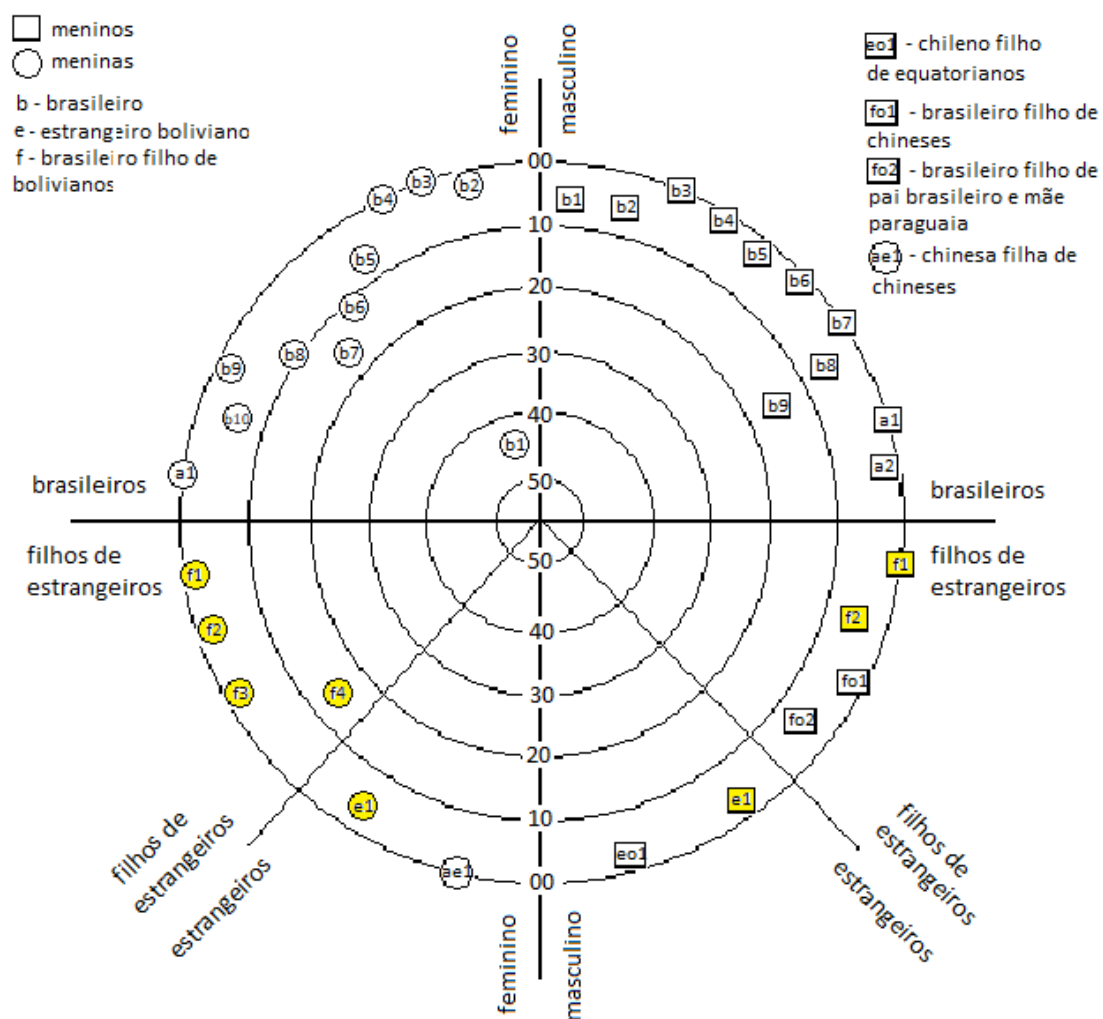
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Considerando todas as escolhas feitas pelos alunos, conclui-se que os alunos do grupo *bol-fil* da escola E escolheram na maioria os alunos de seu próprio grupo. Já os alunos do grupo *bol-fil* do 9º A escolheram na maioria os alunos do grupo *bras*. No 6º A, o grupo com o maior índice de escolhas pelos *bol-fil* é o grupo *estr-fil-out*, mas como já comentado esse grupo tem um argentino filho de bolivianos e uma brasileira filha de paraguaios. Se considerarmos somente os grupos *bras* e *bol-fil*, a maioria das escolhas do grupo *bol-fil* do 6ºA é dentro de seu próprio grupo.

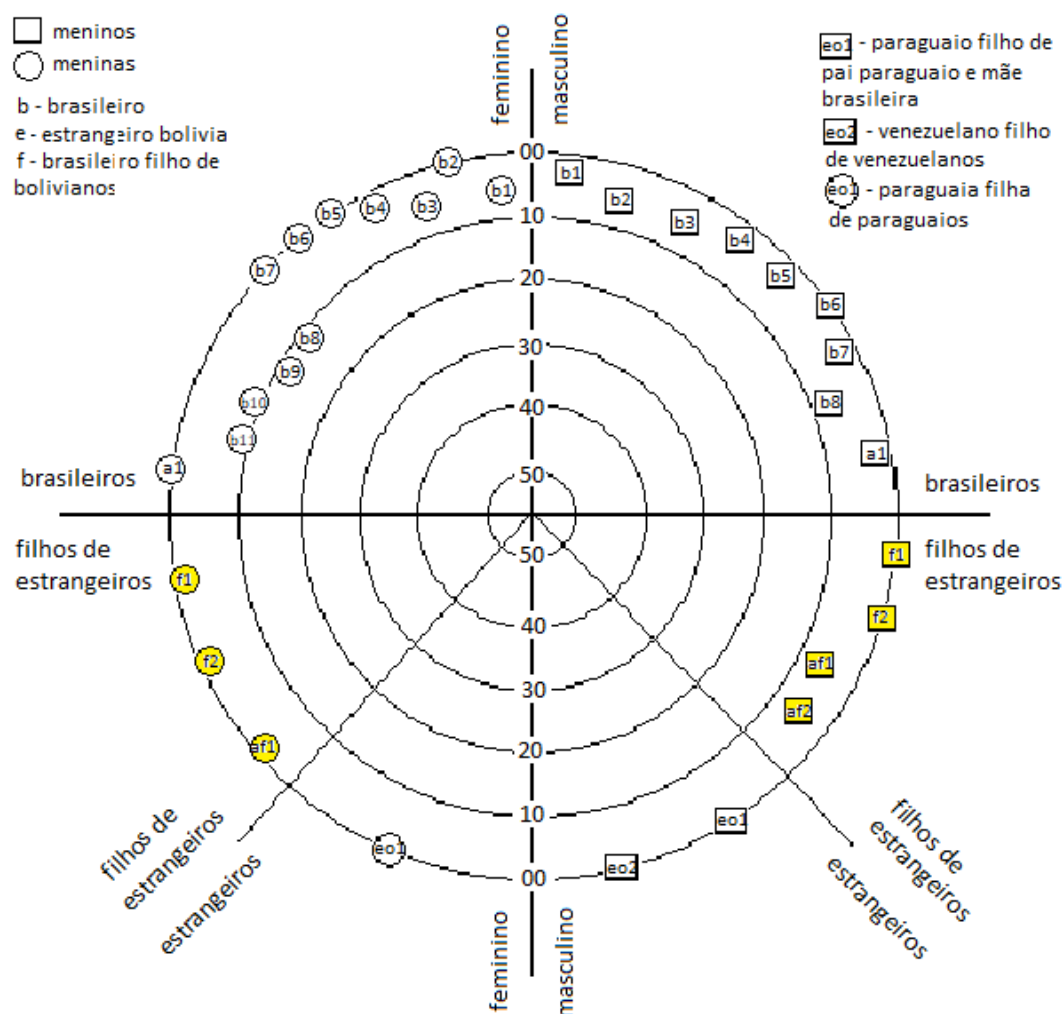
Já os alunos do grupo *bras*, em todos as turmas, escolheram mais os alunos do seu próprio grupo.

Sociograma 41 - 6ºA - estética - escolhas negativas.

Sociograma 42 - 9ºA - estética - escolhas negativas.

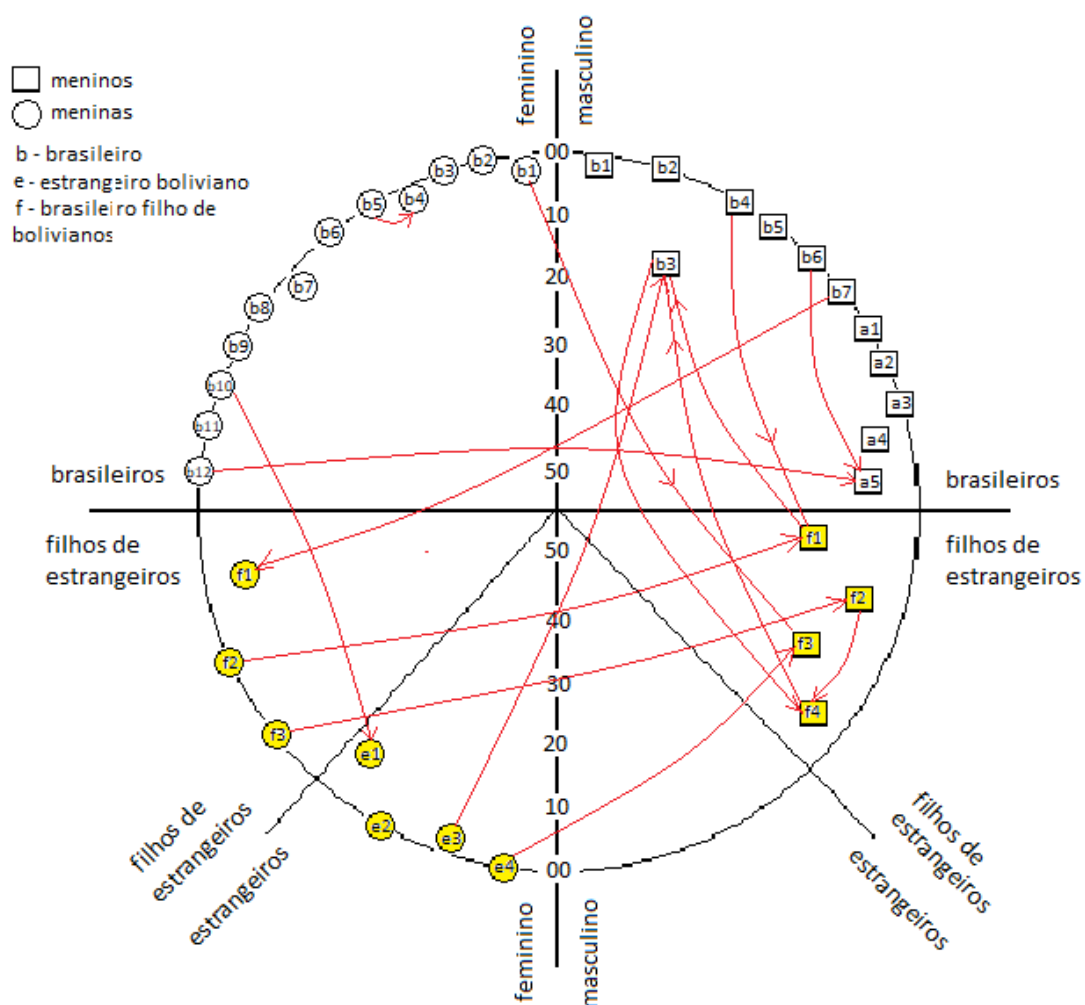
Sociograma 43 - 6ºE - estética - escolhas negativas.

Sociograma 44 - 9ºE - estética - escolhas negativas.

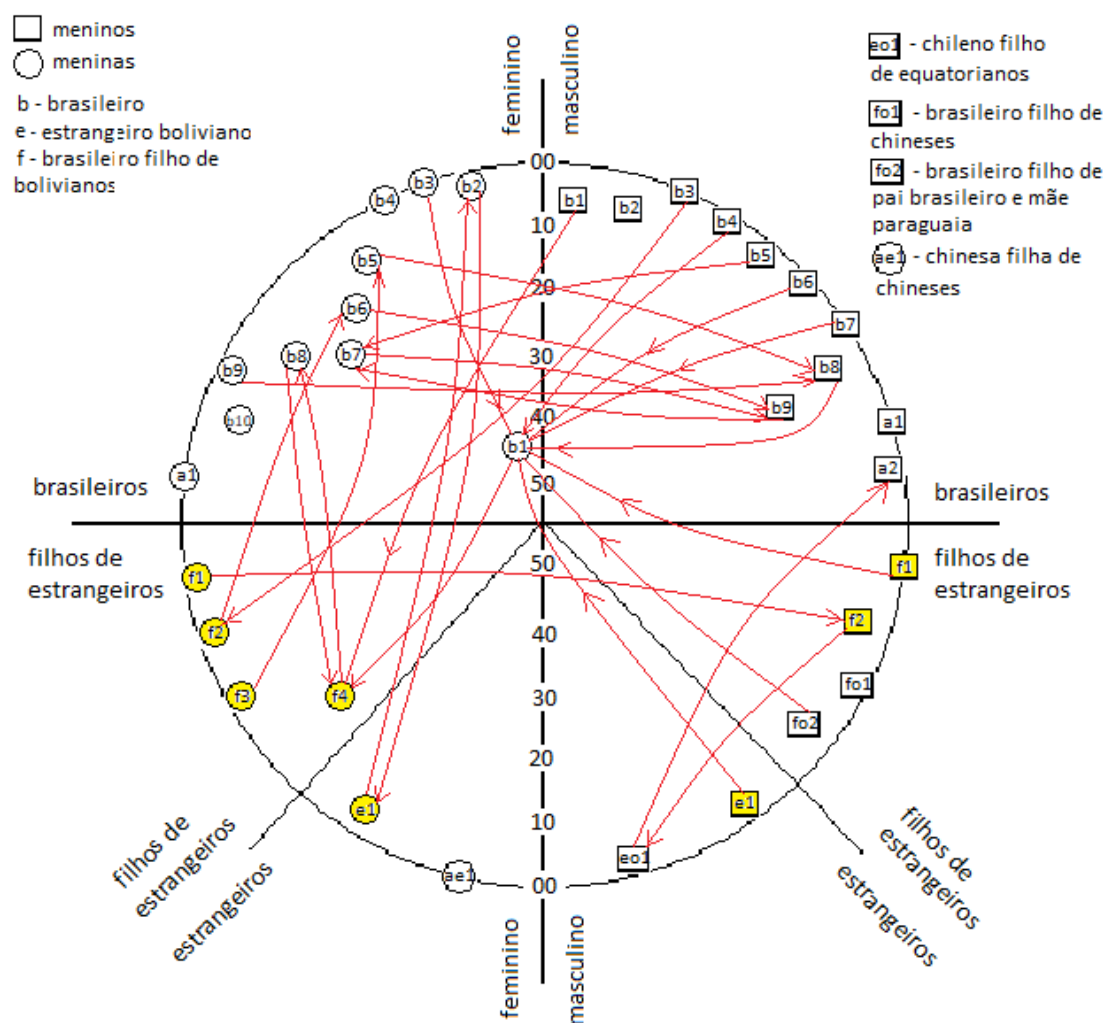


Analisando as posições nos sociogramas, verifica-se que no 6º A há uma superioridade na média da pontuação dos meninos do grupo *bras*. No 9º A, no grupo *bras*, há uma proximidade das pontuações entre os dois gêneros, tendo apenas como destaque o aluno B3-masculino que obteve uma pontuação mais alta. Nessa mesma turma, no grupo dos *bol-fil*, verifica-se que os meninos obtiveram uma pontuação média maior dentre todos os grupos. No 6º E, temos o destaque da aluna B1 que teve uma pontuação bem acima de todos os outros alunos, os outros tiveram pontuações semelhantes na média entre os dois gêneros. No 9º E, no grupo *bras*, as meninas possuem uma pontuação ligeiramente superior em relação aos meninos.

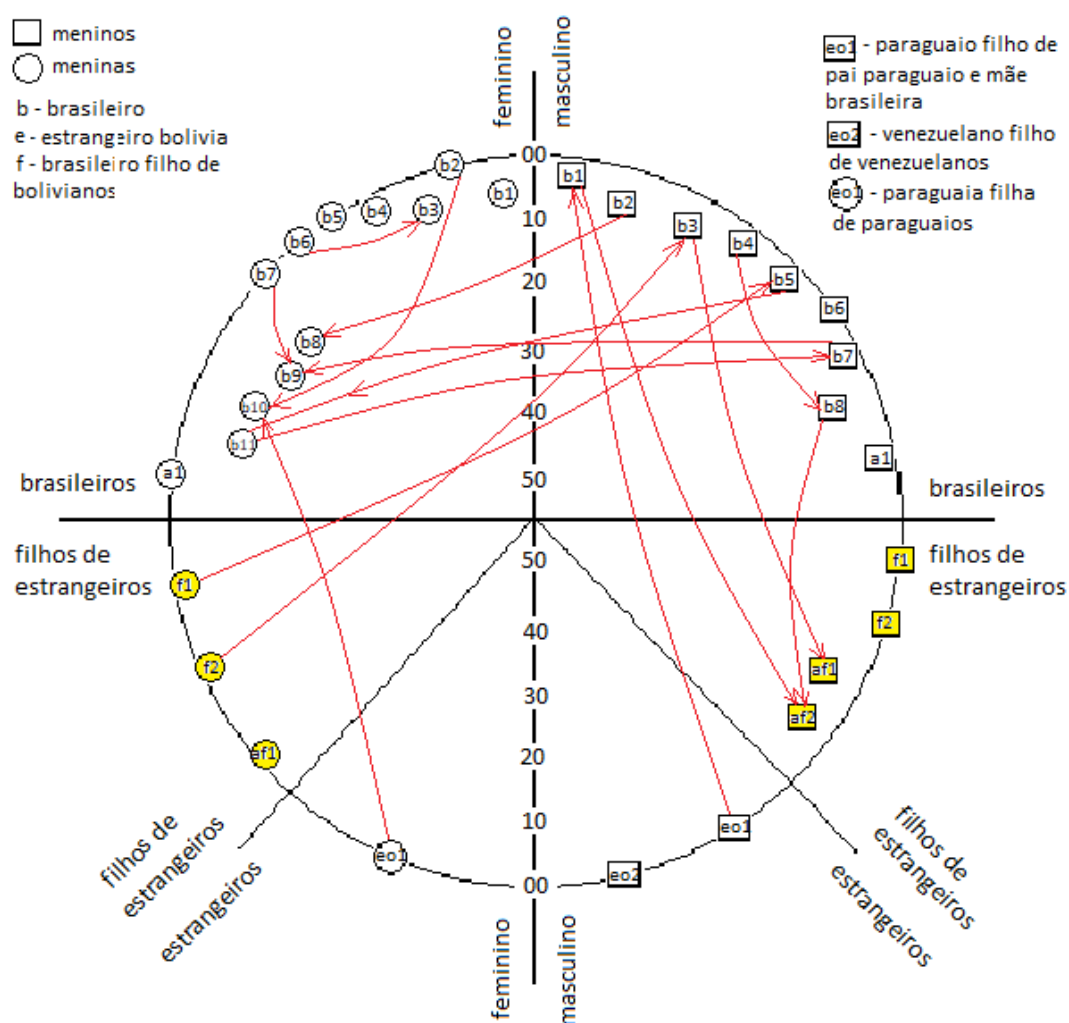
Sociograma 46 - 9º A - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Sociograma 47 - 6ºE - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Sociograma 48 - 9º E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Dentre todos os sociogramas, nestes, há o maior número de primeiras escolhas de alunos do grupo *bras* em direção aos alunos do grupo de *bol-fil*. No 6º A, temos 5 primeiras escolhas (3 para meninas e 2 para meninos); no 9º A, temos 5 (2 para meninas e 3 para meninos); no 6º E, temos 5 primeiras indicações (todas para meninas); e, no 9º E, temos 3 primeiras escolhas (todas para meninos).

Diagrama 23 - 6º E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.

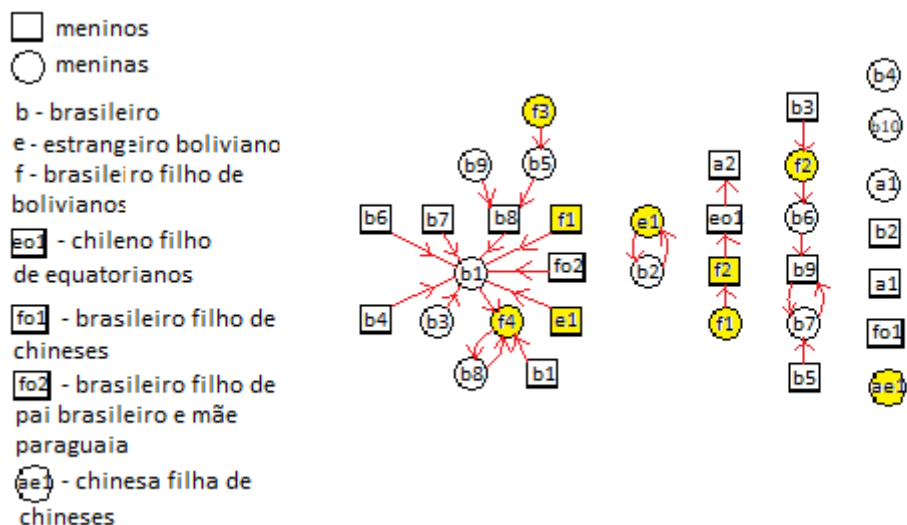
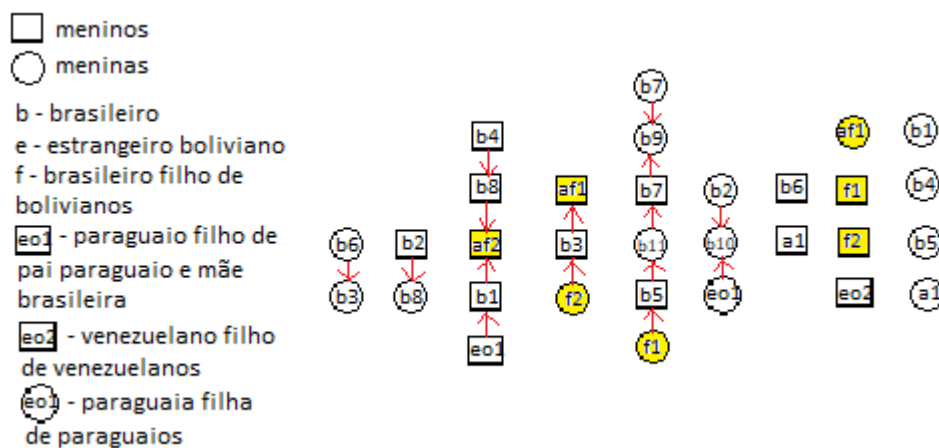


Diagrama 24 - 9º E - estética - escolhas negativas - primeiras escolhas.



Analisando os diagramas, verifica-se que na escola E os alunos do grupo *bol-fil* se encontram mais dispersos. Porém na escola A, os alunos do grupo *bol-fil* formam ligações entre si de forma mais evidente, principalmente no 9º ano.

Tabela 23
Escolhas dos alunos *bol-fil* - estética - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6ºA	6	de	7	<u>0,86</u>	15	de	23	0,65	1	de	2	0,50
9ºA	7	de	11	<u>0,64</u>	6	de	24	0,25	0	de	0	---
6ºE	1	de	8	0,13	17	de	22	<u>0,77</u>	2	de	4	0,50
9ºE	0	de	7	0,00	5	de	21	<u>0,24</u>	0	de	3	0,00

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 24
Escolhas dos alunos *bras* - estética - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6ºA	12	de	7	<u>1,71</u>	34	de	23	1,48	0	de	2	0,00
9ºA	14	de	11	<u>1,27</u>	8	de	24	0,33	0	de	0	---
6ºE	11	de	8	1,38	31	de	22	<u>1,41</u>	2	de	4	0,50
9ºE	7	de	7	<u>1,00</u>	20	de	21	0,95	0	de	3	0,00

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Tabela 25
Escolhas dos alunos *estr-fil-out* - estética - escolhas negativas.

	<i>bol-fil</i>				<i>bras</i>				<i>estr-fil-out</i>			
	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B	A. escolhas		B. total	A/B
6ºA	2	de	7	<u>0,29</u>	0	de	23	0,00	0	de	2	0,00
9ºA	0	de	11	---	0	de	24	---	0	de	0	---
6ºE	1	de	8	0,13	5	de	22	<u>0,23</u>	0	de	4	0,00
9ºE	1	de	7	0,14	6	de	21	<u>0,29</u>	0	de	3	0,00

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Analisando todas as escolhas feitas, verifica-se que na escola A há uma maior escolha dos alunos do grupo *bol-fil* para os alunos do próprio grupo, diferentemente do que ocorre na escola E. Considerando as escolhas dos alunos do grupo *bras*, conclui-se que em quase todas as turmas analisadas os alunos escolhem mais os membros do grupo

bol-fil. A única exceção é o 6ºE onde há uma ligeira preferência dos alunos brasileiros pelos alunos de seu próprio grupo.

Tabela 26
Resumo das escolhas dos alunos *bol-fil*.

	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>
	trab. grupo pos			lazer pos			estética pos		
	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*
6ºA	1,14	0,39	<u>3,50</u>	1,71	0,78	<u>2,50</u>	1,14	0,57	<u>2,00</u>
9ºA	<u>1,82</u>	1,08	---	<u>1,91</u>	1,08	---	0,73	<u>1,00</u>	---
6ºE	<u>1,88</u>	0,59	0,75	<u>1,75</u>	0,5	0,25	<u>1,63</u>	0,59	0,75
9ºE	<u>0,71</u>	0,33	0,33	<u>0,86</u>	0,38	0,67	<u>0,71</u>	0,14	0,33
	trab. grupo neg			lazer neg			estética neg		
	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*
6ºA	0,14	<u>1,09</u>	0,00	0,43	<u>1,39</u>	0,00	<u>0,86</u>	0,65	0,50
9ºA	<u>0,91</u>	0,33	---	<u>0,55</u>	0,42	---	<u>0,64</u>	0,25	---
6ºE	0,13	<u>1,27</u>	0,75	0,13	<u>0,86</u>	0,75	0,13	<u>0,77</u>	0,50
9ºE	0,29	<u>0,48</u>	0,33	0,14	<u>0,43</u>	0,00	0,00	<u>0,24</u>	0,00

* A - número de vezes que algum aluno do grupo foi escolhido / B - número de alunos pertencente ao grupo.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

A partir da tabela acima que analisa juntamente todas as escolhas de todos os alunos do grupo *bol-fil* das 4 turmas analisadas, verifica-se que os alunos do grupo *bol-fil* da escola E, nas duas turmas, sempre preferencialmente escolhem os alunos do seu próprio grupo (*bol-fil*) nas escolhas positivas e escolhem os alunos do grupo *bras* nas escolhas negativas. Demarcando uma separação mais forte entre os grupos.

Já na escola A, nas escolhas positivas, a situação é diferente. Na turma do 6º ano, se levarmos em consideração que o grupo *estr-fil-out* é formado por dois alunos e um é argentino, mas filho de pais bolivianos, e assim considerarmos somente os grupos *bol-fil* e *bras*, verificamos que as escolhas positivas dos alunos *bol-fil* é preferencialmente entre os alunos do próprio grupo. A única exceção é o 9º na escolha positiva na área de estética, na qual escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bras*.

Nas escolhas negativas dos alunos do grupo *bol-fil* da escola A, vemos que os alunos da turma do 9º ano sempre preferencialmente escolhem os alunos do próprio grupo. O que também ocorre com os alunos do 6º ano na área de estética.

Isso nos faz questionar o que há de diferente na escola A que leva os alunos a serem mais críticos com os alunos de seu próprio grupo nas escolhas negativas e um pouco mais abertos para os alunos do grupo *bras* nas escolhas positivas. Também é interessante notar que esse fenômeno aumenta na classe do 9º ano que estuda nesta escola por mais tempo.

Tabela 27
Resumo das escolhas dos alunos *bras*.

	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>
	trab. grupo pos			lazer pos			estética pos		
	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*
6ºA	1,00	<u>3,13</u>	0,50	1,71	<u>3,52</u>	1,50	0,71	<u>2,13</u>	1,00
9ºA	1,55	<u>2,96</u>	---	2,09	<u>4,83</u>	---	0,91	<u>3,38</u>	---
6ºE	0,75	<u>3,50</u>	0,50	0,75	<u>4,36</u>	1,00	0,38	<u>2,64</u>	0,00
9ºE	1,14	<u>2,67</u>	1,67	0,86	<u>3,52</u>	3,33	0,14	<u>2,57</u>	2,33
	trab. grupo neg			lazer neg			estética neg		
	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*
6ºA	1,43	<u>2,35</u>	1,00	<u>2,57</u>	2,48	2,50	<u>1,71</u>	1,48	0,00
9ºA	<u>1,82</u>	1,04	---	<u>1,64</u>	1,08	---	<u>1,27</u>	0,33	---
6ºE	<u>1,88</u>	1,41	1,00	1,13	<u>2,00</u>	<u>2,00</u>	1,38	<u>1,41</u>	0,50
9ºE	0,43	<u>1,43</u>	0,67	1,00	<u>2,05</u>	0,67	<u>1,00</u>	0,95	0,00

* A - número de vezes que algum aluno do grupo foi escolhido / B - número de alunos pertencente ao grupo.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Analisando todas as escolhas dos alunos do grupo *bras*, vemos que, nas escolhas positivas, sempre preferencialmente escolhem os alunos do seu grupo nas duas escolas e em todas as classes pesquisadas. Já nas escolhas negativas de todos os alunos do grupo *bras*, vemos que em cada uma das turmas da escola E, em uma das três áreas analisadas, escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bol-fil* e nas outras duas áreas escolheram preferencialmente os alunos do próprio grupo, *bras*. Já nas escolhas negativas do 6º A, os alunos *bras* escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bol-fil* em duas das três áreas pesquisadas, e os alunos do 9º A escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bol-fil* em todas as três áreas.

Portanto, verificamos que, na escola A, há uma tendência dos alunos do grupo *bras* a serem mais críticos aos alunos do grupo *bol-fil* em relação aos alunos da

escola E. Também se verifica que os alunos do grupo *bras* do 9º ano da escola A, que estão nessa escola por mais tempo, são mais críticos em relação aos alunos do grupo *bol-fil* do que os alunos do 6º da mesma escola.

Tabela 28
Resumo das escolhas dos alunos *estr-fil-out*.

	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>
	trab. grupo pos			lazer pos			estética pos		
	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*
6ºA	<u>0,57</u>	0,43	0,00	<u>0,71</u>	0,43	0,00	<u>0,71</u>	0,26	0,00
9ºA	---	---	---	---	---	---	---	---	---
6ºE	0,25	<u>0,27</u>	0,00	0,00	<u>0,18</u>	0,00	0,13	<u>0,18</u>	0,00
9ºE	<u>0,43</u>	0,38	0,00	<u>0,43</u>	0,38	0,00	<u>0,57</u>	0,43	0,00
	trab. grupo neg			lazer neg			estética neg		
	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*	A/B*
6ºA	<u>0,29</u>	0,17	0,00	<u>0,57</u>	0,30	0,50	<u>0,29</u>	0,00	0,00
9ºA	---	---	---	---	---	---	---	---	---
6ºE	0,00	0,18	<u>0,25</u>	0,00	0,18	<u>0,25</u>	0,13	<u>0,23</u>	0,00
9ºE	0,00	<u>0,29</u>	0,00	0,14	<u>0,29</u>	0,00	0,14	<u>0,29</u>	0,00

* A - número de vezes que algum aluno do grupo foi escolhido / B - número de alunos pertencente ao grupo.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

No grupo dos alunos *estr-fil-out* temos uma grande diversidade de nacionalidades:

Quadro 2 - Nacionalidade dos alunos do grupo *estr-fil-out*.

Nacionalidades dos alunos do grupo <i>estr-fil-out</i> .		
escola A	6 °	argentino - filho de bolivianos brasileira - filha de paraguaios
	9 °	-----
escola E		chileno - filho de equatorianos
	6 °	chinesa - filha de chineses brasileiro - filho de chineses
		brasileiro - filho de mãe paraguaia e pai brasileiro
		paraguaia - filha de paraguaios
	9 °	venezuelano - filho de venezuelanos paraguaio - filho de pai paraguaio e mãe brasileira

Fonte: dados organizados pelo autor.

Assim vemos os alunos do grupo *estr-fil-out* quase sempre escolhem preferencialmente os alunos de um mesmo grupo nas 3 áreas pesquisadas. Por exemplo, os alunos do grupo *estr-fil-out* do 6° A, sempre escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bol-fil* nas escolhas positivas e nas escolhas negativas. Os alunos do grupo *estr-fil-out* do 9° E sempre preferencialmente escolheram os alunos do grupo *bol-fil* nas escolhas positivas e os alunos do grupo *bras* nas escolhas negativas. Os alunos deste grupo *estr-fil-out* do 6° E sempre preferencialmente escolheram os alunos do grupo *bras* nas escolhas positivas. A única exceção deste padrão são escolhas negativas dos alunos do 6° E, em duas áreas escolheram preferencialmente os alunos do próprio grupo e em uma área escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bras*.

Também verificamos que os alunos do 6° A e do 9° E do grupo *estr-fil-out*, que são todos latino-americanos ou filhos de pais latino-americanos, sempre escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bol-fil* nas escolhas positivas.

Baseando-se em todos estes dados acima, verifica-se que, nos sociogramas positivos, as meninas tendem a obter uma pontuação ligeiramente superior do que a pontuação dos meninos. Em contraposição, nos sociogramas negativos, os meninos tendem a obter uma pontuação ligeiramente maior do que a pontuação das meninas.

Nos sociogramas na área de estética positiva, os meninos do grupo *bol-fil* obtiveram a menor pontuação dentre todos os grupos e também obtiveram o menor número de primeiras escolhas dentre todos os grupos. Em contrapartida, nos

sociogramas na área de estética negativa, é onde se encontra o maior número de primeiras escolhas que partem do grupo *bras* em direção ao grupo *bol-fil*. Essas primeiras escolhas se direcionam para ambos os gêneros.

Também verificou-se que no grupo *bol-fil* há uma maior tendência a uma separação entre os gêneros. Os meninos tendem a escolher preferencialmente os meninos como primeiras opções e as meninas tendem a escolher as meninas. Entre o grupo dos *bras* essa tendência é bem menor.

Baseando-se nos dados de todas as escolhas feitas pelos alunos, conclui-se que na escola A os alunos do grupo *bol-fil* tendem a ser mais críticos com relação aos membros do próprio grupo e mais abertos em relação aos alunos do grupo *bras* em comparação a escola E. Também vemos que esse fenômeno é maior na turma do 9º A em relação a turma do 6º A. Por outro lado, vemos que os alunos da escola A do grupo *bras* tendem a ser mais críticos com os alunos do grupo *bol-fil* em relação aos alunos da escola E, e esse fato aumenta na turma do 9º A.

Também verificamos que os alunos do grupo *estr-fil-out* quando são todos latino-americanos ou filhos de pais latino-americanos sempre escolheram preferencialmente os alunos do grupo *bol-fil* nas escolhas positivas.

Nas escalas, as respostas dos alunos foram transformadas em "escores": a opção "Não conheço" equivalia a 0 (zero); "Odeio" e "Acho feia", 1 (um); "Não gosto" e "Não acho bonita", 2 (dois); "Gosto" e "Acho bonita", 3 (três) e "Gosto muito" e "Acho muito bonita", 4 (quatro). Assim, foram construídos os seguintes escores:

Quadro 3
Composição dos escores.

nome dos escores	itens considerados	pontuação dos escores
Comidas brasileiras	Coxinha	de 0 a 16 pontos
	Pastel	
	Feijoada	
	Caldo de cana - Garapa	
Comidas bolivianas	Salchipapas	de 0 a 16 pontos
	Saltenha	
	Chicharrón	
	Mocochinchi - suco de pêsego	
Festas e instrumentos musicais brasileiros	Bateria de escola de samba	de 0 a 16 pontos
	Passistas de escola de samba	
	Festa junina	
	Pandeiro	
Festas e instrumentos musicais bolivianos	Banda do dia da independência da Bolívia	de 0 a 16 pontos
	Dança folclórica da Bolívia	
	Festa das alasitas	
	Flauta pan	
Estética brasileira	Criança brasileira	de 0 a 8 pontos
	Miss Brasil 2018	
Estética boliviana	Criança boliviana	de 0 a 8 pontos
	Miss Bolívia 2018	

Fonte: dados organizados pelo autor.

Após a soma dos escores, montamos os gráficos por áreas: a) *Comidas*, b) *Festas e instrumentos* e c) *Estética*. Os gráficos foram montados para cada uma das turmas analisadas. Nos gráficos e na tabela das médias, não consideramos os alunos que responderam parcialmente a uma das áreas. Por exemplo, se um aluno hipotético "B15-masculino" respondeu o que acha de todas as comidas brasileiras, mas não respondeu nada sobre uma das comidas bolivianas, ele não constará no gráfico e nem nas médias; pois a sua pontuação em "comidas bolivianas" seria menor devido a sua "não resposta" e não devido ao seu gosto. Porém, se em outra área ele respondeu integralmente, por exemplo, respondeu a todos os itens acerca de estética, esse mesmo aluno constará no gráfico de estética e nas médias de estética. Com os dados finais, montou-se as seguintes tabelas e os seguintes gráficos:

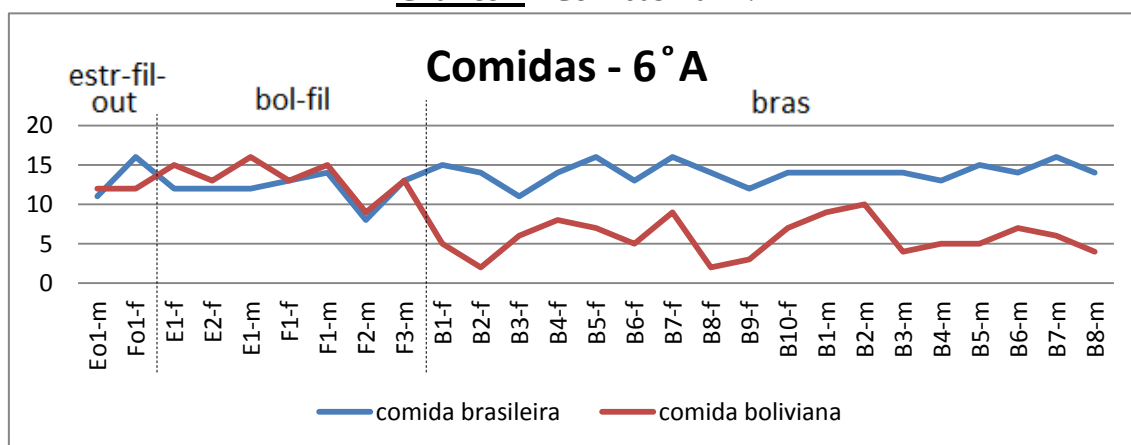
Tabela 29
Média dos escores da escala.

		comida brasileira	comida boliviana	festas e instr. brasileiros	festas e instr. bolivianos	estética brasileira	estética boliviana	
grupo								
Escola A	6º	estr-fil-out	13,50	12,00	3,50	5,00	7,00	7,00
		bol-fil	12,00	13,43	7,71	8,71	6,57	6,14
		bras	14,05	5,78	10,29	3,88	6,58	6,00
	9º	estr-fil-out	---	---	---	---	---	---
		bol-fil	13,00	13,18	9,18	8,91	6,50	6,40
		bras	14,53	3,63	11,00	1,17	6,89	6,33
Escola E	6º	estr-fil-out	12,33	8,33	6,33	2,00	6,00	4,67
		bol-fil	14,12	14,00	9,25	8,50	6,12	6,75
		bras	14,32	5,58	9,68	4,05	6,21	5,00
	9º	estr-fil-out	11,00	5,00	8,00	7,00	7,33	6,33
		bol-fil	12,75	13,75	7,50	11,75	5,50	6,00
		bras	13,94	6,61	10,00	2,84	6,72	5,83

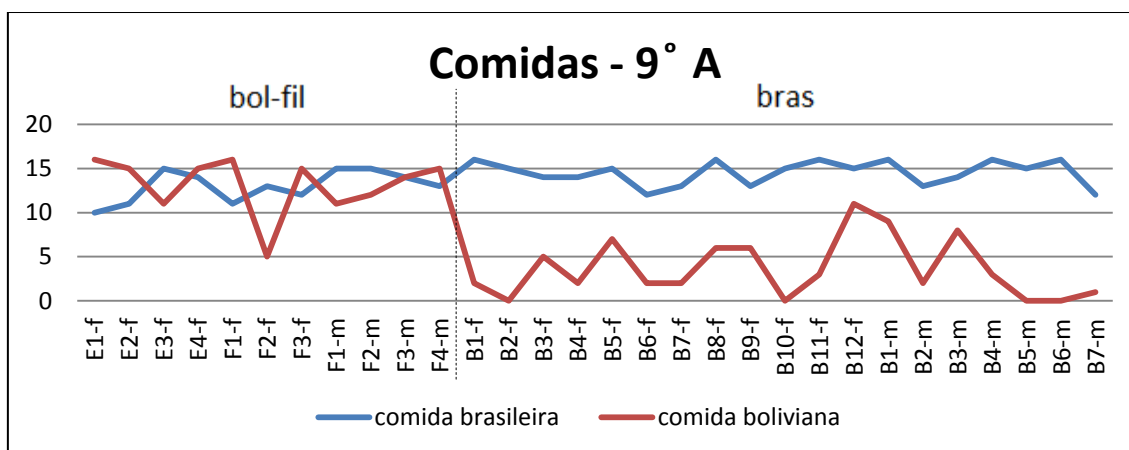
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

*As cores estão explicadas nos textos abaixo.

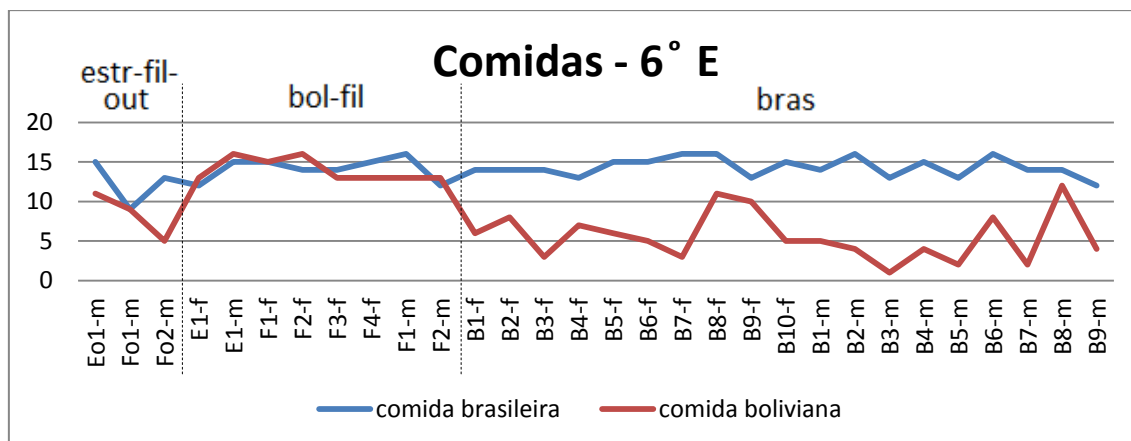
Gráfico 1 - Comidas - 6º A.



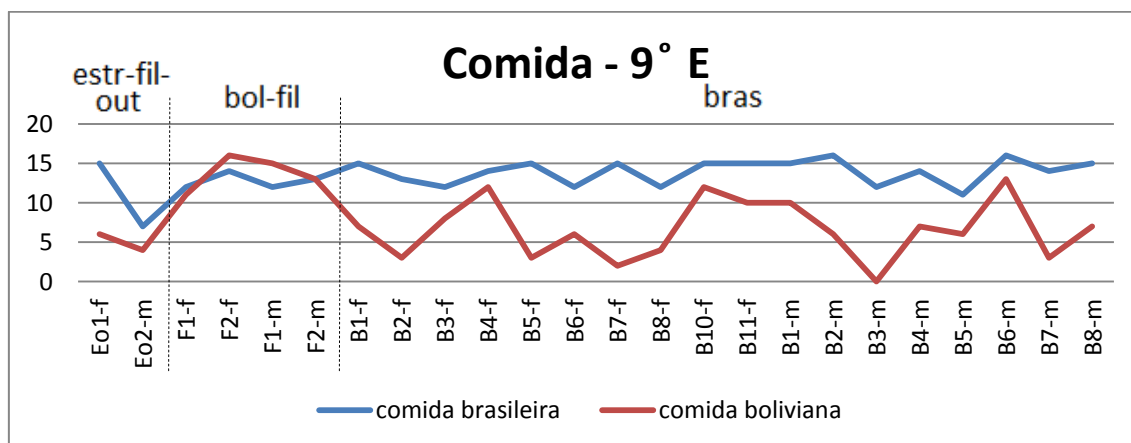
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 2 - Comidas - 9° A.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 3 - Comidas - 6° E.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 4 - Comidas - 9° E.

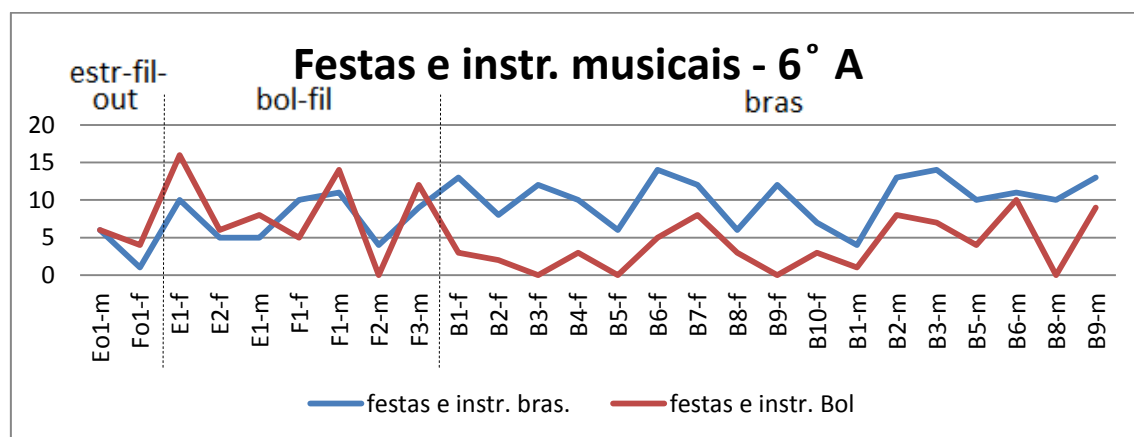
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Analisando os gráficos, verifica-se que os escores de comida brasileira de quase todos os alunos se localizam próximo dos 15 pontos e com pouca variação. Verificando as médias dadas para as comidas brasileiras, vê-se que a variação é pouca entre uma classe e outra, variando de 12 pontos a 14,12 entre os *bol-fil* (tabela 29 - destaque em amarelo) e 13,94 a 14,53 entre os *bras* (tabela 29 - destaque em verde).

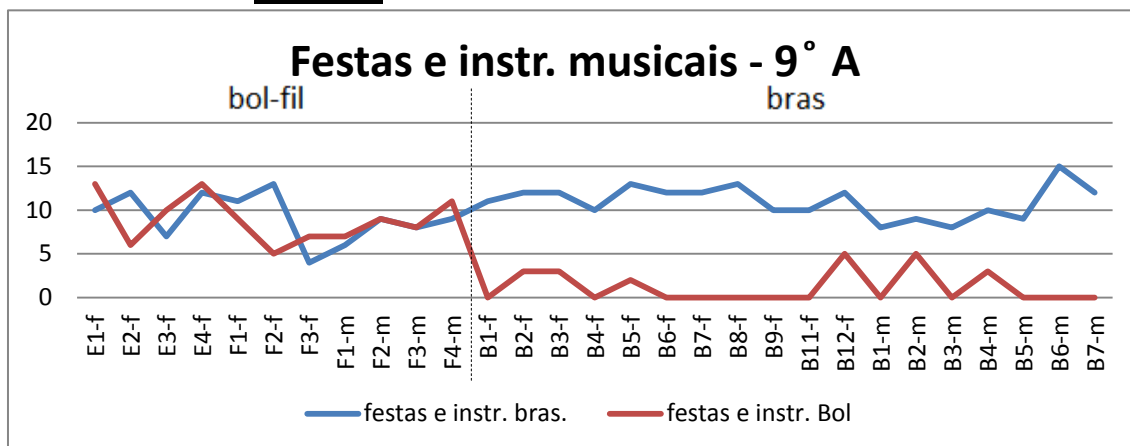
Com relação as comidas bolivianas, verifica-se que os escores dados pelos alunos *bol-fil* se mantêm também um pouco abaixo dos 15 pontos com exceção da aluna F2-feminina do 9º A, mas vemos que este escore não afeta as médias que ficam parecidas em todas as turmas: de 13,18 a 14 pontos (tabela 29 - destaque em amarelo). Com relação aos escores médios dos alunos brasileiros em relação as comidas bolivianas, observa-se que a turma do 9º A possui uma média menor do que as outras turmas: 6º A - 5,78; 6º E - 5,58; 9º E - 6,61 enquanto o escore médio do 9º A é de 3,63 (tabela 29 - destaque em rosa).

Assim, verificamos que os alunos do grupo *bol-fil* estão adaptados e familiarizados com as comidas brasileiras, porém os alunos do grupo *bras* desconhecem ou não gostam muito das comidas de origem boliviana, sendo que a turma que menos conhece ou gosta é o 9º A.

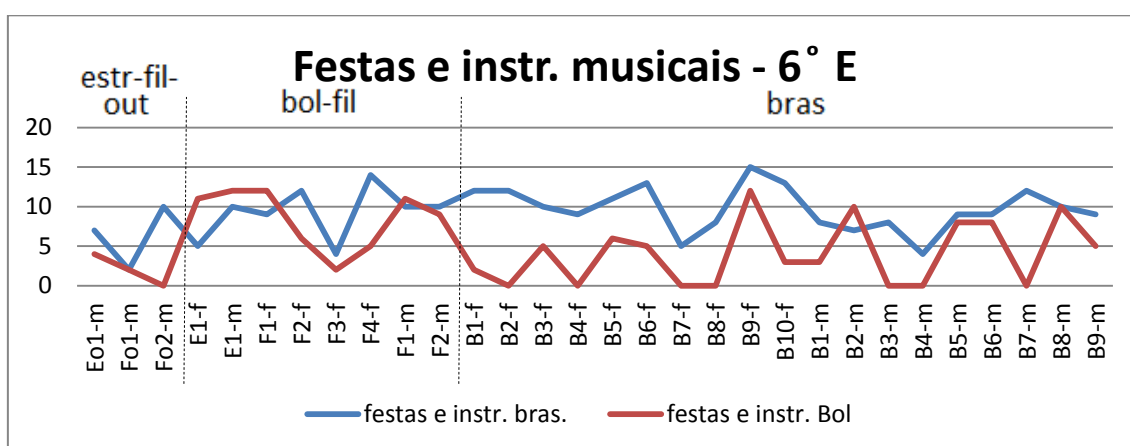
Gráfico 5 - Festas e instrumentos musicais - 6º A.



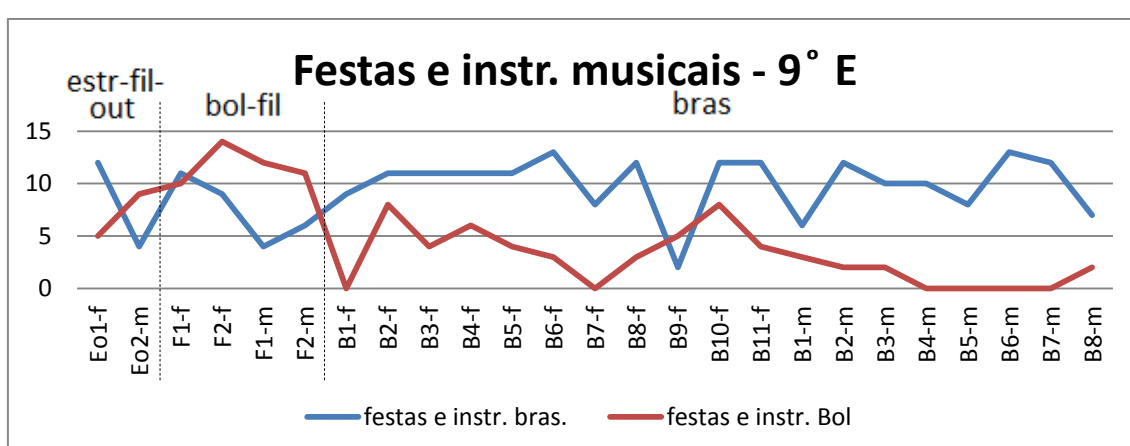
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 6 - Festas e instrumentos musicais - 9º A.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 7 - Festas e instrumentos musicais - 6º E.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 8 - Festas e instrumentos musicais - 9º E.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

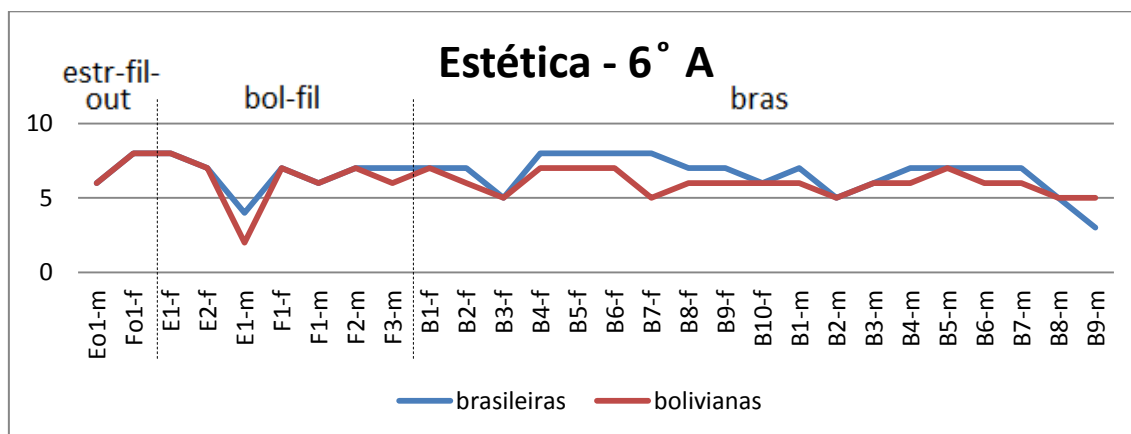
Nesta área de festas e instrumentos musicais, verifica-se que há uma variação maior de aluno para aluno nos escores. Mas verifica-se que no grupo dos *bol-fil*, as festas e instrumentos brasileiros possuem um escore próximo dos escores das festas e

instrumentos bolivianos, a única exceção são os escores dados pelos alunos *bol-fil* do 9º E. Na média, os escores variam de 7,50 a 9,25 (tabela 29 - destaque em amarelo) para as festas e instrumentos brasileiros e de 8,50 a 11,75 (tabela 29 - destaque em amarelo) para festas e instrumentos bolivianos.

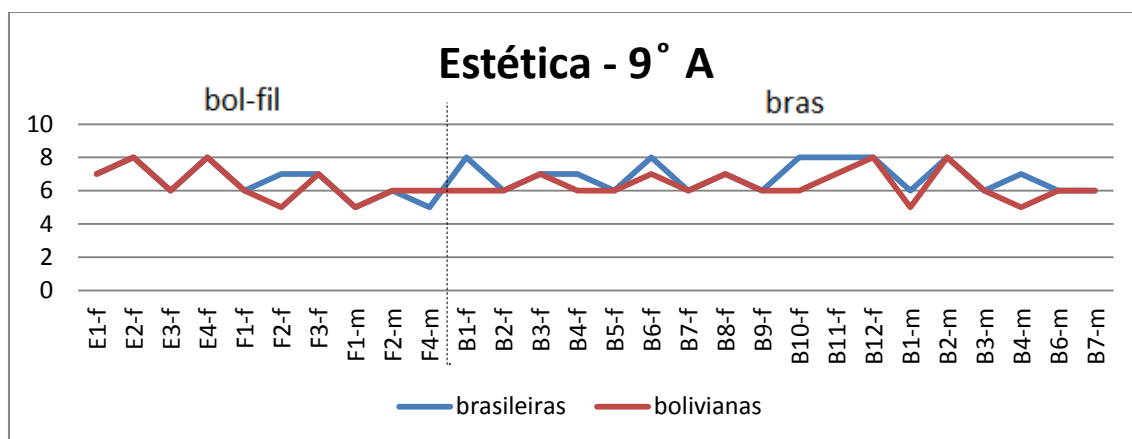
Analisando o grupo *bras*, observa-se que a distância entre os escores para festas e instrumentos brasileiros e festas e instrumentos bolivianos é maior do que se dá entre os alunos do grupo *bol-fil*. Essa separação se destaca principalmente no 9º A. O grupo dos brasileiros desta turma possui a maior média dos escores para as festas e instrumentos brasileiros (11,00 - tabela 29 - destaque em vermelho) e a menor média para as festas e instrumentos bolivianos (1,17 - tabela 29 - destaque em vermelho).

Assim, verificamos que os alunos do grupo *bol-fil* estão também adaptados e familiarizados com as festas e instrumentos musicais brasileiros, porém os alunos do grupo *bras* desconhecem ou não gostam das festas e instrumentos musicais de origem boliviana, sendo que a turma que menos conhece ou menos gosta é também a turma do 9º A.

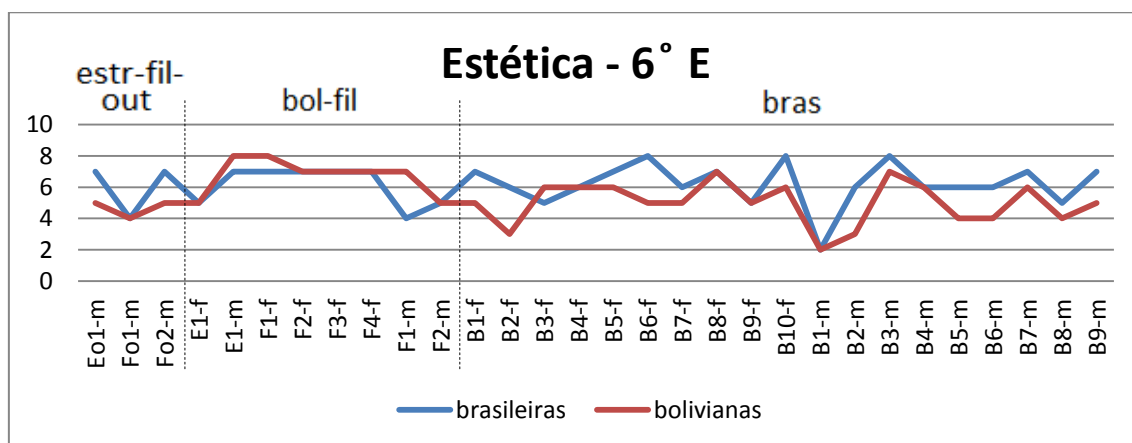
Gráfico 9 - Estética - 6º A.



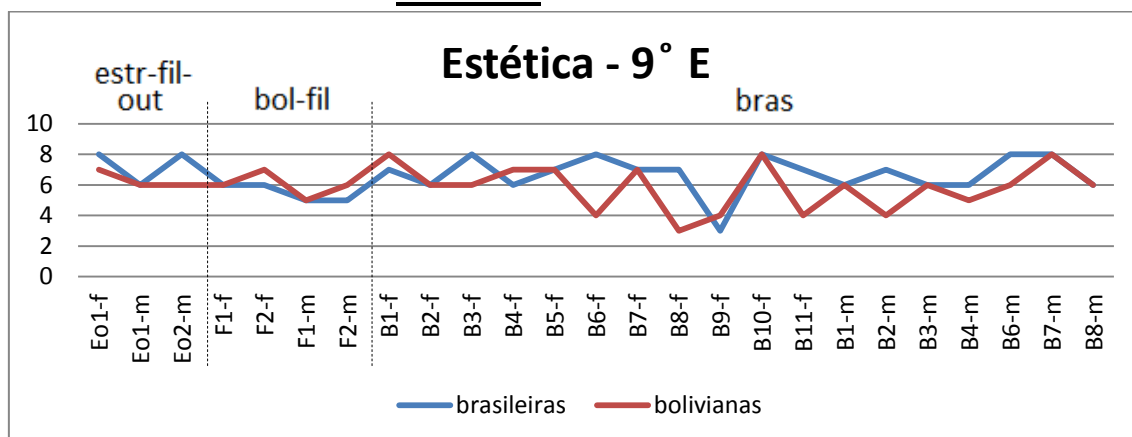
Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 10 - Estética - 9° A.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 11 - Estética - 6° E.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Gráfico 12 - Estética - 9° E.

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Nesta área de estética, conclui-se que não há muita variação entre os escores para estética brasileira e estética boliviana. As duas linhas sempre andam próximas

mesmo nos casos em que sobem ou descem, fazendo este movimento juntas. O que se destaca é que os alunos brasileiros do 9ºA deram os escores médios mais baixos dentre todos para as "comidas bolivianas" e para "festas e instrumentos bolivianos", mas ao mesmo tempo deram a maior média de escore para a estética boliviana (6,33 - tabela 29 - destaque em verde).

No geral, conclui-se que os alunos do grupo *bol-fil* possuem um gosto adaptado a cultura brasileira, atribuindo aos elementos da mesma uma pontuação próxima as pontuações que atribuem aos elementos da cultura boliviana. Porém, os alunos brasileiros não possuem proximidade com os elementos da cultura boliviana. Destacando-se a turma do 9ºA que deu os menores escores médios para os elementos da cultura boliviana (comidas e festas e instrumentos musicais), mas, por outro lado, deu uma média de escore ligeiramente superior em comparação as outras turmas para a estética boliviana.

Realizamos 32 sessões de observação em classe no total, 8 aulas em cada uma das classes, uma vez por semana, em aulas de 100 minutos. Baseados nos itens observados montamos a tabela abaixo:

Tabela 30
Observação em classe - Escola A.

	Escola A					
	6º Ano			9º Ano		
	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>
nº de vezes que os alunos pediram para ir ao banheiro	2	4		9	13	
nº de vezes que os alunos fizeram perguntas ao professor		13		6	24	
nº de vezes que o prof. pediu ajuda a um aluno	2	4				
nº de referências positivas feitas pelo prof. aos alunos				1	7	
nº de vezes que o prof. foi a carteira do aluno - razões não negativas	1			10	8	
nº de respostas ou referências negativas feitas pelo prof. aos alunos		1				
nº de vezes que o prof. foi a carteira do aluno - razões negativas						
nº de vezes que os alunos tomaram bronca do professor	3	23		5	17	
número de aulas observadas		8			8	

Fonte: pesquisa realizada pelo autor – dados organizados pelo autor.

Tabela 31
Observação em classe - Escola E.

	Escola E					
	6º Ano			9º Ano		
	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>	<i>bol-fil</i>	<i>bras</i>	<i>estr-fil-out</i>
nº de vezes que os alunos pediram para ir ao banheiro		33			28	2
nº de vezes que os alunos fizeram perguntas ao professor	5	25		2	6	2
nº de vezes que o prof. pediu ajuda a um aluno		3			8	
nº de referências positivas feitas pelo prof. aos alunos				4	1	
nº de vezes que o prof. foi a carteira do aluno - razões não negativas	6	14	1	1		1
nº de respostas ou referências negativas feitas pelo prof. aos alunos		11			4	
nº de vezes que o prof. foi a carteira do aluno - razões negativas		3				
nº de vezes que os alunos tomaram bronca do professor	10	145		2	43	1
número de aulas observadas		8			8	

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

A princípio, não tínhamos como objetivo verificar o número de vezes que os alunos pedem para ir ao banheiro. O objetivo era verificar quantas perguntas os alunos fazem para o professor no geral. Mas, na prática, verificamos o grande número de vezes que isso ocorre e consideramos importante separar este tipo de pergunta das outras perguntas ligadas aos conteúdos ministrados na aula. Também verificou-se que na escola E, somente os alunos brasileiros fazem pedidos para ir ao banheiro, não havendo nenhum pedido dos alunos do grupo *bol-fil* para ir ao banheiro durante as aulas. Já na escola A, verificou-se que os alunos do grupo *bol-fil* fazem pedidos para ir ao banheiro. Também verificamos que no 9º A, esses pedidos por parte dos alunos do grupo *bol-fil* ocorrem com mais frequência do que ocorre no 6º A.

Também verificou-se que na escola A houve um número muito maior de aulas do tipo "normal". Estou chamando de aula "normal" a aula em que o professor de

português da classe analisada deu uma aula na sala de aula, envolvendo o conteúdo de português, com explicação ou exercícios da disciplina. A tabela abaixo demonstra o número de aulas e o tipo de aula em cada uma das classes durante as visitas semanais:

Quadro 4
Aulas observadas - 6º A.

Escola A - 6º ano		
semana	aula	nº da observação
1ª	<u>normal</u>	1ª observação em classe
2ª	<u>normal</u>	2ª observação em classe
3ª	sem aula	a classe estava ensaiando para gincana interclasses
4ª	<u>normal</u>	3ª observação em classe
5ª	<u>normal</u>	4ª observação em classe
6ª	sem aula	a classe estava ensaiando para festa junina
férias de julho		
7ª	<u>normal</u>	5ª observação em classe
8ª	<u>normal</u>	6ª observação em classe
9ª	<u>normal</u>	7ª observação em classe
10ª	<u>normal</u>	8ª observação em classe

Fonte: dados organizados pelo autor.

Quadro 5
Aulas observadas - 9º A.

Escola A - 9º ano		
semana	aula	nº da observação
1ª	<u>normal</u>	1ª observação em classe
2ª	sem aula	roubaram os cabos de eletricidade da escola
3ª	<u>normal</u>	2ª observação em classe
4ª	<u>normal</u>	3ª observação em classe
5ª	sem aula	novamente roubaram os cabos de eletricidade da escola
6ª	<u>normal</u>	4ª observação em classe
7ª	<u>normal</u>	5ª observação em classe
8ª	<u>normal</u>	6ª observação em classe
férias de julho		
9ª	<u>normal</u>	7ª observação em classe
10ª	<u>normal</u>	8ª observação em classe

Fonte: dados organizados pelo autor.

Quadro 6
Aulas observadas - 6ºE.

Escola E - 6º ano		
semana	aula	nº da observação
1ª	sem aula	a professora faltou e não tinha professor substituto
2ª	com profa. substituta - profa. de geografia	a professora faltou e uma professora substituta deu a aula - 1ª observação em classe
3ª	sem aula	a professora faltou e não tinha professor substituto
4ª	sem aula	a professora faltou e não tinha professor substituto
férias de julho		
5ª	com profa. substituta - profa. de ed.física	a professora faltou e uma professora substituta deu a aula - 2ª observação em classe
6ª	sem aula	a professora faltou e não tinha professor substituto
7ª	<u>normal</u>	3ª observação em classe
8ª	vídeo	a professora passou o filme "O caçador e a rainha do gelo" - 4ª observação em classe
9ª	<u>normal</u>	5ª observação em classe
10ª	sem aula	a professora faltou e não tinha professor substituto
11ª	<u>normal</u>	6ª observação em classe
12ª	com profa. substituta - profa. de matemática	a professora faltou e a professora de matemática da classe assumiu as aulas - 7ª observação em classe
13ª	<u>normal</u>	8ª observação em classe

Fonte: dados organizados pelo autor.

Quadro 7
Aulas observadas - 9º E.

Escola E - 9º ano		
semana	aula	nº da Observação
1ª	vídeo	a professora passou o filme "O chamado" - 1ª observação em classe
2ª	vídeo	a professora passou o filme "60 segundos" - 2ª observação em classe
3ª	no pátio	a classe estava com um cheiro forte e a aula foi nas mesas do pátio, mas havia outras classes com aulas vagas também no pátio - 3ª observação em classe
4ª	sem aula	a professora faltou e não tinha professor substituto
5ª	normal	4ª observação em classe
6ª	checagem de caderno	a professora utilizou a aula para dar vistos nos cadernos dos alunos e verificar se tinham feito as tarefas no decorrer das aulas - 5ª observação em classe
7ª	normal	6ª observação em classe
férias de julho		
8ª	com prof. substituta - prof. de matemática	a professora faltou e uma professora substituta deu a aula - 7ª observação em classe
9ª	com prof. substituta - prof. de matemática	a professora faltou e uma professora substituta deu a aula - 8ª observação em classe

Fonte: dados organizados pelo autor.

Portanto, vemos que, nas duas classes da escola A, as 8 aulas observadas foram aulas "normais". Já na escola E, tivemos 4 aulas "normais" no 6º ano e 2 aulas "normais" no 9º ano durante as 8 observações realizadas em cada uma delas. As 3 aulas que utilizaram vídeos na escola E não tinham como intuito a diversificação da linguagem e a afirmação de uma "positivação" da identidade do excluído como defende Oliveira (2015), eram apenas a utilização de vídeos comerciais antigos para a distração dos alunos durante o período de aula. Não havia nenhum objetivo pedagógico na utilização dos mesmos. Nem sequer foi possível ver o filme por completo, pois as aulas terminavam antes do final do filme (pois a aula tinha 100 minutos e os filmes em média 120 minutos) e os filmes não foram retomados nas aulas seguintes.

Os pedidos de ajuda do professor referiam-se aos pedidos para os alunos buscarem em outra sala os livros que eram usados na aula. Assim, esse número de pedido dependia mais do tipo de material que a sala utilizava, da quantidade de material que a escola dispunha e de onde ficavam guardados os mesmos.

Quanto às referências positivas que os professores fizeram dos alunos, vemos que ocorreram apenas nos 9º anos de ambas as escolas. Porém, as mesmas se deram em contextos diferentes. Na escola A, essas referências se deram em uma aula onde os alunos estavam lendo suas redações para a classe. A professora perguntou quem gostaria de ler, e os alunos se voluntariaram. Depois das leituras dos alunos, a professora elogiava os pontos fortes das redações e tecia comentários sobre o que precisavam melhorar. A professora também abriu espaço para outros alunos comentarem os textos lidos. Havia um ambiente de muita cordialidade e respeito. Os outros alunos também fizeram elogios aos alunos que leram e também comentaram sobre os pontos em que achavam que os textos poderiam ser melhorados. Depois dos 3 primeiros alunos brasileiros que se voluntariaram, a professora sugeriu que outros alunos lessem a redação, pois ela já tinha lido as mesmas e achava que estavam muito boas. Sugeriu para que mais 4 alunos brasileiros e 1 aluna boliviana lessem suas redações para a classe. A dinâmica continuou a mesma: os alunos liam, a professora elogiava e comentava e os outros alunos também elogiavam e comentavam. Já na escola E, os elogios feitos a aluna boliviana e a uma aluna brasileira se deram na aula em que a professora estava olhando os cadernos. Os comentários elogiosos às mesmas eram sempre em contraposição a um aluno brasileiro que não tinha feito o que deveria. Por exemplo, ao ver alguns cadernos com poucas tarefas realizadas, a professora chamava a atenção da classe e comentava que todos precisavam adotar como modelo uma aluna boliviana ou uma aluna brasileira (citava os nomes dela), pois elas sempre faziam as tarefas.

Também verificamos que na escola E ocorreu um maior número de referências negativas aos alunos brasileiros (15 vezes) em comparação a escola A (1 vez). Na escola E, houve um número bem maior de broncas (201 vezes) em comparação a escola A (48 vezes). Destas broncas, a grande maioria foi dada para os alunos brasileiros.

Com relação as práticas pedagógicas ou conteúdos, três turmas realizaram uma atividade em grupo durante as observações em classe: 6ºA, 9ºA e 6ºE. Em todas essas situações, a divisão dos grupos ficou a cargo dos próprios alunos. Em nenhuma das aulas observadas, verificou-se a abordagem direta de temas que tivessem como objetivo uma maior socialização entre os imigrantes e os brasileiros e também não houve nenhuma abordagem sobre algum elemento que remetesse às diferentes culturas. Mas, no 9ºA, houve uma aula em que se abordou o tema de "invisibilidade social". Os alunos

liam suas redações sobre este tema e, antes de redigirem o texto, conversaram sobre a pesquisa realizada no departamento de psicologia social da USP em que um aluno da USP trabalhou juntamente com os garis para realizar seu trabalho de pesquisa. Este pesquisador relata que quando estava com o uniforme de gari, mesmo passando ao lado de amigos do curso de psicologia com quem convivia frequentemente, não era reconhecido pelos mesmos. Na pesquisa, ele escreve sobre a invisibilidade social que certos atores sociais possuem de acordo com seu papel social. Assim, os alunos puderam escrever sobre diversas situações de discriminação, nenhum dos alunos que leu a sua redação para a turma abordou o tema da discriminação étnica, mas relataram muitas situações de discriminação racial (contra negros) e social (contra pobres). A escola A também realizou um evento no qual os alunos escreviam bilhetes contra o *bullying*, e todos estes bilhetes foram expostos em uma parede da escola. Também há na escola A quadros com as fotos de formandos dos anos de 2013 e 2014, nesses quadros há os alunos brasileiros e os estrangeiros juntos.

Com isso, observa-se que a escola A é um ambiente um pouco mais propício para uma boa convivência multicultural. Parece haver uma maior disposição para discutir assuntos ligados a discriminação e *bullying*.

Segundo os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nas escolas pesquisadas, havia as seguintes nacionalidades e as seguintes quantidades de cada uma delas no ano de 2019.

Tabela 32
Nacionalidades estrangeiras na escola E.

Escola E	
Nacionalidade	no. alunos
1 Bolívia	49
2 Paraguai	24
3 Peru	15
4 China	13
5 Bangladesh	11
6 Equador	7
7 Angola	3
8 Argentina	2
9 República Dominicana	2
10 Bahrain	1
11 Emirados Árabes Unidos	1
12 Armênia	1
13 Colômbia	1
14 Eslovênia	1
15 Espanha	1
16 Venezuela	1
TOTAL	133

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, dados organizados pelo autor. Data base: 03/2019.

Tabela 33
Nacionalidades estrangeiras na escola A.

Escola A	
Nacionalidade	no. alunos
1 Bolívia	67
2 Paraguai	5
3 Peru	2
4 China	1
5 Japão	1
6 República Democrática do Congo (antigo Zaire)	1
TOTAL	77

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, dados organizados pelo autor. Data base: 03/2019.

Vemos que, em ambas escolas, seria importante uma ação pedagógica específica que refletisse sobre a presença destes imigrantes. Ainda mais considerando que, se contarmos também os alunos filhos de estrangeiros que já nasceram no Brasil, o número seria muito maior. Pois, apesar destes alunos serem brasileiros, cresceram imersos em elementos culturais de outros países. Mas durante a observação de classe presenciamos

a falta de uma ação neste sentido. No 6º E, havia uma aluna chinesa que se mantinha debruçada na carteira, aparentemente dormindo, em todas as aulas observadas em que ela estava presente. Na segunda aula observada, eu fui até a mesma para perguntar se ela era chinesa ou filha de chineses. Ao me ouvir perguntar de qual país ela era, ela achou que eu estava mandando ela copiar a lição da lousa. Assim, levantou a cabeça e começou a abrir o caderno. Então, eu perguntei em inglês se ela falava inglês, o que também ela não entendeu. Imagino a tortura que é para esta menina ficar 5 horas diárias dentro de uma sala na qual não consegue sequer se comunicar e onde não há nenhum trabalho para que essa situação melhore. Nas últimas 3 aulas observadas, essa aluna já não estava presente nas aulas e, segundo as informações que recebi, ela retornou para a China.

Sei que as dificuldades são muitas e os desafios são grandes, mas a escola E parece ter dificuldades até em desempenhar quesitos mais básicos como fazer o aluno ter de fato as aulas programadas e aprender o conteúdo planejado. Parece-me então mais difícil que se faça um trabalho que leve em consideração as diferenças culturais presentes e que se busque uma interculturalidade entre os alunos.

Na escola A, vemos que se tenta buscar um ambiente mais acolhedor ao abrir espaços de discussão para temas como *bullying* e invisibilidade social. Apesar de não serem assuntos que tocam diretamente na questão da sociedade multicultural são assuntos conexos e levam os alunos a importantes reflexões. Nas observações de classe na escola A, verificou-se que há um ambiente que incentiva o respeito e a diferença, mas que ainda faltam alguns passos em busca da interculturalidade.

Uma das hipóteses dessa pesquisa é que as escolas tendem a criar uma comunicação hegemônica através de suas práticas pedagógicas. Por trás do discurso de tratamento igualitário há uma tendência a desvalorização da identidade e cultura do imigrante.

Hall (2003) cita a crítica gramsciniana ao reducionismo economicista do marxismo clássico. Hall (2003) entende que além da base econômica, há também outras bases: política e cultural/ideológica. Nessa última, há sempre a tentativa de criar uma hegemonia por parte do grupo dominante, através do controle dos meios de

comunicação e de fixar os significados a um único (a versão escolhida pelo grupo dominante).

Porém, segundo Rockwell (2009), há muitas forças que agem ao mesmo tempo em uma sociedade, sendo que, simultaneamente aos movimentos de reprodução, há também movimentos de resistência e de transformação (ROCKWELL, 2009). Cevasco (2016) também declara que, em todos os momentos da história, sempre teremos três formas de estruturação de significados e valores: uma que é a dominante, uma que é a emergente e uma residual. Devido a esse conjunto de forças, a forma de estruturação dominante utiliza-se de mecanismos de incorporação que absorve e adapta tudo o que é capaz de desestabilizá-la (CEVASCO, 2016). Segundo Cevasco (2016): "Instituições como a família, a escola e os modos preponderantes de organização do trabalho estão entre os principais agentes de transmissão das formas dominantes." (CEVASCO, 2016, p. 126).

Dentro deste contexto onde agem diversas forças, há diversas formas da escola lidar com a questão da diversidade. Uma forma seria simplesmente ignorar a existência das diferenças e tratar a todos como se houvesse uma total homogeneidade entre os alunos. Porém, sabemos que isso não condiz com a realidade, já que todas as escolas possuem uma variedade de perfis. Assim, Silva (2014) relata que há outras quatro formas das escolas tratarem pedagogicamente os diferentes perfis. A primeira forma, chamada de "liberal", seria o cultivo por parte da escola de bons sentimentos quanto à diversidade cultural. A escola levaria os alunos a terem contato com as mais variadas formas e expressões culturais. Porém, Silva (2014) alerta para o fato que essa posição não questiona as relações de poder e, assim, cria novas dicotomias: dominante tolerante e o dominado tolerado. Na segunda possibilidade, descrita por Silva (2014) como "terapêutica", a escola aceita a diversidade, mas atribui a rejeição das diferenças a questões psicológicas. Assim, o tratamento mais adequado seria a conscientização através de atividades pedagógicas levando os estudantes a mudarem suas atitudes. A terceira possibilidade, segundo Silva (2014), seria uma alternativa intermediária entre as duas anteriores. As diferentes culturas são apresentadas de forma superficial, e o outro é visto como exótico. Como última possibilidade, Silva (2014) apresenta a alternativa que julga ser a melhor. Nessa alternativa, a identidade e a diferença são tratadas como questões políticas, ou seja, se analisa a diferença como uma produção social. Também

se questiona como as identidades são construídas e quais os mecanismos e as instituições que estão envolvidos na criação da identidade.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2014, p.100)

Cevasco (2016) também defende a necessidade de analisarmos as estruturas envolvidas no tratamento das diferenças. Relata que dentro dos estudos culturais, no século passado, começou-se a considerar a inclusão social como sendo somente no âmbito meramente cultural, deixando de lado a inclusão econômica e os outros aspectos da inclusão social. Criando alguns fatos como o relatado abaixo:

Há espaço, por exemplo, para a cultura exótica dos retábulos mexicanos nas exposições de arte nos Estados Unidos, mas não para trabalhadores mexicanos que querem viver no país ou, para ficar na produção cultural, para um cineasta mexicano que queira distribuir seus filmes em igualdade de condições com Hollywood. (CEVASCO, 2016, p. 134).

Bauman (2013) também descreve que a "esquerda cultural" substituiu hierarquias e caminhos evolutivos unidirecionais pela permissão de ser diferente. Mas reduziu toda a desigualdade como sendo apenas uma diferença cultural.

Seu empreendimento é a transformação da desigualdade social, fenômeno cuja aprovação geral é altamente improvável, sob o disfarce da "diversidade cultural", ou seja, um fenômeno merecedor do respeito universal e do cultivo cuidadoso. Com esse artifício linguístico, a feiura moral da pobreza se transforma magicamente, como que pelo toque de uma varinha de condão, no apelo estético da diversidade cultural. O fato de toda luta por reconhecimento estar destinada ao fracasso se não for apoiada pela prática da redistribuição se perde de vista nesse percurso, assim como os clamores por respeito às diferenças culturais trazem pouco conforto a muitas comunidades desprovidas do poder de independência em virtude de sua desvantagem, fadadas a ter suas "próprias" escolhas feitas por outras forças, mais substanciais. (BAUMAN, 2013, p. 46)

Assim, podemos sair do economicismo criticado por Gramsci e cair numa interpretação que esvazia demais a vertente econômica nas análises da sociedade, enfatizando somente a "cultura" como uma esfera autônoma. As três esferas citadas por Hall (2003) devem ser consideradas: econômica, política e cultural/ideológica.

Na questão da diversidade, além do cuidado para não separarmos o reconhecimento cultural da esfera política e econômica, Bauman (2013) nos alerta que não podemos sair de um extremo e cair em outro que também nos levaria ao fracasso.

Não podemos presumir, a priori, que uma proposição é superior a outra. Porém, também não podemos cair no outro extremo e achar que "cada diferença existente merece sobreviver e florescer simplesmente em razão de sua diferença" (BAUMAN, 2013, p. 60) "como fazem os entusiastas do "multiculturalismo"³⁶ em sua versão contemporânea mais popular, quer aberta, quer tacitamente" (BAUMAN, 2013, p. 60).

De qualquer modo, vemos que muitas escolas caem nessa posição criticada por Silva (2014), Cevasco (2016) e Bauman (2013), na qual se busca de alguma forma o reconhecimento das diferenças, porém o fazem somente no âmbito cultural. Esquece-se de problematizar e analisar as estruturas que permitem essa situação: estruturas sociais, estruturas econômicas, meios de produção de significados, etc.

Nesse ponto é importante lembrarmos o ensino de Durkheim (2014) que escreve que a educação é produto da vida social e da vida em comum. A educação, inclusive, é fruto de todas as gerações passadas. Assim, é impossível que um indivíduo possa mudar esta estrutura somente com a sua reflexão individual. Para tanto, é necessário aprender sobre estruturas sociais, conhecê-las e entender as condições das quais elas dependem. Assim como um físico observa e estuda a matéria, precisamos observar e estudar a sociedade e a educação para poder agir sobre elas (DURKHEIM, 2014).

Portanto, a pedagogia e os currículos em nossas escolas deveriam levar os alunos a desenvolverem capacidades críticas e a questionarem os sistemas e as formas de representação das identidades (SILVA, 2014).

Cunha (2020) também nos alerta que é necessária uma revisão curricular, pois o currículo é um instrumento político de libertação, mas também pode ser um instrumento de conservação e de dominação.

Assim, vemos a importância que a escola tem nesse processo. Pois é ali que há uma grande socialização destes alunos e onde podem aprender sobre a diversidade de significados que há no mundo. É nela que podemos conhecer as diferentes estéticas, diferentes histórias, diferentes culturas, diferentes desenvolvimentos de idiomas que tiveram a mesma raiz, diferentes formas de organização social e política.

³⁶ Para Bauman (2013), o multiculturalismo "moderno" é a defesa da coexistência harmoniosa das culturas. Porém, ele defende ser impossível essa coexistência, seria impossível manter um diálogo multicultural entre tendências separatistas e antagônicas.

Há, além da seleção de um bom conteúdo dos currículos, a necessidade de uma postura por parte da escola que seja performática em busca do interculturalismo. Há, segundo Silva (2014), dois tipos de proposições: constatativas e performativas. As primeiras buscam descrever algo ou alguém, já as segundas realizam algo ao serem pronunciadas. Silva (2014) também nos alerta para o fato de muitas proposições serem as duas coisas ao mesmo tempo: constatativas e performativas. Para elucidar este ponto, Silva (2014) cita o exemplo da seguinte declaração: "João é pouco inteligente". Apesar de parecer uma sentença apenas constatativa; se for repetida inúmeras vezes, pode produzir esse fato que supostamente está descrevendo.

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. (SILVA, 2014, p. 93).

Para Butler (2019), a proposição constativa³⁷ é em algum grau sempre performativa em termos filosóficos.

Segundo Silva (2014), a força de uma proposição performática ligada a identidade está na sua incessante repetição. Uma sentença pronunciada uma única vez não tem nenhum poder (SILVA, 2014). Assim, vemos a importância em analisarmos os tipos de sentenças que são pronunciadas nas escolas e com qual frequência. São frases que buscam a diversidade? Ou são frases de preconceito com as diferenças? Quando me refiro a frase, também me refiro as "não frases", pois o silêncio repetido também pode ser performático.

Butler (2019) também declara que a força da performatividade decorre da prática reiterada, não podendo ser um ato singular. Mas há também outros elementos importantes onde a proposição ou ato performático encontra sua força: convenções reiteradas e normas. A performatividade não pode se dar fora de um processo de repetição regulado e restritivo de normas; necessita ser uma produção ritualizada, reiterada através da força da proibição e do tabu (BUTLER, 2019).

Nenhum "ato" pode exercer o poder de produzir o que declara separado de uma prática regularizada e sancionada. Com efeito, um ato performativo separado de um conjunto de convenções reiteradas e, portanto, sancionadas, só pode se

³⁷ Apesar de Silva (2014) chamar este tipo de proposição de "constatativa", Butler (2019) se refere a mesma como proposição "constativa".

manifestar como um esforço vão de produzir efeitos que possivelmente não possa produzir. (BUTLER, 2019, p.188)

Para esclarecer melhor este ponto, Butler (2019) cita o exemplo de um juiz. A força da palavra de um juiz não está na sua vontade, mas na lei que ele cita. É por meio da citação da lei que se produz a "vontade" do juiz e gera a sua força. Ou seja, é na "(...) invocação da convenção que vem a força vinculativa do ato de fala do juiz; esse poder de ligação não pode ser encontrado nem na figura do juiz, nem na sua vontade, mas no legado citacional (...)" (BUTLER, 2019, p. 373).

Essa força também pode provir de ações anteriores, onde se acumulam forças e autoridade provenientes de um conjunto prévio de práticas autorizantes (BUTLER, 2019). Assim, um ato isolado contra essas forças autorizantes, para Butler (2019), não é um ato de performatividade, mas apenas uma performance, e agir através de performances seria um erro (BUTLER, 2019).

Ao mesmo tempo que a performatividade se baseia no legado passado, nos tabus, nas normas, ela também dissimula e oculta estas convenções nas quais se baseia (BUTLER, 2019).

Diante de tudo isso, entendo que para que se obtenha atos de performatividade para a transformação nas escolas é necessária uma ação coordenada entre muitos atores: professores, funcionários, direção escolar. Se esta tarefa ficar a cargo do próprio aluno que sofre, cairemos em uma performance sem efeito. Essa mudança também é construída com o tempo, não é possível a sua implantação imediata, já que os atos de performatividade sempre se baseiam em normas, convenções e no legado passado.

Os conceitos de representações de Moscovici (2003) também podem nos ajudar a entender esse processo. Segundo este autor, há dois universos: consensual e reificado, estes universos antigamente se referiam a esfera humana e utilitarista e a esfera sagrada.

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com uma existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. (MOSCOVICI, 2003, p.49)

Segundo Moscovici (2003), a ideologia serve para ligar estes dois universos, transformando categorias consensuais em categorias reificadas e subordinando as categorias consensuais às categorias reificadas.

No universo consensual, busca-se sempre evitar o conflito, o atrito, segundo Moscovici (2003). Tudo nesse universo busca mais a confirmação das crenças e das tradições do que a contradição das mesmas. As mudanças são aceitas somente se apresentarem algum tipo de vivência, mantendo-se sempre o diálogo e com a sua repetição. A dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização (MOSCOVICI, 2003).

Portanto, segundo Moscovici (2003), uma nova ideia surge de um grupo minoritário (cientistas, filósofos, etc.) e passa a circular dentro do grupo majoritário. Essas ideias novas, estranhas e esotéricas passam a ser objetos de conversas e debates. Esse processo reforça e intensifica a presença das ideias no grupo, tornando-as mais familiares e estáveis. A partir daí, surgem também especialistas populares ou crentes. Decorrem novas reformulações e novas conversações e debates até que se obtenha uma nova representação partilhada do senso comum (MOSCOVICI, 2003).

Diante de tudo isso, vemos que a escola pode ser um ambiente onde se ignora todas as diferenças, ou onde se cultiva a interculturalidade, ou ainda a escola pode se posicionar em qualquer local dentro de um *continuum* entre estas duas posições. Em meio a diversas forças de reprodução e de transformação dos valores, atitudes e posturas, a escola pode decidir qual postura tomar. Caso decida tomar a postura na qual se luta para a construção de um ambiente intercultural, é necessário que haja uma ação coordenada de diversos atores dentro da escola (professores, direção e funcionários), não podendo se restringir a ação individual de algum destes ou de algum aluno. Também é necessário que haja uma reflexão sobre as estruturas e relações de poder por detrás das construções de valores e que se analise as estruturas políticas, econômicas e sociais que mantêm o *status quo*. A escola também precisará ter atos de performatividade, precisará sugerir valores e condutas que criem com o tempo novas normas, com as quais as pessoas passem a ter familiaridade e, posteriormente, passem a ser parte do senso comum.

Nas escolas pesquisadas, verificamos que há uma separação entre os alunos *bol-fil* e os alunos *bras*. Essa separação se manifesta de diversas formas, desde uma separação física na disposição dos alunos dentro da sala de aula, até a separação entre os

grupos nas escolhas do teste sociométrico, ou na montagem dos grupos para fazer algum trabalho durante as aulas. Apesar dessa separação, não observamos conflitos ou tensões evidentes entre os grupos durante as observações.

Na escola E, vemos que há um tratamento indiferente a presença dos imigrantes ou filhos de imigrantes, a escola reproduz a ideia de que todos devem ser tratados igualmente apesar de suas diferenças. Não vimos nenhuma problematização da situação e nenhuma busca por um tratamento equitativo (tratamento diferenciado para os diferentes). Sendo assim, as relações de poder se naturalizam e se perpetuam.

Já na escola A, vemos que há uma iniciativa tímida e não direta de discussão sobre o assunto das diferentes identidades culturais. Não se tocou, durante nenhuma das aulas observadas, na questão das etnias e culturas ali existentes, mas discutiu-se questões como *bullying* entre os alunos e sobre uma discriminação social através das redações com o tema de "Invisibilidade social". Verificou-se também que, na escola A, há uma representação de alunos estrangeiros na parede da escola, onde há dois quadros com alunos formandos de 2013 e 2014, nos quais estão presentes as fotos tanto dos alunos brasileiros quanto dos estrangeiros ou filhos de estrangeiros. Já na escola E não há nenhuma referência do tipo.

Estas ações da escola A são pequenas, mas parece que já foram capazes de iniciar um processo de reflexão sobre as estruturas sociais e os valores entre os alunos, levando-os a algumas mudanças nas socializações e nas posturas de cada aluno. Também parece que já se iniciou um processo de performatividade no qual se busca a construção de um novo senso comum. Caso a escola intensifique esse processo e continue com o mesmo, será capaz de aproximar-se cada vez mais de um ambiente intercultural, criando normas consolidadas e transformando ações e valores, que hoje podem ser vistos como esotéricas ou marginais, em valores consolidados e de senso comum.

Verificamos, portanto, que a primeira hipótese desta tese se confirma mais fortemente na escola E. Na escola A, a mesma é negada em alguns momentos.

A segunda hipótese levantada por esta pesquisa é de que, apesar dessa socialização restrita dos alunos bolivianos com os alunos brasileiros, há uma reconstrução de sua identidade cultural por parte do imigrante. Ele constrói a sua identidade constantemente através da diferenciação.

Hall (2003) afirma que a cultura não é um elemento estático, mas é reconstruído a cada momento. Como exemplo, ele relata como os deuses africanos e os santos cristãos foram combinados no universo do vodu haitiano, e como algumas pessoas possuem uma "dupla consciência" religiosa, sendo devotas aos deuses cristãos e ao vodu ao mesmo tempo. Com isso, Hall (2003) alega que as culturas não são essencializadas ou fixas. Elas são dinâmicas e construídas a cada momento.

Segundo Hall (2003), no Caribe, há elementos da cultura dos europeus, africanos, indianos e chineses. Todas estas culturas contribuíram na construção da cultura caribenha. Assim, Hall (2003) afirma que a cultura não é algo que possa ser descrito como "puro" ou "estático", a cultura não pode ser essencializada ou congelada.

Hall (2003) utiliza o conceito de "hibridismo" para se referir a esse processo de tradução cultural que nunca se completa. Como exemplo desse hibridismo, Hall (2003) cita o Quarto Censo Nacional de Minorias Étnicas realizado na Inglaterra. Nesta pesquisa, dois terços das pessoas responderam que se consideram britânicos apesar de pertencerem a grupos étnicos minoritários. Ele também cita alguns exemplos resultantes deste "hibridismo": um perito contador asiático que usa terno e gravata, mora no subúrbio e lê a revista *Seleções* e também o *Bhagavad-Gita*; ou um aluno muçulmano que usa calça jeans larga ao estilo hip-hop, mas nunca falta às orações de sexta-feira (HALL, 2003).

Segundo Hall (2003), o imigrante carrega as marcas da hibridização e da "différance" dentro de si, "sua integração vertical a suas tradições de origem coexiste com os vínculos laterais estabelecidos com outras "comunidades" de interesse, prática e aspiração, reais ou simbólicas" (HALL, 2003, p.83). Assim, ao mesmo tempo que o imigrante passa por esse processo de estabelecimento de vínculo lateral com os novos grupos, ele também busca conservar uma identificação com os locais de origem mesmo na segunda e terceira gerações (HALL, 2003). Um exemplo do efeito de todas estas forças (hibridização, "différance" e conservação cultural) é a situação dos jamaicanos, martinicanos e haitianos na Inglaterra. Eles são transformados pelo processo de hibridização, mas também procuram conservar as suas ligações com a cultura natal. Além disso, "différance" se dava antes entre as culturas dos países do Caribe que os levavam a assumir identidades de haitianos, martinicanos, jamaicanos. Agora, a "différance" se dá na contraposição entre ingleses e estrangeiros do Caribe, por isso,

estes imigrantes passaram a ser identificados e a se identificar como caribenhos e só passaram a sê-lo na Inglaterra (HALL, 2003).

A cultura depende do significado, e o significado precisa da diferença segundo Hall (2003); mas sempre há a possibilidade do "deslize" do significado, pois o que parece fixo sempre continua a ser dialogicamente reapropriado (HALL, 2003).

Para Hall (2003), a construção da identidade sempre se dá na relação com todos os outros elementos do sistema dentro da noção de "différance". A identidade não se baseia apenas em seu conteúdo, é preciso sempre um processo de distinção. Com isso, "(...) todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites - definindo o que são em relação ao que não são." (HALL, 2003, p.85). As identidades são baseadas na exclusão, assim, são resultantes de um efeito de poder, pois sempre necessita de algo exterior a ela (HALL, 2003).

Portanto, as identidades não se dão independentemente dos contextos e dos grupos onde estão inseridos. Segundo Hall (2003), somos posicionados dentro dos sistemas onde nos localizamos e estamos sempre abertos para sermos reposicionados de diferentes formas em momentos diferentes da nossa vida. Esses diferentes reposicionamentos não são apenas retomadas de posições primárias de cada um através de processos inconscientes, ou seja, não são uma busca do passado ou de um retorno às origens. Os indivíduos são "(...) posicionados pelas formações discursivas de formações sociais específicas. Situam-se distintamente em relação à gama de locais sociais." (HALL, 2003, p.184).

Para elucidar estes pontos, Hall (2003) cita a diferença que vivenciou acerca do termo "de cor". Na Jamaica, ser "de cor" significava que você não era "negro", isso colocava a pessoa "de cor" em uma posição de classe média "marrom", um pouco acima dos "negros". Hall fora durante toda a juventude e adolescência tratado assim, como uma pessoa "de cor", e a sua família valorizava essas pequenas distinções de classificação. Porém, ao chegar na Inglaterra, descobriu que ele continuaria a ser tratado como alguém "de cor" pelos ingleses simplesmente por ser "negro". Não havia aquela distinção que ocorria na Jamaica entre uma pessoa "de cor" e uma pessoa "negra". Aquela sutil distinção a qual a família de Hall se apegava, não existia na Inglaterra (HALL, 2003).

Em suma, o mesmo termo carregava conotações bem distintas porque operava em diferentes "sistemas de diferenças e equivalências". É a posição dentro das

distintas cadeias de significantes que "significa", e não a correspondência fixa, literal entre um termo isolado e uma posição qualquer denotada no espectro de cor. (HALL, 2003, p.188)

Diante disso, Hall (2003) afirma que o estruturalismo leva uma vantagem ao enfatizar as "condições determinadas" fazendo-nos lembrar da importância de nunca esquecermos que os homens fazem a história nas condições que não escolhem. O esquecimento de tal afirmação nos levaria a um humanismo ingênuo com uma prática política voluntarista e populista (HALL, 2003).

Como resultado do fato da cultura ser reconstruída a cada momento em um processo de hibridização e de diferenciação com todos os elementos dentro do sistema onde o indivíduo se localiza, Hall (2003) descreve a dificuldade de readaptação à terra natal dos imigrantes ao retornarem aos seus países. Esses imigrantes tiveram os seus elos com a terra natal interrompidos pela história.

Woodward (2014) também relata que a identidade é uma construção constante e que nessa construção são usados elementos simbólicos (festas, alimentos, músicas, vestuário etc.) e elementos sociais (locais e formas de socialização, construção de uma origem histórica comum etc.).

Mas Woodward (2014) nos alerta que os grupos, muitas vezes, criam uma versão essencialista de sua identidade cultural com o propósito de esconder as diferenças internas do grupo e, com isso, tentar fortalecer o mesmo para possíveis embates políticos. Portanto, ao mesmo tempo que se reconhece que a identidade é produzida constantemente, reconhece-se que no campo político há uma tentativa de essencialização da cultura e das identidades para uma demarcação dos limites do grupo. Além disso, Woodward (2014) alega que todos os projetos políticos de identidade buscam a solidariedade dos membros do grupo marginalizado.

Porém, Bauman (2005) nos alerta que uma identidade coesa e consistente não é uma preocupação de nossos contemporâneos, pois essa identidade coesa, fortemente fixada e solidamente construída é um fardo e uma limitação da liberdade, impedindo o indivíduo de aproveitar novas oportunidades quando as mesmas surgirem.

Analisando os dados coletados nesta pesquisa, vemos que as identidades dos alunos *bol-fil* não se mantiveram estáticas. Pelo contrário, elas se adaptaram ao novo contexto em que estão inseridas. Isso ficou demonstrado através dos escores que os alunos do grupo *bol-fil* dão para os elementos da cultura brasileira na escala. Esses

escores ficam próximos dos escores dados por eles para os elementos da cultura boliviana. A única exceção são os escores dados pelos alunos *bol-fil* do 9ºE para a área de festas e instrumentos musicais.

Tabela 34
Média dos escores da escala dos alunos *bol-fil*.

Bol-fil		comida brasileira	comida boliviana	festas e instr. brasileiros	festas e instr. bolivianos	estética brasileira	estética boliviana
escola A	6o.	12,00	13,43	7,71	8,71	6,57	6,14
	9o.	13,00	13,18	9,18	8,91	6,50	6,40
escola E	6o.	14,12	14,00	9,25	8,50	6,12	6,75
	9o.	12,75	13,75	7,50	11,75	5,50	6,00

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Já entre os alunos brasileiros, vemos que essa mudança não ocorreu de forma muito evidente. A distância entre os escores atribuídos pelos alunos brasileiros para os elementos da cultura brasileira e para os elementos da cultura boliviana é bem maior do que ocorre nos escores dos alunos do grupo *bol-fil*. Mas isso é "previsível" considerando que os alunos brasileiros se localizam numa posição de "privilegiados" nessa relação com os imigrantes. A exceção são os escores na área de estética, neste caso, os escores dados pelos alunos brasileiros para a estética boliviana e para a estética brasileira se aproximam.

Tabela 35
Média dos escores da escala dos alunos *bras.*

Bras		comida brasileira	comida boliviana	festas e instr. Brasileiros	festas e instr. Bolivianos	estética brasileira	estética boliviana
escola A	6o.	14,05	5,78	10,29	3,88	6,58	6,00
	9o.	14,53	3,63	11,00	1,17	6,89	6,33
escola E	6o.	14,32	5,58	9,68	4,05	6,21	5,00
	9o.	13,94	6,61	10,00	2,84	6,72	5,83

Fonte: pesquisa realizada pelo autor - dados organizados pelo autor.

Mas, curiosamente, nos sociogramas da área de estética positiva, os meninos do grupo *bol-fil* obtiveram a menor pontuação dentre todos os grupos e também obtiveram o menor número de primeiras escolhas dentre todos os grupos. Em contrapartida, nos sociogramas na área de estética negativa, é onde se encontra o maior número de primeiras escolhas que partem do grupo *bras* em direção ao grupo *bol-fil*. Essas primeiras escolhas se direcionam para ambos os gêneros.

Uma possível explicação para esta discrepância entre os escores na área de estética e os sociogramas na área de estética pode estar relacionada com o tipo de figura escolhida para a escala: de uma criança do sexo feminino e da miss Bolívia 2018. No caso da foto da criança, creio que a diferença de avaliação possa ter sido resultado da maior empatia que uma criança gera nas pessoas, resultando em uma avaliação melhor do que ocorreu quando os alunos brasileiros avaliaram a estética de seus amigos de classe do grupo *bol-fil*. No caso da foto da miss Bolívia 2018, talvez a explicação esteja ligada ao seu fenótipo que não é tão próximo do fenótipo característico dos imigrantes bolivianos presentes nas escolas públicas analisadas.

Portanto, verifica-se que os alunos do grupo *bol-fil* estão em um processo de adaptação ao novo contexto em que estão inseridos. Estão adquirindo gostos ligados ao meio brasileiro. Porém, esse processo não tem ocorrido com os brasileiros com quem convivem, não tem sido uma experiência de "mão dupla". De qualquer forma, verificamos que a hipótese se confirma nas duas escolas analisadas. Ou seja, os alunos

imigrantes estão reconstruindo sua identidade cultural apesar de uma socialização restrita com os alunos brasileiros.

A terceira e última hipótese levantada por esta pesquisa é de que os alunos bolivianos matriculados nas escolas públicas tendem a não criar uma maior socialização com os alunos brasileiros, não se relacionam além do mínimo dentro da sala de aula e não estabelecem nenhuma relação fora da mesma.

Como já abordamos acima, para Hall (2003), a identidade não é um conceito essencialista, mas um conceito posicional. Portanto, a identidade não é um núcleo estável do "eu" que se mantém inalterável passando pelo crivo da história e do tempo.

Bauman (2005) também descreve a identidade como algo fluído, sem a solidez de uma rocha, mutável, negociável e revogável. Inclusive, ele diz que é arriscado para um indivíduo se comprometer com uma única identidade por toda a vida ou mesmo por um longo tempo (BAUMAN, 2005).

A identidade se dá dentro de sistemas sociais e simbólicos e depende sempre do que se exclui, do que se deixa de fora, do exterior, do abjeto, do que lhe falta "(...) mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado" (HALL, 2014, p.110). Assim, podemos supor que em um contexto no qual o grupo subalterno começa a se igualar ao grupo que controla os sistemas sociais e simbólicos, o grupo com mais poder resiste e tenta manter as barreiras sociais firmes, tenta manter o exterior o excluído.

Hall (2003) e Woodward (2014) afirmam que as identidades são construídas no nível psíquico do indivíduo, mas ao mesmo tempo, também dependem de uma trama de relações de poder, de uma construção social e simbólica. Por isso, mesmo que a construção da identidade seja uma decisão individual, entendemos que há elementos sociais que orientam essas escolhas. Essa ideia está alinhada com o "descentramento" descrito por Hall (2015), segundo o qual os conceitos de Marx trouxeram uma nova concepção acerca do indivíduo, alertando-o que os homens só fazem a história dentro das condições que lhes são dadas. Assim, os indivíduos constroem sua identidade dentro das condições materiais de existência nas quais se inserem.

Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e as distinções fundamentais - entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano, entre o masculino e o feminino - que estão no centro dos sistemas de significação da cultura. Entretanto, esses sistemas classificatórios não podem explicar sozinhos,

o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem. (WOODWARD, 2014, p.68)

Para Hall (2014), a identidade é o ponto de encontro ou de sutura temporários onde se encontram os discursos e práticas que nos "empurram" para posições sociais preestabelecidas e os processos que produzem as nossas subjetividades. Ou seja, essa sutura do sujeito ao se posicionar dentro dos sistemas e processos é uma articulação e não um processo unilateral (HALL, 2014).

Temos que cuidar, segundo Hall (2014), para não sairmos de um reducionismo economicista e cairmos em um reducionismo psicanalítico. A ideologia age eficazmente nos dois lados da sutura, tanto no lado das práticas discursivas do campo social quanto no lado da identidade e dos impulsos psíquicos (HALL, 2014). Ou seja, as duas esferas estão inseridas dentro de um mesmo sistema ideológico.

Na convivência social, Bauman (2003) alega que há uma relação entre o liberalismo individual e a convivência em comunidade. Isso decorre da contradição intrínseca que há nos "direitos humanos". Apesar de eles serem algo a ser desfrutado pelo indivíduo (por exemplo, o direito do indivíduo ser diferente sem sofrer por isso), os "direitos humanos", por sua natureza, são obtidos por meio de lutas coletivas. Daí resulta na construção de grupos com o intuito de conquistar algumas reivindicações. Porém, estes grupos sempre constroem fronteiras vigiadas, pois as diferenças que pedem por um reconhecimento e por respeito precisam ser compartilhadas por todos os membros do grupo. Com tudo isso, esses grupos acabam exigindo uma forte lealdade de seus membros e controlando o acesso de novos membros (BAUMAN, 2003).

A luta pelos direitos individuais e sua alocação resulta numa intensa construção comunitária - na escavação de trincheiras e no treinamento e armamento de unidades de assalto: impedir a entrada de intrusos, mas também a saída dos de dentro; em uma palavra: em cuidadoso controle dos vistos de entrada e de saída. (BAUMAN, 2003, p.71)

Os indivíduos oferecem a sua lealdade ao ingressar nesses grupos em troca de segurança. Bauman (2003) nos alerta para essa questão, a segurança e a liberdade são excludentes entre si, à medida que se aumenta uma, diminui a outra. As duas são os extremos de um continuum onde há diversas combinações das duas, mas sempre respeitando essa característica excludente entre si. Porém, Bauman (2003) descreve os dois extremos como ambientes difíceis para se viver: a segurança sem nenhuma

liberdade é escravidão e, ao final, um tipo muito inseguro de segurança; liberdade sem nenhuma segurança seria a mesma coisa que estar perdido e abandonado.

Nessa balança, baseado nas ideias de Bauman (2003), podemos dizer que os imigrantes que não são discriminados pela comunidade onde estão vivendo, por sentirem menos necessidade de buscar segurança em seu grupo de imigrantes, se abrem para as oportunidades culturais do país de adoção. Por outro lado, quando se sentem mais discriminados, se fecham dentro de seu grupo de imigrantes, impedindo um maior diálogo entre as culturas. Segundo Bauman (2003), a insegurança transforma a multiculturalidade em "multicomunitarismo", transforma a sociedade em diversos grupos fechados em si em busca de segurança. Nesse processo de fechamento dos grupos, utilizam-se diferenças culturais como ferramentas para a construção de limites. Mesmo que essas diferenças sejam irrisórias ou quase imperceptíveis, isso não impedirá a construção dos limites do grupo, pois não depende das diferenças, mas somente do sentimento de falta de segurança (BAUMAN, 2003).

A segurança é a inimiga da comunidade cercada de muros e protegida por cercas. O sentimento de segurança faz com que o temível oceano que serve de obstáculo entre "nós" e "eles" mais pareça uma piscina convidativa. (BAUMAN, 2003, p. 127)

Essas comunidades exigem a lealdade de seus membros para que se mantenha a segurança de seus participantes, isso implica em abstenção de relação com os não membros do grupo (BAUMAN, 2003).

A "defesa da comunidade" tem que ter precedência sobre todos os outros compromissos. Sentar-se à mesma mesa com "estranhos", estar em sua companhia nos mesmos lugares, para não falar em enamorar-se ou casar fora dos limites da comunidade, são sinais de traição e razões para ostracismo e degredo. Comunidades assim construídas viram expedientes que objetivam principalmente a perpetuação da divisão, da separação e do isolamento. (BAUMAN, 2003, p. 127)

Assim, a segurança é um elemento essencial para a construção da multiculturalidade e de um diálogo entre as culturas (BAUMAN, 2003, p.128).

Segundo Bauman (2005), o liberalismo e o comunitarismo são as duas extremidades imaginárias de um continuum no qual se dão todas as batalhas de identidade. Essas batalhas sempre unem ao mesmo tempo que dividem, suas intenções inclusivas se misturam com as intenções excludentes (BAUMAN, 2005). Em cada um destes extremos encontramos os valores igualmente importantes para a vida humana, em

um extremo, temos a liberdade de escolha e, no outro, a segurança oferecida pelo pertencimento. As diversas combinações dentro deste espectro entre estas duas extremidades (liberalismo e comunitarismo) são apenas combinações quantitativas entre estes dois elementos, não nos esquecendo que também são excludentes entre si (BAUMAN, 2005).

Como vimos, as comunidades precisam manter a lealdade de seus membros, e a lealdade é a única arma que possui para manter o grupo existindo. Disso, resulta que as comunidades são locais de forte coerção cultural.

A comunidade cultural, portanto, deve ser um espaço de coerção cultural - ainda mais dolorosa por ser vivenciada, vivida, como coerção. Só pode sobreviver à custa da liberdade de escolha de seus membros. Não pode perpetuar-se sem vigilância estrita, exercícios de disciplina e penalidades severas para qualquer desvio em relação às normas. (BAUMAN, 2012, p.64)

Contudo, segundo Bauman (2012), esse processo de criação de comunidades dentro de uma sociedade, gera um ambiente de divisão, de quebra da comunicação, de intolerância e separação social e cultural. O multicomunitarismo é inimigo do multiculturalismo.

Um sentimento de segurança de ambos os lados da barricada é condição essencial para o diálogo entre culturas. Sem ele, a chance de que as comunidades se abram umas às outras e iniciem um intercâmbio, enriquecendo-se pelo reforço da dimensão humana de seus vínculos é débil, para dizer o mínimo. Com ele, por outro lado, as expectativas para a humanidade são promissoras. (BAUMAN, 2013, p.66)

Para Bauman (2013), uma forma de vencer o multicomunitarismo e caminhar em direção ao multiculturalismo seria realizar a "fusão de horizontes". Cada grupo, com suas experiências e valores, possui um horizonte que é ligado às próprias fronteiras da verdade de cada grupo. Portanto, é necessário que encontremos uma verdade comum a todos, uma síntese de experiências distintas, mas com um futuro em comum. Esse trabalho é lento e demorado, sem contar que a diversidade de idiomas é um fator que torna esse processo mais lento ainda (BAUMAN, 2013).

Outro ponto em comum entre as comunidades culturais também levantado por Bauman (2013) são "(...) as preocupações, esperanças e experiências de pais, filhos, esposos e vizinhos, chefes e subordinados, pessoas 'de dentro' e 'de fora', amigos e inimigos - não importa a língua em que sejam descritos." (BAUMAN, 2013, p.82).

Porém, para alguns grupos culturais, existe um elemento que é uma grande barreira nesse processo: o fenótipo. Fanon (2008), martinicano e negro, comenta sobre essa questão ao dizer que um judeu, apesar de sofrer discriminação na Europa, é um branco que pode até passar despercebido. Ele só passa a não ser amado a partir do momento que é detectado, porém, isso não ocorre com os negros. Ele diz: "Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da "ideia" que os outros fazem de mim, mas da minha aparição" (FANON, 2008, p. 108).

Mediante tudo isso e analisando os dados, vemos que a relação entre os dois grupos (*bras* e *bol-fil*) é pequena. Os dados confirmam as afirmações de Woodward (2014) e Bauman (2003, 2012) de que os projetos políticos de identidade de grupos marginalizados buscam a solidariedade dos membros. Por isso, vemos que na escola E, onde há uma maior indiferença a presença dos imigrantes, a solidariedade entre os membros do grupo *bol-fil* é maior. Esse fenômeno se dá mesmo sem uma organização formal ou explícita, mas como uma simples reação na socialização dos alunos de forma "natural".

Como descreve Bauman (2005), a identidade é construída a partir dos recursos que se possui. Assim, o grupo dos *bol-fil* dentro da socialização que a escola E lhes oferece, constrói uma identidade mais voltada para o seu próprio grupo. Eles buscam a construção de uma "comunidade" que possa oferecer-lhes segurança, orientação e estabilidade mesmo que isso lhes exija certa lealdade (BAUMAN, 2005). Essa lealdade se manifestou nas escolhas do teste sociométrico.

Porém, vemos que na escola A, onde os alunos estrangeiros vivenciam uma socialização menos indiferente a sua presença, os alunos do grupo *bol-fil* iniciam seu desvencilhamento da comunidade menor (grupo *bol-fil*) para se aventurarem na comunidade maior (alunos brasileiros). Pois, como afirma Bauman (2005), a comunidade pode ser um ambiente que oferece segurança, mas para a pessoa que luta por liberdade de escolha e autoafirmação, uma comunidade que exige lealdade e que controla as entradas e saídas é um pesadelo e uma prisão.

Portanto, entendemos que, na escola E, há uma maior necessidade dos alunos do grupo *bol-fil* serem mais solidários e leais entre si no intuito de se protegerem do grupo maior. Mas na medida que este risco é menor na escola A e na medida que essa percepção de segurança aumenta com o decorrer dos anos que o aluno está na escola A (alunos do 9º ano), os alunos se sentem com mais liberdade para criticarem os membros

do mesmo grupo (*bol-fil*) e os alunos ficam mais abertos a reconhecer os pontos positivos dos alunos do grupo dos brasileiros.

Como consequência deste posicionamento dos alunos do grupo *bol-fil* da escola A, principalmente do 9º ano, vemos também que há um reposicionamento dos alunos do grupo *bras*. Como a identidade se dá dentro de sistemas sociais e simbólicos e depende sempre do que se exclui (HALL, 2014), a tendência do grupo *bras* é de se afastar do grupo minoritário ou de seus elementos culturais na tentativa de manter as barreiras e fronteiras. Isso ficou demonstrado com o fato dos alunos do grupo *bras* da escola A serem mais críticos com relação aos alunos do grupo *bol-fil*, e com o fato disso aumentar na turma do 9º ano da mesma escola.

Verificamos que os alunos do grupo *bol-fil* da escola A iniciaram uma tímida socialização com os alunos brasileiros ao se mostrarem mais abertos para os mesmos em suas escolhas nos sociogramas, porém, isso não se manifesta ainda em termos mais práticos como: na disposição física dos alunos na sala ou na formação de grupos para trabalhos em conjunto. Assim, podemos afirmar que a hipótese se confirma na escola E e que se confirma apenas parcialmente na escola A.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este trabalho partiu de 3 hipóteses. Com os dados obtidos, e a análise dos mesmos, verificamos que algumas hipóteses se confirmaram e algumas foram confirmadas parcialmente.

A hipótese 1 diz: "As escolas analisadas tendem a criar uma comunicação hegemônica através de suas práticas pedagógicas. Por trás do discurso de tratamento igualitário há uma tendência a desvalorização da identidade e cultura do imigrante" se confirma na escola E, mas é negada em alguns momentos na escola A em situações de reflexão sobre as estruturas sociais e os valores de nossa sociedade como nos momentos que discutem sobre o tema de invisibilidade social através das redações, ou quando fazem uma campanha sobre *bullying* entre os alunos.

Já a segunda hipótese que diz: "Há uma reconstrução de sua identidade cultural por parte do imigrante. Ele produz a sua identidade constantemente através da diferenciação", vemos a sua confirmação nas duas escolas. Os alunos do grupo *bol-fil* estão se adaptando e absorvendo elementos culturais do Brasil, apesar de não ser um

movimento que também ocorra por parte dos alunos brasileiros que continuam alheios a cultura boliviana.

Por fim, a hipótese 3 que diz: "Os alunos bolivianos matriculados nas escolas públicas tendem a não criar uma maior socialização com os alunos brasileiros dentro da sala de aula e não estabelecem nenhuma relação fora da mesma", se confirma na escola E na qual os alunos do grupo *bol-fil*, em busca de segurança, se relacionam entre si somente. Já na escola A, a hipótese se confirma parcialmente, pois vemos uma maior abertura do grupo dos alunos *bol-fil*, mas como consequência há um enrijecimento dos limites entre os grupos por parte dos alunos brasileiros.

Para encerrar esta pesquisa, gostaria de levantar algumas observações importantes quanto ao papel da escola na formação das identidades culturais dos alunos. Para que essa formação seja realizada em direção da interculturalidade ou da multiculturalidade é importante que as escolas se atentem a alguns pontos.

Em primeiro lugar, é importante que a escola busque o reconhecimento das diferenças, porém é essencial que o faça além do âmbito cultural. É preciso que esse reconhecimento seja acompanhado de reflexões e transformações das estruturas sociais e econômicas dentro da escola. Sabemos que a escola não tem como mudar diretamente as estruturas sociais amplas, mas deve começar com as estruturas em seu interior. Ou seja, é muito importante que a escola avance para além de feiras culturais ou de exposições dos elementos culturais de todas as nacionalidades contidas em seu interior. É preciso problematizar e analisar as estruturas sociais, estruturas econômicas, as formas de produção de significados (como são construídos os conceitos de belo/feio, bom/ruim), os movimentos migratórios, suas causas e consequências etc. O currículo deveria proporcionar aos alunos o desenvolvimento de capacidades críticas para estas tarefas.

O ponto dois é que a escola (direção, professores e funcionários) precisa trabalhar posturas performáticas em direção ao interculturalismo. Estas posturas precisam ser repetidas incessantemente por um longo tempo, pois a efetividade de uma ação performática depende da sua capacidade de criar normas, convenções e um legado do passado. Só com o tempo e a repetição, novos valores e ideias passam a ser parte de um novo senso comum.

O terceiro ponto, que de certa forma é resultado do segundo, é o estabelecimento da segurança dentro do grupo. A segurança evita o multicomunitarismo, e este é inimigo do multiculturalismo. A segurança diminui a necessidade dos brasileiros lutarem para a manutenção das fronteiras, fazendo com que o grupo tenha uma troca cultural de "mão dupla". Segundo Bauman (2013), um sentimento de segurança é essencial para que haja um intercâmbio e diálogo entre as culturas.

Um quarto ponto importante é a busca da "fusão de horizontes". Criar atividades e dinâmicas que ajudem os alunos a verem que há muitos elementos em comum nas diversas culturas e que podem construir um futuro em comum. Isso também implicaria em construir mecanismos para que a barreira do idioma deixe de existir entre os alunos.

Por último, temos um ponto que está intrinsecamente ligado ao segundo ponto citado. É a luta para desconstruir os preconceitos ligados aos fenótipos. Os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo, possuem um fenótipo característico e próximo do fenótipo do brasileiro indígena que também sofre preconceitos, portanto, é imprescindível que a escola construa valores para que eles não experimentem o que ocorreu com Fanon (2008): "Não sou escravo da "ideia" que os outros fazem de mim, mas da minha aparição" (FANON, 2008, p. 108).

Espero que esta pesquisa, com os dados levantados e com a análise realizada, possa contribuir um pouco para o debate dentro dos estudos relacionados a integração dos alunos imigrantes nas escolas públicas brasileiras.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. “Aquela preta não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT. *Anais da 38ª R.N. ANPED*. São Luis: ANPED, 2017.

ALVES, Danny José. *O teste sociométrico - sociogramas*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2011, pp. 187-227.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Ensaio sobre o conceito e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BUGEDA, Jose. *Manual de técnicas de investigación social - Detección y análisis*. Madrid: Instituto de estudos políticos, 1974.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam. Os limites discursivos do "sexo"*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições - sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia. Textos fundantes de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENNES, Marcelo Alario. Imigração, fronteiras simbólicas e reconfiguração identitária. *Anais do 40o. E. A. ANPOCS*, Caxambu, ANPOCS, 2016.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERNADEZ, Camila Collpy Gonzalez. *Entre dois países, sonhos e ilusões: trajetórias de e/imigrantes bolivianos em São Paulo (1980-2000)*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREITAS, Patrícia Tavares de. Imigração boliviana para São Paulo e setor de confecção - em busca de um paradigma analítico alternativo. In: BAENINGER, Rosana. (org.) *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de estudos de população - NEPO/Unicamp, 2012, pp. 155-178.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora - identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 103- 133

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana e SANTOS, Marilza de Oliveira. A (in)visibilidade e a (des)construção da identidade negra na sala de aula do ensino médio. *Anais da 37ª R.N. ANPED*. Florianópolis: ANPED, 2015.

MANN, Peter H. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MATEOS, Natalia Ribas. *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2004.

MESQUITA, Jacqueline Lobo de e SANTOS, Miriam Oliveira. O lado feminino da migração: bolivianas em São Paulo. *Anais do 40o. E. A. ANPOCS*, Caxambu, ANPOCS, 2016.

MIYAHIRA, Elbio. *Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais, investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Leunice Martins. Educomunicação para a educação das relações étnico-raciais. *Anais da 37ª R.N. ANPED*. Florianópolis: ANPED, 2015.

OLIVEIRA, Lis Régis Pontedeiro. *Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Leda Maria Oliveira; SOARES, Cybele de Faria e; MIYAHIRA, Elbio; CUNHA, Marinaldo; MOLINARI, Simone Garbi Santana. Imigração recente e educação, o caso do Estado de São Paulo e sua metrópole. *Anais da XIX Encontro nacional de estudos populacionais: população, governança e bem-estar*. São Pedro: ABEP, 2014.

SANTOS, Miriam Oliveira. A socialização e integração dos imigrantes na sociedade nacional. Uma análise comparativa das imigrações dos séculos XIX e XXI. *Anais do 38o. E. A. ANPOCS*, Caxambu, ANPOCS, 2014.

SANTOS, Rosineia Oliveira dos. *Imigração na cidade de São Paulo: construção e desconstrução da identidade cultural boliviana*. Dissertação de mestrado, Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2017.

SELARI, Leandro da Silva. *Bolivianos em São Paulo: dinâmicas da imigração, reflexões e práticas da mudança social*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Sidney A. da. *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos que trabalham no ramo da costura em São Paulo*. São Paulo: Paulinas, 1997.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 73-102.

SOARES, Lucineide Nunes e SILVA, Santuza Amorim. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. *Anais da 36ª R.N. ANPED*. Goiânia: ANPED, 2013.

VIDAL, Dominique. Convivência, alteridade e identificações. Brasileiros e bolivianos nos bairros centrais de São Paulo. In: BAENINGER, Rosana (org.). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de estudos de população - NEPO/Unicamp, 2012, pp. 93-108.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 7-72.

XAVIER, Iara Rolnik. A inserção socioterritorial de migrantes bolivianos em São Paulo. Uma leitura a partir da relação entre projetos migratórios, determinantes estruturais e os espaços da cidade. In: BAENINGER, Rosana. (org.) *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de estudos de população - NEPO/Unicamp, 2012, pp. 109-153.

8. ANEXOS.

8.1 Anexo 1.

Orientações para a aplicação do teste sociométrico

Observações antes da aplicação do teste sociométrico:

1. Verificar se está faltando algum aluno no dia da aplicação.
2. Verificar se há alunos com o mesmo nome. Se houver, ver se todos sabem os sobrenomes dos mesmos. Colocá-los na lousa para consulta.

Explicações a serem dadas antes da aplicação do teste:

1. Escrever em letra de forma.
2. Pedir para preencherem o nome completo na primeira folha.
3. Pedir para responderem as perguntas em ordem de preferência.
4. Podem escolher os ausentes também.
5. Não utilizar apelidos.
6. Se houver mais de uma pessoa com o mesmo nome da pessoa escolhida, por favor colocar o nome e sobrenome da pessoa.
7. Devem escrever no mínimo um nome. Podem colocar quantos nomes quiserem, mas devem colocá-los por ordem de preferência.
8. Só podem escolher pessoas da mesma turma em que estão.
9. Durante o teste, pedir para não conversarem.
10. Estes dados serão mantidos em sigilo, ninguém terá acesso aos mesmos e todos os dados serão transformados em números, assim não será possível a identificação de nenhum aluno.

8.2 Anexo 2.**Teste sociométrico aplicado**

Nome completo: _____

Série: _____

Em qual país você nasceu?

() Brasil () Bolívia () Outros - Qual _____

Em qual cidade você nasceu? _____

Se você for estrangeiro, responda há quantos anos está no Brasil: _____

Em qual país e cidade seu pai nasceu?

país _____ **cidade** _____

Em qual país e cidade sua mãe nasceu?

país _____ **cidade** _____

1. Com quais dos seus colegas, você **mais gostaria de fazer uma viagem de uma semana**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você mais gostaria.

[illegible]

2. Com quais dos seus colegas, você **menos gostaria de fazer uma viagem de uma semana**? Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você menos gostaria.

[illegible]

3. Com quais dos seus colegas, você **mais gostaria de formar um grupo para fazer todos os trabalhos da escola até o final do ano?**

Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você mais gostaria.

[illegible]

4. Com quais dos seus colegas, você **menos** gostaria de formar um grupo para fazer todos os trabalhos da escola até o final do ano?

Indique abaixo, começando por aquele que você menos gostaria.

[illegible]

5. Quais dos seus colegas, você considera **mais bonito ou bonita**?

Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você considera mais bonito ou bonita.

[illegible]

6. Quais dos seus colegas, você considera **menos bonito ou bonita**?

Indique abaixo pelos nomes, começando por aquele que você considera menos bonito ou bonita.

[illegible]

Por favor, leia o título da imagem e veja a foto. Depois escolha somente uma alternativa em cada folha.

Salchipapas.



8. 3 Anexo 3.

Escala aplicada

(obs. as folhas serão cortadas ao meio,
cada imagem ficará em uma folha separada)

() Não conheço

() Odeio

() Não gosto

() Gosto

() Gosto muito

Coxinha.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Saltenha.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Pastel.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Chicharrón.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Feijoada.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Mocochinchi - suco de pêssego.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Caldo de cana de açúcar - Garapa.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Banda no dia da Independência da Bolívia.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Bateria de escola de samba.



☐ Não conheço

☐ Odeio

☐ Não gosto

☐ Gosto

☐ Gosto muito

Dança folclórica da Bolívia.



☐ Não conheço

☐ Odeio

☐ Não gosto

☐ Gosto

☐ Gosto muito

Passistas de escola de samba.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Festa das Alasitas.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Festa junina.



☐ Não conheço

☐ Odeio

☐ Não gosto

☐ Gosto

☐ Gosto muito

Flauta pan.



☐ Não conheço

☐ Odeio

☐ Não gosto

☐ Gosto

☐ Gosto muito

Pandeiro.



- ☐ Não conheço
- ☐ Odeio
- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto muito

Criança boliviana.



- ☐ Acho feia
- ☐ Não acho bonita
- ☐ Acho bonita
- ☐ Acho muito bonita

Criança brasileira.



- ☐ Acho feia
- ☐ Não acho bonita
- ☐ Acho bonita
- ☐ Acho muito bonita

Miss Bolívia 2018



- ☐ Acho feia
- ☐ Não acho bonita
- ☐ Acho bonita
- ☐ Acho muito bonita

Miss Brasil 2018



- ☐ Acho feia
- ☐ Não acho bonita
- ☐ Acho bonita
- ☐ Acho muito bonita

