




## CRIANÇAS IMIGRANTES: “NECESSÁRIAS”, “INVISÍVEIS”, MAS “PERIGOSAS”

### Immigrant children: “necessary”, “invisible”, but “dangerous”

Zeila de Brito Fabri **DEMARTINI**  
Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU- USP)  
Universidade Estadual de Campinas-Unicamp  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq  
São Paulo, Brasil  
[zeila.demartini@gmail.com](mailto:zeila.demartini@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5682-5816> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

#### RESUMO

A intenção neste texto é apreender os sujeitos crianças em seus deslocamentos ou de suas famílias e como, de alguma maneira, foram constituintes desses processos. É, de certa forma, uma reflexão autobiográfica, pois se pauta nas marcas que a presença de crianças imigrantes/filhas de imigrantes foi deixando nas pesquisas que realizei. Procurou-se assinalar como a temática foi tratada em estudos sociológicos e históricos, assim como pelo Estado brasileiro e paulista. Considerando que nos muitos fluxos migratórios vieram várias crianças, procurou-se verificar a situação com relação a crianças no século XIX e primeiras décadas do século XX, quando, apesar de “invisíveis”, eram “perigosas”, mas “necessárias”. Observou-se as repercussões nas experiências infantis no tenso período nacionalista e da Segunda Guerra Mundial de 1930 a 1950 e as restrições que recaíram sobre elas. Finalmente, refletiu-se sobre o período pós-Guerra, com a chegada de novos imigrantes e elaboração de novos projetos para as crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças imigrantes. Imigração. Século XX. São Paulo.

#### ABSTRACT

The intention in this text is to apprehend the child subjects in their displacements or the displacements of their families and how, in some way, these processes were constituted. It is, in a way, an autobiographical reflection, as it is based on the marks that the presence of the immigrant children, or of the daughters and sons of immigrants, left in the research I carried out. We tried to point out how the theme was treated in sociological and historical studies, as well as by the Brazilian federal government and by the São Paulo State. Considering that in the many migratory flows to Brazil several children came, we tried to verify the situation with respect to children in the 19th century and in the first decades of the 20th century, when, although “invisible”, they were “dangerous” but “necessary”. We observed the repercussions on children's experiences in the tense nationalist period and in World War II, from 1930 to 1950, and the restrictions that fell on them. Finally, we reflected on the post-war period, with the arrival of new immigrants and the development of new projects for children.

**KEYWORDS:** Immigrant children. Immigration. 20th Century. São Paulo.

## INTRODUÇÃO

A intenção neste texto é apreender os sujeitos crianças em seus deslocamentos ou de suas famílias e como, de alguma maneira, foram constituintes desses processos. É quase uma inversão do olhar, tentando perscrutar no meio das informações já levantadas, as crianças quase invisíveis nas experiências migratórias, geralmente focadas na mão-de-obra adulta.

A opção foi refletir sobre pesquisas que conduzi nas últimas décadas procurando verificar como as crianças surgiram nos dados coletados, sob vários ângulos de análise: referem-se em grande parte ao final do século XIX até a segunda metade do século XX.

O texto é, de certa forma, uma reflexão autobiográfica, pois se pauta nas marcas que a presença de crianças imigrantes/filhas de imigrantes foi deixando nas pesquisas que realizei. Não pretendemos, assim, trazer informações novas sobre as pesquisas mais recentes que tenho realizado com imigrantes do século XXI, que chegaram ou saíram do Brasil.

## OS ESTUDOS SOBRE A IMIGRAÇÃO E AS CRIANÇAS

Refletir sobre a temática da infância no contexto de migrações internacionais implica, para nós, refletir sobre como as crianças foram tratadas nos estudos sociológicos e históricos que tradicionalmente abordaram aspectos dessa temática, tanto pelo Estado, como pela sociedade receptora.

Os deslocamentos de pessoas entre regiões do globo ocorreram ao longo da história da humanidade, motivadas por perseguições, provações, desejos, projetos, crises pessoais, familiares, políticas, econômicas, ambientais... Variaram os fluxos e os motivos ao longo das épocas, envolvendo sujeitos de origens sociais e culturais diversas nos vários deslocamentos: são as experiências desses diferentes migrantes que as ciências sociais tentam apreender e analisar, visando também a elaboração de propostas para os problemas dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista dos estudos sobre fluxos migratórios, grande parte preocupou-se com a questão do trabalho que os permeava. O foco na mão-de-obra imigrante foi também sempre preocupação dos governantes desde que o trabalho escravo começou a ser questionado e, junto com a questão de uma imigração adequada para trabalhar principalmente na agricultura, somaram-se as preocupações com a composição da

população brasileira, visando seu branqueamento por meio da incorporação de imigrantes brancos europeus.

Nesse contexto que foi se delineando a partir de meados do século XIX e percorreu a primeira metade do século XX, pouca atenção era dada às crianças que vinham de fora, geralmente com sua família. O foco estava no trabalho que as famílias poderiam realizar.

Como foi bem analisado por Bassanezi e Scott (2005), a documentação dos primeiros tempos da imigração não traz informações sobre as experiências das crianças em sua inserção no novo contexto (DEMARTINI, 2015).

Entretanto, elas eram muitas. Como constatamos em levantamentos realizados, as crianças eram componentes dos deslocamentos migratórios, mas permaneciam quase invisíveis. Eram consideradas como parte da mão-de-obra familiar ou como ajudantes para serviços que os pequenos poderiam realizar com mais destreza, na indústria e nos serviços. Mesmo Davatz, que talvez possa ser considerado um dos primeiros documentaristas da imigração em São Paulo e que para cá veio como mestre-escola (portanto para ensinar os pequenos), pouco se deteve em seu livro/relatório sobre as experiências infantis no novo contexto do interior paulista, na fazenda do senador Nicolau de Campos Vergueiro, em que foi realizada a primeira experiência particular de trazer imigrantes europeus (suíços) para trabalhar na lavoura em meados do século XIX (DAVATZ, 1951). Os imigrantes se preocupavam com a escolarização dos filhos, mas pouco se sabe como as crianças vivenciaram o processo migratório, que para os adultos foi traumático, levando Davatz a proclamar que nenhum europeu deveria vir para trabalhar nas fazendas paulistas.

O interesse dos estudiosos pela infância e juventude foi se intensificando nas primeiras décadas do século XX, que passaram a se preocupar com as atividades que os pequenos imigrantes desempenhavam, principalmente nas indústrias que se desenvolveram nas cidades, em especial em São Paulo, assim como em outros serviços perigosos da cidade.

Como anotamos em outro texto, as crianças e jovens mais novos, quando trabalhavam, não eram o foco (e, aqui, aventamos a hipótese, nem era bom que constassem) das estatísticas do mundo do trabalho tendo como referência a população nacional e estrangeira. O trabalho era considerado uma forma de aprendizado e importante na formação de crianças e jovens, tanto por empresários, como por políticos e pais de família, tanto nacionais como estrangeiros. Parecia haver certa "naturalidade" nesse fato (DEMARTINI, 2015).

Paralelamente, a presença de grupos étnico-culturais muito diversos também levou à preocupação de governantes com os perigos de que cada um deles fosse constituindo o que chamavam de “quistos étnicos”, considerados perigosos à constituição de uma nação “brasileira”, preferencialmente branca. As crianças imigrantes começaram a ser objeto de preocupação, mas não ainda de estudos sobre suas experiências em todas as atividades de sua vida: as autoridades visavam o processo de educação dos pequenos imigrantes como forma de controlar os vários “nacionalismos” possíveis no território paulista. Projetos e leis foram elaborados, determinando o ensino em língua portuguesa nas escolas de grupos imigrantes e a presença de professores considerados nacionais (embora muitos deles se considerassem pertencentes aos grupos de origem), como detalharemos mais adiante.

### **FLUXOS MIGRATÓRIOS: VÁRIAS CRIANÇAS, MUITAS EXPERIÊNCIAS**

Chegaram crianças de várias idades, vindas de regiões muito diferentes do mundo, carregando marcas físicas e culturais variadas. Sua cor, suas tradições e língua se encontraram no contexto paulista, nem sempre vistos da mesma forma pela sociedade local. Relembrando dados do período da grande imigração (1908 – 1936), entraram pelo porto de Santos 178.603 crianças com até sete anos, 103.690 com idade entre sete e doze anos, totalizando 282.293 no período de 1908 a 1936. Eram, como afirmamos, vindas de diferentes regiões do mundo, predominando as espanholas (65.938), japonesas (53.062), portuguesas (51.942), italianas (44.265), romenas (7.304), alemãs (7.155), iugoslavas (6.467), lituanas (4.735), turcas (4.342), austríacas (3.205), polonesas (3.139), sírias (3.107), além de crianças de outras origens (VASCONCELOS apud SCOTT, 2001).

Após esse período, crianças continuaram chegando, muitas vindas de países da América do Sul, fluxos que se intensificaram nas últimas décadas, como também de outras regiões, tanto da Europa, como do Oriente e África (AYDOS; BAENINGER; DOMINGUEZ, 2008).

Neste texto tomamos como apoio o que pudemos constatar em várias pesquisas realizadas envolvendo diferentes grupos de imigrantes e até problemáticas diferentes em cada estudo, referentes a momentos distintos da história. Certamente seria necessário um levantamento detalhado e cuidadoso para a discussão dessa temática, isto é, um estudo amplo para que as observações pudessem ser consistentes. Dadas as dificuldades para levar a efeito em curto prazo tal empreitada, procuraremos levantar

aqui alguns pontos que fomos anotando durante as pesquisas que realizamos nas últimas décadas envolvendo a presença de imigrantes do Estado de São Paulo. Para tanto, baseamo-nos nas Ciências Sociais, em perspectiva que chamamos de sociológico-histórica, por seguir orientações de dois sociólogos desde o início das pesquisas: Florestan Fernandes e Maria Isaura Pereira de Queiroz que nos alertavam sobre a importância da reconstrução histórica para a compreensão dos fatos e processos sociais, abordagem que se tornou fundamental para o estudo dos deslocamentos humanos (DEMARTINI, 2018).

A adoção da abordagem biográfica em várias pesquisas, em que tentamos (re)construir com os sujeitos sua história de vida, apreendendo assim suas experiências desde os primeiros anos de vida, assim como sua participação no contexto familiar e em seu contexto de origem, foi permitindo que pudéssemos refletir sobre as várias crianças e infâncias presentes em regiões e períodos diversos que vieram para o Estado de São Paulo.

### **CRIANÇAS IMIGRANTES NO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: "NECESSÁRIAS", "INVISÍVEIS", MAS "PERIGOSAS/AMEAÇADORAS"**

Trataremos de dois períodos em parte diferenciados: o que vai até mais ou menos o final de 1930, com a chegada dos grandes fluxos de imigrantes, e o período posterior, até o final da Segunda Guerra Mundial, em que houve redução dos fluxos e maior controle do Estado.

#### **As crianças durante as primeiras décadas republicanas**

As primeiras observações que realizamos sobre as crianças filhas de imigrantes foram para a elaboração de tese de doutorado, ainda na década de 1970 (DEMARTINI, 1980). Como abordava diferentes categorias de agricultores procurando discutir a questão de demanda por estudo entre elas, desde o final do século XIX, fomos nos deparando com dados e indícios que indicavam o grande interesse de todos pela escolarização dos filhos: entre os imigrantes essa aspiração foi apontada em vários documentos, embora, como afirmamos, as crianças viessem para trabalhar com a família e não eram consideradas como sujeitos autônomos. Grande parte dos estrangeiros vieram para trabalhar como colonos em terras paulistas. Pudemos constatar nesse estudo que, se as autoridades escolares e governantes baixavam leis

determinando a frequência de crianças à escola, não havia, por outro lado, escolas para os que residiam em áreas rurais, como colonos. Ficavam assim os filhos de imigrantes na dependência dos coronéis locais (fazendeiros) para que tivessem acesso à escolarização, inexistente e incerta. Mesmo quando os próprios imigrantes construíam suas escolas, isso geralmente ocorria em área de pequenos agricultores que não dependiam das decisões dos coronéis; a escola, para esses últimos só era bem vista como um elemento de troca com os colonos, como forma de manter a mão de obra nas fazendas. A escola para as crianças imigrantes fazia parte do jogo político da época e, como afirmou o entrevistado Damasco Pena, valia mais a fazenda que tinha escola, porque nela as famílias queriam permanecer (DEMARTINI, 1989).

Para aprofundar essas e outras questões, realizamos depois duas pesquisas que, de alguma maneira, se complementaram: foram entrevistados educadores que começaram a ensinar ainda na Primeira República, em áreas rurais e na área metropolitana de São Paulo, para diferentes grupos da população. Na primeira foram abordados aqueles que trabalharam diretamente com populações rurais (DEMARTINI; TENCA; TENCA, 1988). Na segunda, os professores entrevistados haviam atuado em escolas da já diversificada rede educacional da área metropolitana, em escolas públicas e privadas (DEMARTINI, 1988).

As histórias de vida desses educadores e os documentos levantados são importantes para a compreensão da presença das crianças nessas décadas iniciais do século XX.

Posteriormente, ao realizar pesquisas junto a grupos de imigrantes portugueses, japoneses e alemães que chegaram a São Paulo no começo do século, podemos também apreender como esses imigrantes foram se inserindo nesse novo contexto e como suas crianças vivenciaram esse processo.

Como não é possível neste breve texto detalhar o que foi observado nos vários estudos, solucionamos alguns aspectos e dados que podem evidenciar como as crianças de famílias imigrantes foram consideradas nestas décadas de grandes restrições.

Com relação às relações entre o campo educacional e os imigrantes, observamos que a vinda de um mestre-escola com o grupo de Davatz (1951), acima citado, já é indicador da importância atribuída pelos pais ainda no século XIX ao estudo para as crianças. Aos colonos, como os de Ibicaba ou os de outras colônias particulares que surgiram em outras fazendas, o trabalho dos filhos figurava na base dos próprios contratos estabelecidos entre colonos e fazendeiros. Por um lado, interessava ao colono que o maior número de filhos trabalhasse, pois isto lhe aumentaria a renda anual, visto

que poderia se encarregar de uma parte maior da lavoura para cuidar, correspondendo, por outro lado, à expectativa do fazendeiro, que assim ampliaria seus ganhos. As próprias condições em que se estabelecia o vínculo com os colonos implicavam que estes últimos fossem levados a recorrer obrigatoriamente à utilização do trabalho dos filhos, o que atendia plenamente aos interesses dos fazendeiros. Não haveria, assim, interesse por parte destes últimos em criar condições de estudo que pudessem implicar a diminuição do volume de trabalho familiar.

Algumas obras escritas por pessoas que viveram durante esse período na zona rural também oferecem indicações sobre o problema com relação a colonos de fazendas. Raimundo Pastor, num livro de memórias, relatou a história de sua vida no interior de São Paulo – Região Sorocabana – desde quando ainda menino: veio da Espanha com a família, até se tornar professor (PASTOR, 1974). Descreveu nela como a educação era vivenciada pelos trabalhadores, geralmente estrangeiros, que viviam nas fazendas de café nesse período da Primeira República.

O relato do autor referia-se ao período de 1900-1919, durante o qual trabalhara em fazendas de café juntamente com a família, sob formas variadas de contrato como colono. Os filhos, à medida que iam atingindo certo desenvolvimento físico, por volta dos dez anos de idade, passavam a trabalhar com o pai. O que era evidente nessa obra era o desejo expresso várias vezes pelo pai de Raimundo Pastor: sua preocupação constante de dar instrução aos filhos; no seu dizer, “aprender a ler, escrever e contar em brasileiro”. Essa aspiração interferia, algumas vezes, nas suas decisões sobre propostas de contrato de trabalho. Como geralmente não havia escolas nas fazendas onde trabalhava, nem nas proximidades, o pai chegou certa vez a contratar o próprio administrador da fazenda para dar aula aos três filhos, pagando para tanto dois mil réis por cabeça. Os filhos, quando já crescidos, e como a família trabalhava numa fazenda próxima a Botucatu, puderam, assim, cursar a escola noturna na cidade. Raimundo Pastor entrou na escola com vinte anos e seus irmãos com dezoito e quinze; tinham grande interesse pela escola, e terminaram o curso primário com sucesso, continuando, entretanto, a trabalhar na roça.

Este trabalho levou-nos a presumir que, se muitos trabalhadores eram analfabetos ou não frequentavam escolas, o problema era antes resultante da falta das mesmas escolas do que da não disposição de frequentá-las.

Nas atas da III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em 1929, constatamos as observações de Hilário Freire, que afirmou:

A maior massa de analfabetos se encontra exactamente no campo; a população do campo que lavra a terra, que trabalha e que produz, a que mais concorre para a expansão econômica a que se referiu o eminente Sr. Secretário do Interior, na sessão inaugural desta Assembleia, é, entretanto, a classe que menos recebe o ensino, quando outras, que concorrem com muito menos, recebe muito mais. Essa desigualdade, porém não é producto da vontade dos homens; é uma contingência da natureza das causas.". Sugere que os proprietários rurais ("aristocracia rural") sejam envolvidos no trabalho de melhorar a situação do ensino no meio rural; para tanto, baseia-se em fatos observados em Jahu: "Certa ocasião, conforme relatei em um memorial dirigido à secção de ensino primário fui à propriedade de um modesto italiano... vi, sobre uma mesa, uma lousa, um pedaço de giz, e alguns livros de ensino elementar sobre geographia, arithmética, etc. Tudo na mais perfeita ordem. Indagando a razão de ser desse facto, informaram-me que um filho do fazendeiro depois de haver concluído o seu curso no grupo escolar de Jahu, ministrava o ensino a todo o pessoal da fazenda... dirigi-me à vários colonos e verifiquei que todos elles, adultos ou crianças, tinham aprendido o ensino elementar – ler e escrever – com o filho do fazendeiro. Quer isso dizer que o analfabetismo havia desaparecido daquela propriedade [...] (ANNAES, 1929. p. 209-213).

Para complementar esses dados, também efetuamos durante a elaboração da pesquisa de doutorado quatro entrevistas, com autoridades escolares e professores que trabalharam na zona rural durante esse período e que nos forneceram elementos valiosos. Foram realizadas entrevistas com: um Delegado Regional de Ensino, Luiz Damasco Pena, de grande atuação no campo educacional, que também foi professor primário rural nos anos de 1917 e 1918, no município de Redenção (Vale do Paraíba); um inspetor escolar, João Severino Villela, também professor de escola rural em Tremembé, de 1914 a 1920; o professor Nelson Martins, que lecionou em Porongaba nos anos de 1920 e 1921 e a professora Acaricy Reis Guimarães, que lecionou em Sales-Oliveira (região de Sorocaba) no período de 1926-1930. Segundo as observações desses informantes, nos quatro municípios citados em que atuaram, áreas de pequenos proprietários (sitiantes) e também de colonos voltados para uma agricultura diversificada e pecuária com produções destinadas ao consumo e à venda, a frequência das crianças à escola era excelente, apesar da longa distância que os alunos tinham que percorrer a pé. O professor Damasco Pena afirmou que a frequência "nunca decaiu durante o ano", que "o curso era apenas de dois anos e ninguém o interrompia", mesmo nas épocas de maior trabalho na roça, quando os pais poderiam recorrer à mão-de-obra infantil para o trabalho da lavoura. Esta também foi a situação relatada pelo terceiro entrevistado, segundo o qual os pais incentivavam a frequência à escola. O segundo e o quarto entrevistados, entretanto, afirmaram que havia problemas de frequência por ocasião de colheita, quando os pais precisavam do trabalho dos filhos.

Como analisamos, as informações dos quatro entrevistados mostraram que havia uma procura educacional evidente por parte da população local; o motivo seria a utilidade que viam na escola: "Tinham perfeita consciência de que a escola servia para



algo: meu filho não há de ser como eu!", afirmou Damasco Pena. Havia já naquela época um desejo expresso de que os filhos tivessem uma situação melhor de vida e aí a escola era vista como o meio de atingi-la. Segundo Villela, mais ou menos a metade dos pais ambicionava que os filhos fossem trabalhar na cidade, em casas comerciais, pois podiam melhorar sua situação saindo da lavoura. Outros pais achavam que era bonito saber ler, o indivíduo ficava mais "esclarecido", indicando assim, que não viam utilidade no ensino apenas para sair de zona rural. Este segundo aspecto também se depreendia das colocações de Nelson Martins: mesmo se referindo à área relativamente isolada, com poucos meios de comunicação, mostrou o grande interesse dos roceiros pela escolarização dos filhos, aparentemente para continuarem nas próprias atividades locais. Também a quarta professora entrevistada afirmou que os pais achavam que a escola servia para "não ficarem analfabetos".

O que constatamos também foi a situação desprivilegiada em que se colocavam os filhos de colonos, quanto à própria escolarização primária, em locais onde havia escola. Segundo Damasco Pena (baseado na experiência não só em Redenção da Serra, mas de todo o período em que trabalhou para o ensino), "era mais fácil desenvolver as atividades escolares em áreas de pequenos proprietários do que em 'escola de fazenda', porque a fazenda absorvia muito a vida do colono e isto se refletia nos filhos"; "a fazenda era uma 'ordem social' e a escola vinha representar uma competição incômoda. Também o segundo entrevistado, com base em sua vivência como professor, diretor e inspetor escolar, manifestou a mesma opinião, considerando o trabalho do professor mais difícil na fazenda, pois aí a frequência dos alunos era pior; havia mais exigência de trabalho nas plantações, colheitas, as crianças eram mais aproveitadas na labuta. Os fazendeiros de modo geral não colaboravam com o professor: "exigiam" e "aceitavam o trabalho dos menores com mais agrado porque pagavam menos do que para os pais.". E realmente os entraves criados por fazendeiros deviam ocorrer com certa frequência, tanto que as leis republicanas alertavam para o fato de que o patrão que dificultasse a frequência das crianças à escola seria sujeito a multas.

A escolarização da população rural não dependia apenas do "despertar" de uma aspiração educacional ou da expansão da rede escolar, mas, também, e fundamentalmente das posições em que essa população se encontrava no tocante às relações de trabalho e à posse da terra. Para os proprietários, mesmo pequenos sítiantes, as chances de escolarização dos filhos eram maiores do que para os colonos, estes sempre obedecendo às ordens e interesses da "fazenda", isto é, de seu proprietário.

A esse respeito, acrescentam-se ainda as informações do segundo entrevistado de que os pais, quando eram empregados e “não tinham propriedade no lugar”, mudavam-se muito, procurando novos locais onde houvesse trabalho; muitos alunos eram retirados da escola em decorrência desse fato, o que também foi apontado pela quarta informante como motivo de evasão escolar (DEMARTINI, 1980).

A preocupação maior não era a escolarização das crianças, mas a presença “ameaçadora” dos colonos imigrantes. A Lei nº 1.185, de 16 de dezembro de 1909, e a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que criavam respectivamente trinta e cinquenta escolas rurais para servirem aos centros agrícolas, foram elaboradas nesse sentido. Esta também era a preocupação da Secretaria da Agricultura que, nessa época, por intermédio do Patronato Agrícola, estabelecia escolas com o intuito de educar os filhos de imigrantes, procurando seguir o mesmo regime, ensino e disciplina adotados nas escolas isoladas do Estado; no ano de 1917, as escolas do Patronato eram em número de sessenta e oito, funcionando em núcleos coloniais e fazendas, ministrando a instrução primária a 3.647 alunos (DEMARTINI, 1980. p. 316).

A preocupação com a educação do imigrante no meio rural, visando sua “assimilação”, era evidente nos pronunciamentos dos encarregados da educação do Estado de São Paulo já na década de 1910:

Bem avisado andou o Sr. Dr. Secretário do Interior que, de mãos dadas com o Congresso, estabeleceu na nossa legislação escolar as chamadas escolas rurais, cujo provimento, independentemente de formalidades burocráticas, pode ser feito, imediatamente, nas zonas rurais, onde vive, aglomerada, **uma população estrangeira, que precisa ser, quanto antes, assimilada ao nosso meio** [...]. “De 1827 até hoje, entraram do estrangeiro em São Paulo, para arrotear suas terras, impulsionar suas fábricas e povoar suas cidades, 1.823.293 imigrantes, analfabetos, na sua quase totalidade [...]. A educação, pois, do imigrante, **sobre ser uma questão pedagógica, é ainda e mais um problema social** de máxima importância para o nosso progresso econômico e aperfeiçoamento moral, problema cuja resolução compete ao perseverante trabalho das nossas escolas” [...]. “Os (imigrantes) que se aboletam nas cidades, facilmente se matriculam nas escolas diurnas, quando menores, e nas nocturnas, quando adultos, aprendendo, numas e noutras, a falar nossa língua e recebendo noções elementares de aritmética, geographia e história da pátria; os que se estabelecem nos campos e nas fazendas, distantes dos centros urbanos, vivem, crescem e prosperam na completa ignorância da língua, do meio, dos usos e costumes, dos nossos recursos, inteiramente estranhos à vida social e política do país que lhes dá hospitaleiro agasalho e fartura (ANNUARIO, 1917, p.129-132 grifo nosso).

Segundo Infantosi (1983), levando em conta o número de núcleos de colonização oficial existentes, que em 1911 totalizava quinze, poder-se-ia dizer que estes representavam as localidades mais bem servidas por escolas e estas atendiam a quase totalidade de sua população escolar. Exemplifica com o caso do Núcleo Colonial Nova Odessa, em Campinas, onde funcionavam, em 1911, quatro escolas preliminares

atendendo a uma população escolar de 236 indivíduos. As sessenta e cinco escolas criadas em grandes domínios rurais, estariam, provavelmente, destinadas a servir ao colonato estrangeiro.

Em 1915, as escolas em núcleos coloniais estavam a cargo do Patronato Agrícola (Patronato Agrícola estava diretamente ligado ao Commissariato Generale per l'Emigrazione, como parte da política emigratória italiana para proteção ao imigrante), instituição, criada em 1911, destinada a disciplinar os contratos de trabalho e melhorar condições de vida dos colonos nas fazendas de café. Incumbia-se de promover a organização, fiscalização e funcionamento de cooperativas dos núcleos coloniais sob a orientação do Patronato Agrícola, cinquenta e sete escolas, sendo sete masculinas, uma feminina e quarenta e nove mistas. Mais da metade dos alunos era estrangeira, predominando os italianos, seguidos de espanhóis, alemães e suíços. Em 1925, todos os núcleos oficiais estavam emancipados (INFANTOSI, 1983. p. 99-100).

Em 1918 houve várias sugestões de autoridades educacionais da época para a nacionalização do ensino no meio rural: formação específica de professores para as escolas rurais, adaptação do ensino às peculiaridades das zonas agrícolas, planos para a formação de um "patrimônio escolar" e extinção do analfabetismo, especial importância a ser atribuída ao ensino da língua-pátria, educação moral e cívica e educação física etc. (ANNUARIO, 1918).

A preocupação com o problema do nacionalismo também se voltava para áreas de produtores não colonos de fazendas, mas ligados a outros projetos imigratórios, como os japoneses no Vale do Ribeira e litoral sul:

Aqui e ali, por todos os cantos, onde a imigração tem penetrado, núcleos de estrangeiros se tem formado, conservando-se alheios ao nosso país. Não havendo escolas nossas, fundam elles as suas; recebem de além Atlântico, todos os objectos necessários e subvenção remunerada, estudam sua língua, a história e a geographia de sua pátria; conservam suas tradições e seus costumes. [...] Este facto, profundamente alarmante, só de há pouco tempo para cá conseguiu chamar a nossa atenção, sem que tenhamos, entretanto, procurado dar remédio a essa gravíssima anomalia. [...] Basta citar um facto recentíssimo, verificado entre nós: - os japoneses que se estabeleceram no Valle da Ribeira de Iguape, para cultivar o arroz, não encontrando ali escolas brasileiras onde seus filhos estudassem, installaram immediatamente, escolas suas improvisando professor um dos colonos. Apesar de o nosso Congresso ter criado este anno escolas para essa colonia, só serão ellas installadas no anno próximo, e a nossa difficuldade para as implantar naquelle meio serão maiores [...]. Filhos de japoneses, embora ali nascidos e registrados optarão pela escola em que se fala a língua de seus paes. (ANNUARIO, 1917, p. 130-131).

De modo geral, pode-se afirmar com base nas narrativas de professores que o sistema educacional público que atinge as várias categorias sociais rurais, só começou realmente a expandir-se pelo interior do Estado, na última década da Primeira

República. Nas regiões novas e até nas mais antigas, como o Vale do Paraíba, Campinas, Sorocaba, São Carlos, as escolas em que os professores lecionavam eram recém-criadas, não tendo existido antes outras naqueles locais. Era um sistema educacional que se instalava primeiramente nas cidades, depois nos núcleos constituídos pelas vilas, distritos, expandindo-se depois pelas propriedades rurais. Mas fica evidente que não havia uma política educacional orientando esta expansão, procurando localizar as escolas onde elas pareciam ser mais necessárias. Pelo contrário, o padrão usual era a improvisação e o atendimento individualizado, “de favor”: as escolas eram criadas em locais em que havia políticos ou fazendeiros que as desejavam, nem sempre onde eram mais necessárias; os professores, nomeados muitos deles através de interferências políticas ou de amizade, iam para onde eles próprios ou os políticos queriam; a escola nem sempre ia “atrás” das crianças, mas estas é que precisavam andar muito para chegar à escola.

Era um sistema de ensino que, embora atendendo a camadas mais baixas da população rural, funcionava de modo precário e intermitente. Parecia não haver, principalmente quando as escolas localizavam-se em fazendas, uma certeza de continuidade de funcionamento da mesma nos anos seguintes à sua criação: o funcionamento da unidade escolar dependia da boa vontade do dono das terras, da existência de professor, da concordância do chefe político local etc. Tudo parecia improvisado e sem critérios uniformes: enquanto alguns professores conseguiam vagas por concurso, outros iam para os mesmos lugares através de política.

O grande número de analfabetos pelo interior e a própria existência de um sistema de ensino paralelo ao oficial, funcionando ainda no final da Primeira República são o atestado mais claro da precariedade do sistema oficial. A existência de uma grande clientela potencial fora das escolas oficiais abriu cursos noturnos para os trabalhadores adultos dos locais em que lecionavam para crianças, cobrando em alguns casos pelas aulas dadas. Mas constatou-se também a existência de ensino particular que tentava sanar as deficiências do ensino público no atendimento até mesmo de crianças, em área de pequenos sítios: os pais, com a falta de escola e sem recursos para mandarem os filhos estudarem na cidade, recorriam então aos meios que apareciam, para dar algum estudo aos filhos, pagando a professores leigos, sem formação específica, para que ensinassem as crianças.

Por outro lado, este tipo de ensino deixa bastante evidente, e de forma inquestionável, o interesse manifesto das várias categorias rurais pela escolarização: fazendeiros, sitiantes e colonos pagavam por ela.

Embora a maior parte da população trabalhadora do estado de São Paulo residisse nas primeiras décadas do século na zona rural, havia muitas famílias de imigrantes nas áreas urbanas. Muitas crianças dessas famílias trabalhavam duramente e sofriam restrições em seu processo de escolarização.

Segundo Infantosi (1983), em 1909, pela primeira vez, revelou-se a preocupação com a falta de instrução dos trabalhadores menores.

Com a lei 1.184 de 3 de dezembro de 1909 determinou-se a criação de cinquenta escolas preliminares noturnas para crianças operárias na Capital e em outros municípios do Estado. Tais estabelecimentos deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas nas quais trabalhassem, tendo primazia de instalação aqueles para cujo funcionamento fossem oferecidas acomodações pelas empresas fabris interessadas. Segundo o texto da lei, o horário de aulas deveria fixar-se de acordo com a administração das fábricas. Estipulou-se o número máximo de cinquenta alunos por escola – o que propiciaria o atendimento de 2500 crianças – vedada a matrícula a alunos não operários ou que não fossem filhos de operários; a prioridade caberia aos analfabetos e desamparados. [...] As escolas preliminares noturnas para operários adultos ou crianças não tinham como finalidade precípua o ensino de uma arte ou ofício, portanto, não eram escolas profissionais; no entanto, diferiam das escolas primárias comuns porque nelas prevalecia uma nítida preocupação de dirigir seus programas e currículos para o mundo do trabalho, bipartido nas suas dimensões mais significativas: pragmática e ideológica. Destarte, o ensino da linguagem, por exemplo, deveria efetuar-se mediante “lições de coisas tratando-se das qualidades, emprego, uso e propriedades de corpos e objetos de uso nas artes e indústrias e lições que contribuam para a educação da vontade, onde sejam narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida ativa, fecunda e tranquila do trabalhador honesto (INFANTOSI, 1983. p. 96 - 98).

Em 1919, a matrícula para o total dos estabelecimentos de ensino primário (inclusive as escolas particulares estrangeiras) somava 254.109 crianças. Entre os matriculados, 110.000, aproximadamente, eram estrangeiros ou filhos de estrangeiros. Assim, a participação destes últimos na população que frequentava a escola primária correspondia, grosso modo, a 44% (INFANTOSI, 1983. p. 55).

Como já afirmamos em vários textos, o colono imigrante foi a solução econômica encontrada para a agricultura paulista, mas constituía, ao mesmo tempo, um “perigo nacional”, do ponto de vista político. E, nesse caso, a escola, para educar as crianças como brasileiras, era vista por muitos como uma forma de acabar com este perigo em áreas rurais e urbanas. Para os empresários interessava muito o trabalho dos pequenos imigrantes e não só a sua família para as quais a precária sobrevivência dependia em parte do trabalho dos próprios filhos (MOURA, 1999, p.263).

A classe operária paulistana formou-se, portanto, sob o signo da imigração, sobretudo a italiana, que emprestaria a bairros como o Brás, onde o operariado tenderia a concentrar-se, os tons da italianidade. Muitos dentre esses operários eram crianças e adolescentes, alguns, imigrantes como seus pais – caso de Vicente e Angelina, - outros, filhos de imigrantes, imprimindo à composição da classe operária paulistana, a indelével marca da diversidade. Em meados da década de 1870, anúncios de estabelecimentos industriais solicitando crianças e adolescentes para trabalharem principalmente no setor têxtil, começavam a multiplicar-se na imprensa paulistana. Em princípios do século XX os termos usados para caracterizar minimamente a mão-de-obra requerida – meninos,

meninas, assim como crianças e aprendizes – enfatizavam a inserção precoce na atividade produtiva. Exemplo disso, o menor Núncio, espanhol, filho de José Miron que, em 1913, aos dez anos de idade já estava empregado em uma fábrica de papelão da rua 25 de março. No jornal *Fanfulha*, de língua italiana, uma vez concretizada a imigração de massa, palavras como *bambini*, *fanciulli*, *ragazzi*, *minorenni*, nos anúncios em busca de trabalhadores, tornavam pública a mensagem do empresariado, no sentido de que as portas das oficinas, os portões das fábricas, estavam de fato abertos para crianças e adolescentes. (MOURA, 1999, P.261-262).

Outras atividades eram exercidas no contexto urbano: no comércio, na construção civil, em atividades informais pelas ruas. A participação das crianças e jovens nas atividades industriais era tão frequente, significando para os mesmos prejuízo em seu processo de escolarização, como apontaram professores entrevistados que lecionaram na capital, que começou a exigir atenção especial dos poderes públicos para que essa situação fosse “resolvida”. É interessante constatar que muitas soluções visavam mais as indústrias que crianças e jovens, como foi bem ressaltado por Costa em estudo sobre a legislação educacional da Primeira República; nesse período foi criado um novo tipo de escola isolada, pela Lei 1.184, de 3 de dezembro de 1909:

[...] destinada a crianças operárias e que deveriam ser localizadas nas proximidades das fábricas em que se ocupassem crianças e cujo período de funcionamento estaria de acordo com a administração da fábrica a que deveriam servir. O programa de ensino dessas escolas denotava uma insistência na formação educativa voltada para o mundo do trabalho. (COSTA, 1983, p.95).

A criação dessas escolas elementares para operários coincidia, segundo a autora e os dados também analisados nas entrevistas com professores, com o crescimento das atividades ligadas à indústria em São Paulo, que, a partir de 1910, assume a dianteira dessa produção no país destacando-se o ramo têxtil, que em 1920 representava 25% dos estabelecimentos fabris de São Paulo; esse foi o ramo que mais utilizou crianças e mulheres; em 1920, o total da mão-de-obra considerada como industrial compreendia, só na cidade de São Paulo, 115.190 trabalhadores, dos quais 33.893 eram menores (COSTA, p. 95-96). Como já foi observado acima, era justamente o ramo têxtil o que concentrava grande número de estrangeiros e descendentes. Para as crianças operárias, foram então criadas, em 1909, cinquenta escolas preliminares noturnas, na capital e em outros municípios do Estado (COSTA, p. 95-98), com currículos e programas de interesse das indústrias.

Além da exploração capitalista do trabalho de crianças e jovens, que poderia exaurir suas forças e mutilá-los, ainda havia o comprometimento maior de sua formação, dado pela exclusão das escolas, que não existiam para todos ou pelas oportunidades cruéis que lhes eram oferecidas de frequentar escolas que visavam

atender às necessidades da indústria e não a saúde e educação da infância (DEMARTINI, 2015).

Na capital, as crianças de famílias operárias frequentavam grupos escolares e escolas isoladas da rede pública, além das escolas particulares dos vários grupos de imigrantes.

Os filhos de operários representavam a maioria dos alunos em grupos escolares, ao lado de filhos de trabalhadores urbanos em geral. Apesar dos altos níveis de evasão escolar no período, a camada de baixa renda não estava excluída do sistema de ensino. É interessante observar também que, em 1918, segundo dados do Anuário do Ensino, 9.951 alunos de grupos da Capital eram filhos de brasileiros, enquanto 18.067 crianças eram filhas de pais estrangeiros, quase o dobro dos nacionais. Esses números vêm complementar as memórias de praticamente todos os mestres com experiências em grupos escolares, que lembram dos inúmeros sobrenomes italianos, alemães, espanhóis, sírios e outros de seus antigos alunos. Esta situação aponta para duas questões importantes: em primeiro lugar, a dificuldade de integração dos imigrantes à sociedade nacional deve ser relativizada; em segundo, apesar da existência de muitas escolas particulares mantidas por colônias estrangeiras, a maior parte dessa população se encaminhava à instrução pública e gratuita.

As populações residentes nos bairros em que ficavam escolas isoladas sempre manifestaram um grande interesse pela escolarização dos filhos, segundo os depoimentos. Este aspecto também fica muito explícito na grande demanda por escola – em todas as escolas isoladas, as classes eram numerosas.

As professoras entrevistadas não fizeram referências a problemas de faltas, embora em alguns locais – poucos, segundo os relatos – os alunos precisassem trabalhar. Uma das professoras narrou como agia com relação a alunos seus que trabalhavam como operários de uma tecelagem no Ipiranga:

E naquele tempo era permitido o trabalho de menores. Eu tinha alunos que trabalhavam... na fábrica. E Cirene também tinha alunos que trabalhavam na fábrica. Mas eram dois ou três só que trabalhavam. Eu me lembro bem do Francisco e da Elvira. A Elvira eu nunca esqueci, porque era uma menina linda, filha de italianos. Muito bonita. Mas ela era transparente, porque ela trabalhava de seis à meia-noite. De modo que quando apitava 4 horas na fábrica, ela saía da aula. Ela não ficava, porque tinha que pegar o turno da 6. E o Francisco era o contrário. Ele trabalhava de 6 ao meio-dia. E... De modo que ele chegava sempre um pouco atrasado na escola. Que foi muitas vezes causa de discussão minha com um inspector só de... porque eu não marcava falta no livro, só enchia o livro de chamada depois que eles chegavam. Eu não falsificava a verdade, mas eu só dava uma folga pra criança, não é? **(Entrevistada professora de escola pública de São Paulo)**

É importante observar como o Estado, os fazendeiros e empresários encaravam a presença dos imigrantes durante o primeiro período republicano para compreender o modo como as crianças eram aí tratadas. Analisar as políticas de Estado sob o ângulo das experiências infantis leva a hipóteses por nós antes não explicitadas.

Podemos afirmar, assim, que as políticas de assimilação dos imigrantes implantadas pelo Estado tinham como foco primordial as crianças: elas eram “invisíveis” como trabalhadoras (embora necessárias), mas eram elas que poderiam pôr em risco, em futuro próximo, a unidade da nação brasileira, se crescessem de acordo com a cultura, orientações e apoio dos contextos/nações de origem.

Os adultos, de alguma forma, eram controlados pelo mercado de trabalho e pelas penalidades previstas em lei.

Os grupos de imigrantes mais organizados procuraram oferecer educação às crianças, pelo menos a elementar, mediante a criação de escolas por eles mantidas. Assim as crianças frequentavam as centenas de escolas italianas, japonesas, alemãs, entre outras, que foram criadas nas primeiras décadas republicanas. Muitas foram criadas em cidades, mas também em áreas rurais em que os imigrantes de um mesmo grupo criaram e subsidiavam as escolas, mantendo professores para garantir o estudo das crianças. Em 1917, existiam, para crianças filhas de imigrantes, 101 escolas particulares de vária nacionalidade só na capital (ANNUARIO, 1917).

Nessas escolas, cada grupo procurava preservar a cultura e as normas de seu grupo de origem, embora todos seguissem a legislação oficial do estado de São Paulo, que determinava o ensino da língua portuguesa e das disciplinas do sistema oficial de ensino, assim como a presença de professor de origem “brasileira”. Mas a maior parte delas atuava seguindo também as orientações do sistema de ensino do contexto de origem.

As escolas particulares voltadas para imigrantes eram instituições que conseguiam ao mesmo tempo atender às necessidades práticas de sanar as falhas do sistema educacional local, garantir a identidade do grupo, fundamentalmente por meio do estudo da língua da terra de origem. Procuravam cultivar a tradição e manter o vínculo com a nação de origem para onde muitos pretendiam voltar. Eram geralmente escolas pagas – dessa forma, eram procuradas ou mantidas por imigrantes que dispunham de algum recurso para tanto, isto é, dos que já estavam prosperando e, assim, colocavam-se quase como expoentes do grupo (a escola era ao mesmo tempo um veículo de ascensão social e de demonstração dessa ascensão aos seus pares). Embora saindo da Europa ou do Oriente, a nação de origem continuava exercendo certa



“tutela” sobre os imigrantes, seja porque esses continuavam aqui com a nacionalidade de origem, seja porque o país de origem procurava vigiar as condições em que aqui viviam, colaborando nas iniciativas tomadas por esses grupos. Alemães, italianos e japoneses receberam auxílios de seu país de origem para a construção de escolas na cidade de São Paulo (DEMARTINI, 2017, p. 45).

Muitos imigrantes, entretanto, matriculavam seus filhos nas escolas oferecidas pelo poder público estatal, como já afirmamos. Nessas escolas, todos eram “iguais”, e havia uma preocupação crescente das autoridades para que os estrangeiros fossem se nacionalizando o mais rápido possível.

Nas primeiras décadas republicanas, as crianças de família imigrante tinham experiências diferenciadas quando se consideram os campos escolar e do trabalho: as que só trabalhavam; as que trabalhavam e estudavam; as que só estudavam.

As que só trabalhavam pertenciam a famílias de poucos recursos, residentes em locais sem escola, estes geralmente em zonas rurais, ou trabalhavam em atividades urbanas que impossibilitavam a frequência à escola, por esgotamento físico provocado pelas atividades desenvolvidas (muitas delas trabalhavam em indústrias) e pelos horários de trabalho incompatíveis (muitas trabalhavam em período noturno) (DEMARTINI, 2015).

É preciso destacar que a população nacional – especialmente a branca – não recebia os imigrantes tão facilmente como se poderia imaginar. Ao contrário, durante todo esse período, as manifestações de paulistanos contra imigrantes, de modo geral, ou determinados grupos deles, aparecem declaradamente em jornais e revistas de maior tiragem. Mas também vamos encontrá-las de forma mais diluída, mais disfarçada, em revistas especializadas, como por exemplo, nos *Annuarios de ensino*, publicação da Directoria do Ensino do Estado de São Paulo. Outro exemplo interessante é a série de artigos de Oscar Egídio de Araújo sobre a população no município de São Paulo, onde transparece a preocupação que acompanhava os estudos realizados, de conhecer os agrupamentos estrangeiros e o comportamento dessa população para melhor orientar a política de imigração (DEMARTINI, 2011).

Muitas crianças de famílias italianas enfrentaram preconceitos desde que as grandes levas foram chegando no fim do século XIX, disputando o mercado de trabalho principalmente urbano (FAUSTO, 1984). E havia as que eram filhas de imigrantes anarquistas, que sofriam perseguições policiais e tinham que se mudar com frequência, pois eram considerados opositores do governo. Foram eles que batalharam muito contra

o trabalho das crianças e sua exploração nas indústrias e no comércio (DEMARTINI, 2015; SIMÃO, 1966).

As crianças de famílias mais pobres, principalmente as que não podiam pagar as escolas mantidas pelos próprios imigrantes, sofriam, além das consequências do trabalho precoce, preconceitos por parte de colegas de escola. Os apelidos eram comuns, sempre procurando desqualificá-las pelos traços físicos e costumes diferentes. Mas as crianças também conseguiam superar as barreiras entre elas, apesar das diferenças: eram importantes nesse caso as brincadeiras que faziam pelas ruas, como foi analisado, muitos anos depois, por Florestan Fernandes sobre as Trocinhas do Bom Retiro. Na década de 1920, o professor Takeshita, que dava aula na Escola Taicho na Liberdade, achava que era muito difícil ensinar japonês para os filhos de japoneses, que preferiam falar português para brincar com os amigos do bairro. Também um pequeno portuguêsinho preferia conversar com os amigos italianinhos do bairro, que tinha em casa uma educação muito diferente da educação autoritária que ele recebia em sua casa, com muitos castigos e trabalho. Mas nem sempre só o trabalho precoce comprometia as convivências infantis: também pesavam as exigências familiares, que muitas vezes cerceavam a liberdade das crianças (o espaço urbano parecia ameaçador para muitas famílias) que vinham de áreas rurais e pequenos povoados.

O que mais é ressaltado pelos que frequentaram escolas públicas é que eram encarados como diferentes e hostilizados por meio de apelidos:

[...] a gente, como estrangeiro, a gente se considera estrangeiro. [...] Eu lembro quando eu era moleque, quem dominava aqui era a colônia italiana, então os portugueses eram muito maltratados... eu lembro quando eu ia na escola tinha 7 de setembro, dia da Bandeira, tudo que falasse da Pátria, falar mal dela era português, tanto que quando eu andava na escola às vezes... eu não dizia que era português que a turma, né... Eu sou brasileiro, que eu falava que era brasileiro, que se eu falasse que era português achincalhavam, 'português burro', 'português bacalhau', saía tudo quanto era nome. A colônia italiana era maior. **(Entrevistado de família de imigrantes portugueses).**

Uma outra lembrou que mexiam com ela por causa das bochechas vermelhas.

Havia diferenciações internas a cada grupo decorrentes dos maiores ou menores recursos econômicos dos imigrantes e do tipo de relações sociais estabelecidas no contexto de adoção. Algumas famílias reproduziram aqui os modelos de educação europeia, usuais da elite paulistana, isto é, uma educação mais "europeia" para as filhas, em casa ou em colégios religiosos, enviando ou deixando os filhos homens estudando na Europa.

Nas primeiras décadas republicanas havia uma convivência com muitos outros grupos, o que provocava medo nos pais, geralmente provenientes de pequenas

aldeias; havia também uma pressão para que as crianças trabalhassem, pois, as condições de sobrevivência eram difíceis. Mas, o que parece ter sido a maior fonte dos conflitos que surgiam, nestes casos, era a rejeição ao modo de ser do próprio grupo e não aos “outros”.

As crianças faziam comparações entre as diversas formas de as famílias educarem os filhos – entre pais mais autoritários ou mais amorosos, mais preconceituosos com relação a outros grupos étnicos ou incentivadores das trocas interétnicas, mais acolhedores dos costumes de outros grupos ou menos. Tal dimensão só foi por muitos percebida quando já eram adultos, e explicitada nos relatos como fruto de comparação que o fato de serem filhos de imigrantes lhes propiciou, como relatou um entrevistado:

[...] Eu costumo dizer o seguinte: a escola foi a alavanca da vida, não é, na escola você conhece pessoas diferenciadas. Meu pai se relacionava com as pessoas do mundo dele, do mundo do trabalho e do mundo de origem. Então ele se relacionava com pessoas que tinham caminhão de areia, caminhão de tijolo... Se relacionava com as pessoas... imigrantes como ele, da mesma aldeia. O relacionamento deles era esse. Eles gostavam de conversar entre eles sobre seu passado na aldeia, sabe... (...) Era o mundo dele, entende? Era o mundo de saudade deles, porque eles são mais saudosistas. Eu não sou saudosista, eu vim com seis anos, então a minha formação é de moleque brasileiro, não é verdade? Eu joguei bola com os moleques brasileiros... **(Entrevistado de família de imigrantes portugueses).**

As situações de deslocamento dos imigrantes envolveram muitas vezes não só os conflitos com os “outros” do novo contexto, mas com os próprios familiares. No caso da imigração do início do século, foram vários os relatos de cisões familiares, que implicaram em providenciar estratégias de sobrevivência. Quando crianças ficavam em Portugal na ausência dos pais, o que era comum, geralmente sua vida era marcada pelo trabalho junto à família, sob o controle da mãe ou da avó, para enfrentarem as dificuldades econômicas.

## **O PERÍODO DO NACIONALISMO CONTROLADOR DOS FLUXOS E DOS IMIGRANTES E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

O tenso período entre 1930 e 1950 foi de grandes conflitos entre as nações, que repercutiram nas experiências das crianças de famílias imigrantes.

Se até o início dos anos 1930, apesar do controle sobre os imigrantes e a preocupação com o direcionamento da educação dos pequenos era manifesto (em São Paulo), foi nessa década e durante o período da Segunda Guerra Mundial que o cerceamento das atividades das crianças se intensificou, muitas vezes de forma

violenta. A política nacionalista de Getúlio Vargas, no âmbito federal e a perseguição a alguns grupos estrangeiros em decorrência das alianças políticas durante a guerra implicaram que principalmente japoneses, alemães e italianos fossem controlados pelas forças policiais e leis que proibiram o uso da língua materna de cada grupo, as reuniões e, principalmente, a liberdade para veiculação da cultura de origem. As escolas foram as instituições mais afetadas, sendo muitas delas fechadas, os alunos ficando sem aulas, o que ocorreu principalmente em núcleos coloniais e áreas consideradas de segurança nacional, como no litoral paulista. Mudanças radicais foram introduzidas nos currículos das escolas, professores estrangeiros foram impedidos de lecionar e o ensino da língua dos grupos imigrantes foi proibido para as crianças. Também proibidas as obras escritas em outras línguas.

Intensificou-se, então, o controle sobre a educação dos pequenos, pois simultaneamente também havia uma pressão dos países de origem para que os imigrantes continuassem ligados aos projetos nacionalistas destes últimos. As crianças ficaram, então, convivendo em sua família e escola sob a tensão entre o governo brasileiro e os países do Eixo, opositores no plano mundial. Por que não podiam mais falar a língua dos avós? Por que só a língua portuguesa? E as festas, as músicas? E os livros que liam em outras línguas?

Apesar dos ideais republicanos de educação para todos, as políticas imigrantistas, de forma direta, pretendiam desde o início determinar a composição de características da população brasileira e, assim, das crianças. Discriminando os negros (já libertos), mas querendo eliminar suas características “físicas/morais”, além das marcas fortes da presença indígena no território paulista, a política visava a superação com a vinda de brancos europeus. Não sabemos como a chegada de tantas crianças brancas em uma população até então com uma presença grande de negros e mestiços vindos da escravidão e uma herança cultural indígena alterou as relações estabelecidas pelas pessoas e instituições com as várias crianças.

Mas o que podemos perceber é que as crianças brancas que chegavam eram consideradas superiores às demais (negras, mestiças e indígenas), assim como as orientais “amarelas” que começaram a chegar a partir de 1908. Entretanto, sobre as crianças imigrantes brancas também se exercia a política nacionalista. Nunca esquecemos a fala de uma professora que começou a lecionar na Primeira República, explicitando que naquela época achava que os negros já haviam sido colocados em seu devido lugar, mas que os imigrantes deviam ser controlados.

Para além de sua importância como pequenas trabalhadoras, as crianças representavam a esperança de um país mais “civilizado”, daí a priorização do ensino primário (ANTUNHA, 1976).

O problema da nacionalização do ensino adquiriu naquela época dois aspectos distintos, porém solidários; tratava-se de (a) *abrasileirar os brasileiros* por meio da alfabetização e da educação moral e cívica e de (b) integrar o imigrante estrangeiro. No primeiro caso, foi imenso o trabalho que se realizou, tanto no campo da alfabetização, quanto no da educação moral e cívica (ANTUNHA, 1976. p. 167).

Muitas crianças tiveram sua escola fechada pelo poder público e muitas famílias foram obrigadas a se mudar, como em Santos, para outras regiões do estado, em poucas horas. Mesmo na cidade de São Paulo, em que os imigrantes desenvolveram desde sua chegada estratégias para manter sua cultura mesmo em escolas oficiais, as consequências para as crianças certamente foram grandes.

Não só a guerra interferiu nos processos de educação escolar, como nos projetos de vida das famílias, interrompendo os sonhos e possibilidades de retorno para os contextos de origem. Mas sobre as crianças recaíram ainda, com maior intensidade, os preconceitos contra os que vieram de fora, especialmente japoneses.

Com a política nacionalista de Getúlio e todas as restrições impostas aos estrangeiros (além das restrições à sua entrada, com a Lei de Cotas para cada grupo). O problema que afetou crianças foi a questão das línguas, faladas por suas famílias e em suas escolas, quando havia professores mantidos pelo grupo, como era muito comum entre japoneses, alemães e italianos. Muitas continuaram aprendendo em casa, com os mais velhos e até nas escolas onde o ensino da língua estrangeira era dado de forma clandestina. Muitos imigrantes que moravam na cidade de São Paulo e arredores relataram como pagavam professores para ensinar seus filhos, embora houvesse uma fiscalização contínua do governo sobre todos. Procuravam também eles observar se algum fiscal se aproximava, e aí, aquele japonês, que era professor, se transformava em agricultor, por exemplo. Na conhecida Escola de Dona Akama, que era voltada para a formação cultural e profissionalizante de meninas de famílias japonesas, as tradições e leitura em japonês continuaram: os livros eram escondidos quando chegava um fiscal. Em escolas alemãs, os currículos eram alterados; a incorporação da língua portuguesa permeou todas as disciplinas e até as músicas deixavam de ser em alemão, dando lugar a hinos nacionais e de louvação ao Brasil. Como podemos constatar em análise de material usado pelas crianças de uma escola alemã do Bairro de Friburgo, em Campinas, a mudança foi radical (DEMARTINI, 1991; DEMARTINI, 2004).

Podemos dizer, assim, que a política nacionalista impôs às crianças a **fala** e a **escrita** só em português, proibindo-as de se expressarem também em outra língua, como até então já podiam fazer há muito tempo em São Paulo. As crianças não podiam ser presas, como seus pais, mas suas formas de expressão ficaram limitadas.

Além disso, a situação de guerra e as restrições foram comprometendo o sonho de muitas famílias de retornarem para seu contexto de origem e, assim, desestimulando o aprendizado das línguas estrangeiras. Muitas foram crescendo, então, com a perspectiva dos pais de que pudessem ascender socialmente como cidadãos brasileiros, portanto, falantes da língua portuguesa e frequentadores das escolas públicas de qualidade. Muitas escolas étnicas continuaram funcionando durante esses anos e procuraram se assemelhar às nacionais, mas, de alguma forma, conseguiram veicular a cultura dos grupos a que estavam ligados, pois as crianças carregavam de casa os costumes e tradições de sua família. O *habitus* do grupo de pertencimento certamente não foi apagado pelas leis e restrições estabelecidas, nem pelos currículos escolares importantes.

Nas décadas de 1940 e 1950 a preocupação com a assimilação dos grupos imigrantes continuou muito forte, como se pode constatar nas discussões realizadas durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação da década de 1940. Para muitos educadores, a criança estrangeira ainda continuava sendo uma ameaça, especialmente quando presentes em áreas de colonização mais recentes, as zonas pioneiras (DEMARTINI, 1980).

É interessante observar como, de algum modo, eram simultâneas as vertentes nacionalista e eugenista das políticas imigrantistas, que implicavam, assim, a seleção dos imigrantes brancos desejáveis, mas que representavam justamente um perigo ao Estado por virem de nações politicamente consideradas perigosas à soberania nacional brasileira.

Talvez seja possível aventar que a priorização da entrada de brancos europeus e sua consideração como hierarquicamente superiores aos demais grupos da sociedade e demais imigrantes, tenha reforçado as desigualdades sociais e a discriminação e preconceitos contra alguns deles. Na Primeira República, embora os ideais republicanos propagassem a educação para todos.

Verificou-se que os negros eram excluídos das escolas públicas. Um dos principais participantes do movimento negro nesse período, José Correia Leite, relatou-nos como, quando criança, não conseguia frequentar escolas públicas; depois passou a conviver com famílias italianas para participar de espaços sociais da cidade (DEMARTINI, 1989).

Não sabemos se essa hierarquização dos grupos e de suas crianças era percebida por estas, mas o fato de muitas crianças frequentarem as chamadas escolas étnicas certamente as afastou de passarem pelos mesmos processos de escolarização.

## **A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: O PÓS-GUERRA E NOVOS PROJETOS PARA AS CRIANÇAS**

Por outro lado, o pós-guerra trouxe para alguns grupos de imigrantes um reforço de sua cultura de origem, com a chegada de novas levas, vindas da Europa e do Oriente. Vieram muitas famílias de portugueses e espanhóis, ainda fugindo da ditadura de Salazar e Franco, e uma nova imigração de japoneses em consequência da derrota do Japão na Segunda Guerra. Com as novas levas, vieram muitas crianças, algumas que já haviam frequentado os anos iniciais da educação elementar, tendo assim que passar por adaptações em seu processo de escolarização.

Para as crianças japonesas, essa foi uma situação difícil, pois sua língua e o alfabeto da escrita ocidental eram totalmente desconhecidos para elas. Uma professora entrevistada que deu aula para essas crianças que chegaram em Itaquera e tinham que se preparar para o exame de admissão ao ginásio, contou como teve que inventar métodos visuais inovadores para que eles aprendessem o português em pouco tempo. Além disso, ainda enfrentavam os japoneses o forte preconceito contra os "amarelos" que ressurgiu nesse período com a derrota do Japão na Guerra e, principalmente, com as consequências da atuação da Shindo-Renmei (Liga dos Súditos do Imperador), movimento paramilitar que defendia o nacionalismo e supremacia do Japão, negando sua derrota e praticando muitos crimes que levaram à cisão do grupo japonês em São Paulo. Com isso, muitas famílias foram afetadas, muitas crianças tiveram que mudar de escola, por discordâncias políticas dos pais com a direção da escola que frequentavam, como ocorreu na escola de Dona Akama, na Vila Mariana, pois essa acreditava na derrota do Japão, ao contrário de vários pais. Muitas famílias que viviam no interior foram enganadas e, acreditando que o Japão havia vencido a Guerra, venderam suas terras com pagamento em ienes (que não valiam mais nada) para voltar para o Japão; ficaram na miséria e tiveram que recomeçar sua vida (foi um período de muitos suicídios de pais de família) (DEMARTINI, 2004).

O período da Segunda Guerra e as **décadas de 1950 e 1960** foram direcionando as crianças para projetos familiares voltados para sua inserção no contexto paulista, deixando de lado o sonho de retorno de muitos imigrantes.

Ao mesmo tempo, o país que se industrializava foi aumentando as possibilidades de trabalho, sendo as crianças e os jovens cada vez mais direcionados para aquisição de qualificação profissional e formação de nível superior, visando à realização de empreendimentos em várias áreas (imobiliária, horticultura, serviços diversos, indústrias etc.). Meninos e meninas participaram desse processo de ascensão, incentivados pela família (DEMARTINI, 1985). No caso das crianças japonesas, pesava ainda a tradição de que deveriam se esforçar muito para atingir seus objetivos (gambarê).

No início da segunda metade do século XX, as crianças migrantes que foram chegando encontraram um sistema educacional já estruturado, com a rede de educação primária pública e privada cobrindo todo o estado e começando a passar por reformas para ampliar o atendimento para os anos do então chamado ginásio. Assim a criação de escolas por parte dos próprios imigrantes não era tão necessária, pois as crianças poderiam ingressar nas escolas já disponibilizadas. A escolha do tipo de escola voltou-se assim mais para o objetivo de ascensão socioeconômica das famílias, algumas com orientação para o ensino profissionalizante, outras visando carreiras liberais, via ensino superior.

A preocupação também com a escolha da escola, que de alguma forma mantivesse relação com a cultura de origem, como colégios italianos, japoneses, alemães, que continuaram funcionando, principalmente na metrópole, sendo sempre muito demandados.

## **ANOTAÇÕES FINAIS**

Como observamos no início, as reflexões aqui apresentadas são resultantes das informações coletadas durante pesquisas realizadas com alguns grupos de imigrantes no estado de São Paulo, alguma referentes ao período das grandes migrações do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, outras a processos de deslocamentos mais recentes.

O que conseguimos constatar a partir desses estudos é que durante muitas décadas as crianças de grupos imigrantes foram sujeitos importantes; necessárias à sobrevivência das famílias e ao desenvolvimento econômico da sociedade de adoção, embora nem sempre fossem evidenciadas nas estatísticas oficiais. Conjugavam-se, assim, os interesses de imigrantes, de empregadores e do Estado. Ao mesmo tempo, entretanto, do ponto de vista do Estado era preciso torná-las "brasileiras": vinham de



outras nações, consideradas “mais civilizadas” e poderiam pôr em risco os projetos nacionalistas brasileiros. Sobre as crianças incidiram, assim, as políticas de assimilação, que viam nelas a forma de acabar com as culturas e interesses nacionalistas dos grupos de origem.

Há indicações de que a chegada de crianças europeias e asiáticas na sociedade na sociedade paulista foi reforçando a hierarquia que discriminava os que aqui anteriormente residiam e estavam nas camadas mais pobres, negros e mestiços com origem na escravidão, mesmo quando os imigrantes viviam em situações também precárias.

As políticas nacionalistas e a Segunda Guerra Mundial estabeleceram controles rígidos sobre as crianças de alguns grupos imigrantes, mas, ao mesmo tempo, levaram ao rompimento dos projetos de retorno aos contextos de origem, solidificando projetos para a inserção no contexto brasileiro, geralmente pautados na escolarização em níveis mais elevados.

Os novos fluxos migratórios do final do século XX chegam em contexto com maior oferta de educação e também com as proteções estabelecidas pelos Direitos Humanos, não só a crianças, mas aos imigrantes pela legislação brasileira. As questões ligadas ao trabalho de crianças imigrantes aparentemente vão ficando para trás, mas continuam sendo discutidas as questões pedagógicas relacionadas à escolarização das crianças vindas de várias regiões do mundo, e que continuam muitas delas vivenciando situações precárias. Não há ainda clareza nas políticas públicas atuais, mas várias experiências vêm sendo realizadas nesse processo de atendimento a crianças que se deslocaram.

Para os pesquisadores, ficam as indagações: como acompanhar os deslocamentos contínuos de crianças e suas vivências? Como elas registram suas experiências? As mudanças contínuas deixam que marcas em suas emoções e identidades?

A questão que permanece é: se por um lado, no campo acadêmico, se intensificaram os estudos sobre fluxos migratórios e sobre infância, e por outro como o sistema educacional foi se expandindo, teriam as crianças imigrantes deixado de serem vistas como “ameaçadoras” no contexto em que se inserem? Ou outras formas de hierarquização e/ou reforço de antigas representações continuam persistindo de maneira mais disfarçada?

Este texto, por ironia do destino, foi sendo finalizado quando, ao contrário de deslocamentos às crianças do mundo, incluindo as brasileiras, foi imposto um confinamento para escaparem de contaminação altamente contagioso, muito mais

rápido em seus deslocamentos próprios. Que consequências essa terrível ameaça trará a crianças migrantes no mundo é impossível prever. Mas muitas no Brasil já estão sem escola e os pais sem emprego. Tudo é incerto e ameaçador.

## REFERÊNCIAS

ANNAES da III Conferência Nacional de Educação. São Paulo: Departamento de Publicações de Directoria da Instrução Pública, 7 de setembro de 1929. p. 209-213.

ANNUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: Directoria Geral de Instrução Pública, 1917-1918.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **Instrução pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.

AYDOS, Mariana; BAENINGER, Rosana; DOMINGUEZ, Juliana Arantes. **Condições de Vida da População Refugiada no Brasil:** trajetórias migratórias e arranjos familiares. III Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, Córdoba - Argentina, 24-26 de Setembro de 2008.

BASSANEZI, Maria Silvia Casagrande Beozzo; SCOTT, Ana Silvia Volpi. Criança e jovem Oriundi na terra do café, no final do século XIX e início do século. In: José Carlos Radin. (Org.). **Cultura e identidade italiana no Brasil:** algumas abordagens. 1ed. Joaçaba, SC: UNOESC e Editora Maria do Cais, 2005, v. p. 141-162.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi. **A escola na República Velha.** São Paulo: Edec, 1983.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil (1850).** 2. ed., São Paulo: Livraria Martins, 1951. (Biblioteca Histórica Brasileira; v. 5).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Observações sociológicas sobre um tema controverso:** população rural e educação em São Paulo. 1980. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Velhos mestres das novas escolas:** um estudo das memórias de professores da Primeira República. São Paulo: CERU, 1985.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; TENCA, Álvaro; TENCA, Sueli Cotrim. **Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores.** São Paulo: CERU / FCC, 1988 (Relatório de Pesquisa) – complementar.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: Olga Rodrigues de Moraes von Simson. (Org.). **Experimentos com histórias de vida:** Itália - Brasil. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos tribunais, 1989, p. 44-105.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Vida familiar de diferentes grupos étnicos em São Paulo e Campinas**: Educação, lazer e consumo cultural em cidades em rápida transformação (1890 - 1950). São Paulo: CERU - Relatório de pesquisa, 1991.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Viagens Vividas, Viagens Sonhadas: Os Japoneses Em São Paulo Na Primeira Metade Deste Século. In: Alice Beatriz da Silva Gordo Lang. (Org.). **Família em São Paulo**: Vivência na diferença. 1ed. SÃO PAULO: HUMANITAS, 1997, v. 1, p. 77-95.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Marcas da guerra em terra distante: relatos de japoneses em São Paulo. **Revista História Oral**, São Paulo: n.1, v. 7, p. 145 - 180, 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: Freitas, Marcos Cezar (Org.). (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, v. p. 113-153.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Immigration in Brazil: the insertion of different groups. In: Uma A. Segal; Nazneen S. Mayadas; Doreen Elliot. (Org.). **Immigration Worldwide**: policies, Practices and Trends. New York: Oxford University Press, 2010, v. p. 409-423.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Imigrantes em diferentes contextos**: conflitos e discriminações. Revista Travessias. Braga-PT: 2011, v. 10, p. 183-232.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Imigração portuguesa para o Brasil**: diferentes momentos, diferentes olhares (Séc. XX). In: CEPESE - Portugal. (Org.). Livro CEPESE - IX Seminário Internacional sobre imigração. 20ed.Porto: CEPESE (Centro de Estudos da População), 2014, v. p. 259-275.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalho e infância em famílias imigrantes. In: Arroyo M. G., Villela, M. A. L., Silva, M.R. (Org.). **Trabalho infância**. 1ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, v. p. 367-396.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração, cultura e escolarização. In: Leda Maria de Oliveira Rodrigues. (Org.). **Imigração atual**: dilemas, inserção social e escolarização - Brasil, Argentina e EUA. 1ed.São Paulo: Escuta, 2017, v. p. 41-71.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e abordagem biográfica: desafios para a pesquisa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 155-178.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**: 1880 - 1924. São Paulo: Brasiliense, 1984.

INFANTOSI, Ana Maria. **A escola na República Velha**. São Paulo: EDEC, 1983.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém industrializada São Paulo. In: DELPRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PASTOR, Raimundo. **Raboné**: de Colono a Professor. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, 1974.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. **As duas faces da imigração portuguesa para o Brasil** (décadas de 1820-1930). In: CONGRESO DE HISTORIA ECONÓMICA, Zaragoza: Mimeo 2001.

SIMÃO, Aziz. **Sindicato e Estado de São Paulo**. São Paulo: Dominus USP, 1996.

## NOTAS

### **CRIANÇAS IMIGRANTES: "NECESSÁRIAS", "INVISÍVEIS", MAS "PERIGOSAS"**

Immigrant children: "necessary", "invisible", but "dangerous"

**Zeila de Brito Fabri Demartini**

Doutora em Sociologia  
Departamento de Ciências Sociais  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil  
[zeila.demartini@gmail.com](mailto:zeila.demartini@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-5682-5816>

### **Endereço de correspondência do principal autor**

Rua Nibe Perobelli, 192, Jardim Rolinópolis, Butantã, CEP 05535-050, São Paulo/SP- Brasil

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os entrevistados que contribuíram com seus relatos para realização das pesquisas sobre a educação e imigração em São Paulo, assim como aos assistentes que auxiliaram na obtenção de dados das pesquisas em diferentes momentos.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Z. B. F. Demartini

**Coleta de dados:** Z. B. F. Demartini

**Análise de dados:** Z. B. F. Demartini

**Discussão dos resultados:** Z. B. F. Demartini

**Revisão e aprovação:** Z. B. F. Demartini

## CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## FINANCIAMENTO

Os dados foram obtidos em diferentes pesquisas que contaram com o apoio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), por meio de bolsas de bolsa de Produtividade e Pesquisa da autora, bolsas de iniciação científica e assistência técnica, verba para aquisição de material e pagamento de despesas para a coleta das entrevistas, organização dos materiais coletados, reprodução e digitalização de material (Os processos estão disponíveis no site do CNPq).

## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 15-05-2020 – Aprovado em: 03-06-2020