



**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA:
desafios e dilemas interculturais**

**Autor: Carlo Henrique Golin
Orientador: Prof. Dr. Luís Otávio Teles Assumpção**

**Brasília/DF
2017**

CARLO HENRIQUE GOLIN

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA:
desafios e dilemas interculturais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Luís Otávio Teles Assumpção

Brasília/DF

2017

G626e Golin, Carlo Henrique.
Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas
interculturais / Carlo Henrique Golin – 2017.
266 f. : il.; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Luís Otávio Teles Assumpção

1. Educação Física. 2. Fronteira. 3. Educação intercultural. I. Assumpção,
Luís Otávio Teles, orient. II. Título.

CDU 796



Tese de autoria do aluno **Carlo Henrique Golin**, intitulada tema "EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: DESAFIOS E DILEMAS INTERCULTURAIS", *apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Física da Universidade Católica de Brasília, em 14 de fevereiro de 2017, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:*

Prof. Dr. Luís Otávio Teles Assumpção
Orientador
Universidade Católica de Brasília – UCB

Prof.ª Dr.ª Nanci Maria de França
Universidade Católica de Brasília - UCB

Prof.ª Dr.ª Tania Mara Vieira Sampaio
Universidade Católica de Brasília – UCB
Instituto Federal do Goiás - IFG

Prof. Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof. Dr. Elvio Marcos Boato
Universidade Católica de Brasília - UCB

Dedico esta obra aos meus familiares próximos (pai, mãe e irmã) e, sobretudo, aos meus “fronteirços”: Ana Lucia (minha amiga e amada esposa), Pedro Henrique (filho), que cresceu junto a ela, e Pietra (filha), que veio somar e alegrar o seu final. Saibam que todos vocês consistiram em fontes de inspiração e base de sustentação nessa minha caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Num desafio longo como é o de se propor a construir uma tese, o gesto de agradecer é algo importante para quem foi agraciado nesse caminho por inúmeros tipos de apoios, sejam estes de solidariedade, sejam de crítica, carinho, zelo, atenção... Gestos que fomentaram este trabalho desde o início até o processo final. E, ao listar as pessoas a seguir, corro o risco de cair no equívoco do esquecimento, deixando transparecer certa ingratidão. Porém opto – já que tudo passa na vida por decisões e ousadias constantes – em tentar agradecer:

à Ively Monteiro (em memória), pelo seu apoio e incentivo no início da minha carreira *strictu sensu*;

à Secretaria de Educação Municipal de Corumbá, em nome dos amigos Gilson Pacola e Hélio de Lima;

à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Pantanal (UFMS-CPAN), neste caso representado pelo diretor atual do CPAN, Prof. Dr. Edgar Aparecido Costa;

ao professor Dercir Pedro de Oliveira (em memória), pela sua respeitosa colaboração na época como Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Católica de Brasília, pelos momentos de aprendizagem;

aos professores e amigos membros da banca de qualificação/defesa: Wagner Wey Moreira, Tânia Mara Vieira Sampaio, Nanci Maria de França e Marco Aurélio de Oliveira – saibam que todos foram fundamentais para a qualidade desta tese;

aos colegas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília – sem o apoio de todos os amigos que o destino apresentou, certamente teria sido muito complicada minha experiência na capital do Brasil. Digo isso especialmente aos parceiros Vagner Junior, Rafa, Fernando, Irineu, Ricardo Lira, Ricardo Kiu, Carlos Lira, João, Marcelão, Samuel e Ivo;

aos amigos funcionários administrativos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília em Educação Física, em nome da ex-secretária Juliana e do atual secretário Lucas, ambos assistentes de pesquisa do PPGEF;

ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Otávio Teles Assumpção, pela receptividade e paciência dedicada a cada momento da construção da tese – sem seu apoio, não seria possível ter um olhar atento e complexo sobre o tema;

aos professores, alunos e técnicos da escola municipal CAIC que, direta e indiretamente, ajudaram a construir pontes para superar as possíveis dificuldades da pesquisa;

à minha querida e abençoada família biológica, representada pelos meus pais (Luiz Tadeu Golin e Palmira da Costa Golin) e pela minha irmã (Patrícia Golin), pessoas que são a base e origem da minha vida;

por fim, em especial, à minha esposa Ana Lucia Monteiro Maciel Golin e a meus filhos Pedro Henrique Golin e Pietra Golin – sem o apoio, a compreensão e o amor deles, jamais teríamos vencidos juntos essa etapa importante da minha carreira acadêmica.

“Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetro, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós [...]”

Manoel de Barros

RESUMO

Referência: GOLIN, Carlo Henrique. **Educação Física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

O presente trabalho foi desenvolvido na cidade de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), um local fronteiriço que faz interação particular com a Bolívia. Neste local, existe a presença permanente de diferentes etnias que transitam e perpassam aquele território. É diante desta realidade e suas complexas nuances fronteiriças (Brasil-Bolívia) que a Educação Física escolar é discutida nesta tese, vinculada a temas como educação, diversidade cultural, interculturalidade, etnicidade, etnocentrismo, esporte e corpo. Ressalta-se que a região estudada é influenciada pelos diversos acontecimentos (macro e micro) dos campos social, cultural, político e econômico, criando um mosaico de aproximações, trocas, dificuldades, fricções e constrangimentos que permeiam as relações humanas na fronteira, as quais tendem a ser valoradas, tensionadas e/ou compartilhadas pelas pessoas que convivem naquele local. Assim, o presente estudo buscou compreender a Educação Física escolar em um território fronteiriço, que sofre diversas influências do seu próprio contexto, decorrentes das leis nacionais e internacionais, de fatores culturais, políticos/diplomáticos, econômicos, sociais e étnicos. Considerando os processos de aproximações e preconceitos existentes na região, o objetivo geral foi examinar os aspectos étnicos que permeiam as ações pedagógicas da disciplina Educação Física escolar, especialmente observando como descrevem professores e alunos – estes de etnias e identidades distintas (em alguns casos híbridas) – sobre as práticas corporais numa escola fronteiriça. Em termos metodológicos, a pesquisa teve como pano de fundo a etnografia, sobretudo considerando a complexidade de articulação entre a área de Educação Física e os diferentes aspectos da fronteira em estudo. Foram entrevistados sete professores e 20 alunos (brasileiros-bolivianos) de uma escola pública municipal (CAIC), particularmente próxima à fronteira (Brasil-Bolívia) e com maior número de discentes residentes na Bolívia, que fazem o movimento pendular para estudar no Brasil. Os dados da pesquisa de campo foram coletados através de entrevistas previamente estruturadas (roteiro) e analisadas qualitativamente (análise de discurso). Posteriormente, com as informações de todos os entrevistados, foi possível comparar os dados ‘intragrupos’ (docente X docente / discente X discente) e também ‘intergrupos’ (docentes X discentes). Obtiveram-se, dessa forma, convergências e divergências entre os discursos dos pesquisados, particularmente sobre as questões ligadas à educação intercultural e aos aspectos socioculturais na condução da disciplina Educação Física em região de fronteira. Os dados analisados indicam existir potencialidades da área para colaborar na superação dos possíveis processos discriminatórios entre os alunos, projetando também novas questões-preocupações educativas para os professores de Educação Física e aos demais cursos de formação superior em licenciatura, especialmente para os que pretendem considerar o tema da educação intercultural em regiões com integração fronteiriça internacional.

Palavras-chave: Educação Física. Fronteira. Educação Intercultural.

ABSTRACT

The present work was developed in the city of Corumbá in the state of Mato Grosso do Sul (Brazil), a frontier site that interacts with Bolivia. In this place there is the permanent presence of different ethnicities that transit and perpass that territory. Before this reality and its complex frontier nuances (Brazil-Bolivia), the School Physical Education is discussed in this thesis, linked to the themes such as education, cultural diversity, interculturality, ethnicity, ethnocentrism, sport and body. It should be emphasized that the region studied is influenced by the various events (macro and micro) of the social, cultural, political and economic fields, creating a mosaic of approximations, exchanges, difficulties, frictions and constraints that permeate human relations at the border, which tend to be valued, stressed and/or shared by the people who live in that place. Thus, the present study seek to understand the School Physical Education in a frontier territory, that undergoes diverse influences of its own context, resulting from national and international laws, cultural, political/diplomatic, economic, social, ethnic factors. Considering processes of approximations and prejudices existing in the region, the general objective was to examine the ethnic aspects that permeate the pedagogical actions of the School Physical Education discipline, especially observing how teachers and students describe – the latter from different ethnicities and identities (in some cases hybrids) – on corporal practices in a border school. In methodological terms the research had as background the ethnography, especially considering the complexity of articulation between the Physical Education area and the different aspects of the frontier under study. We interviewed seven teachers and 20 students (Brazilian-Bolivians) from a municipal public school (CAIC), particularly close to the border (Brazil-Bolivia) and with a greater number of students living in Bolivia who do the pendulum movement to study in Brazil. Field survey data were collected through interviews that were previously structured (script) and analyzed qualitatively (discourse analysis). Subsequently, with the information of all interviewees, it was possible to compare intragroup data (teacher X teacher / student X student) and also between groups (teachers X students). We obtained, from this, the convergences and divergences between the discourses of the respondents, particularly on the issues related to intercultural education and the sociocultural aspects in the conduction of the Physical Education discipline in the frontier region. The data analyzed indicate that there is potential in the area to collaborate in overcoming possible discriminatory processes among students, also projecting new educational issues/concerns for Physical Education teachers and other undergraduate courses, especially for those who want to consider the intercultural education in regions with international border integration.

Keywords: Physical Education. Border. Intercultural Education.

RESUMEN

Este trabajo se desarrolló en la ciudad de Corumbá, en el estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), un local de frontera que hace interacción particular con Bolivia. En este lugar existe la presencia permanente de los diferentes grupos étnicos que transitan y atraviesa aquel territorio. Frente a esta realidad y sus complejas matices fronterizas (Brasil-Bolivia) que la Educación Física escolar se discute en esta tesis, ligada a cuestiones tales como la educación, la diversidad cultural, la interculturalidad, la etnia, el etnocentrismo, el deporte y el cuerpo. Es de destacar que el área de estudio está influenciada por diversos eventos (macro y micro) de la vida social, cultural, político y económico, creando de un mosaico de enfoques, los intercambios, las dificultades, las fricciones y las limitaciones que impregnan las relaciones humanas en la frontera, los cuales tienden a ser valorada, tensado y/o compartidos por las personas que viven allí. Así, este estudio trata de entender la Educación Física en la escuela en un territorio fronterizo, sufriendo diversas influencias de su propio contexto, debido a las leyes nacionales e internacionales, cultural, político/diplomático, económico, social y étnica. Teniendo en cuenta los procesos de aproximaciones y prejuicios existentes en la región, el objetivo general fue examinar los aspectos étnicos que impregnan las actividades educativas de la disciplina de Educación Física, en especial observando cómo describir los profesores y estudiantes – estos de etnias e identidades distintas (en algunos casos híbridas) – acerca de las prácticas corporales en una escuela de frontera. En cuanto a la metodología, la investigación tuvo como telón de fondo la etnografía, especialmente teniendo en cuenta la complejidad de la relación entre el área de la Educación Física y los diferentes aspectos de la frontera en estudio. Hubo encuestados siete profesores y 20 estudiantes (brasileño-bolivianos) de una escuela pública (CAIC), en particular cerca de la frontera (Brasil-Bolivia) y con el mayor número de estudiantes que viven en Bolivia que hacen el movimiento pendulante para estudiar en Brasil. Los datos de la encuesta de campo fueron recogidos por entrevistas pre-estructurado (guión) y se analizaron cualitativamente (análisis del discurso). Más tarde, con la información de todos los encuestados fue posible comparar los datos ‘intragrupos’ (maestro X maestro / estudiante X estudiante) y también ‘intergrupos’ (maestros X estudiantes). Se obtiene, de esta manera, convergencias y divergencias entre los discursos de los encuestados, particularmente en temas relacionados con la educación intercultural y a los aspectos socio-culturales en la conducción de la Educación Física en la región fronteriza. Los datos analizados indican potencial de la área para ayudar en la superación de los posibles procedimientos discriminatorios entre los estudiantes, proyectando también nuevas cuestiones/preocupaciones educativas por los profesores de Educación Física y otros cursos de educación de grado superior, especialmente para aquellos que quieren tener en cuenta el tema de la educación intercultural en las regiones con la integración fronteriza internacional.

Palabras claves: Educación Física. Frontera. Educación Intercultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Áreas de fronteira e as diferentes formas de ocupação.....	29
Figura 2	Mapa da fronteira brasileira com as cidades gêmeas, pela ótica do MEC.....	31
Figura 3	Exemplos de Cédulas de Identidade de Estrangeiro (documento especial fronteiriço).....	42
Figura 4	Rodovia principal para divisa Brasil-Bolívia, via centro de Corumbá/MS	44
Figura 5	Principal acesso terrestre para Bolívia via Brasil (Corumbá/MS) – estrutura brasileira para controle internacional.....	45
Figura 6	Principal acesso terrestre para Bolívia via Brasil (Corumbá/MS) – estrutura boliviana para controle internacional.....	45
Figura 7	Território fronteiriço (Bolívia-Brasil) com linha demarcatória na região de Corumbá/MS	46
Figura 8	Exemplo de Corredor Rodoviário relacionado à região de Corumbá (Brasil) e Puerto Suárez (Bolívia).....	48
Figura 9	Demonstração do decréscimo territorial da Bolívia ao longo do tempo.....	51
Figura 10	Pichação na Avenida General Rondon – Centro de Corumbá/MS.....	77
Figura 11	Mapa demonstrativo da distância entre a Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS) e a divisa Brasil-Bolívia	117
Figura 12	Visão geral, demonstrando a rodovia principal para divisa Brasil-Bolívia e a localização da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS).	118
Figura 13	Visão geral dos espaços externos da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)	118
Figura 14	Entrada principal para as salas de aulas e acesso a direção, secretaria e coordenação da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS).....	119
Figura 15	Visão interna da quadra coberta poliesportiva da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS).....	119
Quadro 1	Quantidade de alunos frequentadores brasileiros-bolivianos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da escola CAIC no ano de 2015	122
Tabela 1	Dados gerais dos diferentes grupos de alunos frequentadores do Ensino Fundamental do CAIC, considerando a nacionalidade e moradia.....	123
Gráfico 1	Resumo geral dos alunos agrupados por nacionalidade (brasileiros e ‘bolivianos’), considerando a moradia.....	123
Tabela 2	Resumo geral dos alunos participantes da pesquisa de campo, considerando nacionalidade (brasileiros e ‘bolivianos’) e moradia.....	124
Tabela 3	Resumo geral dos professores de Educação Física da escola CAIC participantes da pesquisa de campo divididos por sexo	125

Figura 16	Carros bolivianos como transporte escolar dos alunos da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS).....	128
Figura 17	Alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS) na aula de Educação Física.....	132
Figura 18	Visão geral da Biblioteca Profa. Ruth Mariano Esnarriaga – Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS).....	133
Quadro 2	Universo descritivo sobre o perfil dos discentes pesquisados.....	157
Figura 19	Dança típica da Bolívia – Caporales.....	245
Figura 20	Dança típica da Bolívia – Tinku	246
Figura 21	Dança típica da Bolívia – Morenada.....	247

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FRONTEIRA: OS MÚLTIPLOS CONCEITOS	23
1.1 A COMPLEXIDADE TEÓRICO-CONCEITUAL DA FRONTEIRA	23
1.1.1 Regiões fronteiriças e marcos legais	38
1.2 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, HISTÓRICAS, DEMOGRÁFICAS DE CORUMBÁ/MS E A SUA RELAÇÃO DE FRONTEIRA (BRASIL-BOLÍVIA)	43
2 EDUCAÇÃO, FRONTEIRA E INTERCULTURALIDADE	56
2.1 EDUCAÇÃO E A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA NA REGIÃO DE CORUMBÁ/MS	56
2.2 INTERCULTURALIDADE E PROCESSOS DISCRIMINATÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	69
3 DESAFIOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM REGIÃO DE FRONTEIRA	83
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INTERCULTURALIDADE	83
3.2 PERSPECTIVAS E COLABORAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALGUNS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL	91
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM REGIÃO FRONTEIRIÇA	94
3.3.1 Documentos balizadores da Secretaria Municipal de Educação (Corumbá/MS) sobre a Educação Física escolar	101
4 PESQUISA DE CAMPO	109
4.1 MATERIAIS E MÉTODOS	109
4.1.1 Roteiro de questões para docentes	112
4.1.2 Roteiro de questões para discentes	114
4.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	116
4.2.1 Caracterização da amostra	120
4.2.2 Aproximações e primeiras impressões sobre o contexto da pesquisa	126
5 RESULTADOS	135

5.1	EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CAIC	136
5.2	RESULTADOS DA PESQUISA JUNTO AOS DOCENTES	139
5.2.1	Bloco I – Sujeito da pesquisa: o docente	139
5.2.2	Bloco II – Percepções do docente sobre a fronteira Brasil-Bolívia	139
5.2.3	Bloco III – (Des)Valorização da cultura boliviana na escola	142
5.2.4	Bloco IV – A visão docente sobre a Educação Física escolar na fronteira	148
5.3	RESULTADOS DA PESQUISA JUNTO AOS DISCENTES	156
5.3.1	Bloco I – Sujeito da pesquisa: o discente	156
5.3.2	Bloco II – Percepções do discente sobre a fronteira Brasil-Bolívia	161
5.3.3	Bloco III – O discente na escola de fronteira	165
5.3.4	Bloco IV – A visão discente sobre a Educação Física escolar na fronteira	170
6	DISCUSSÃO	182
6.1	ANÁLISES COMPARATIVAS ‘INTRAGRUPOS’	182
6.1.1	Docente X docente	182
6.1.2	Discente X discente	211
6.2	ANÁLISES COMPARATIVAS ‘INTERGRUPOS’ – DOCENTE X DISCENTE	248
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS	258

INTRODUÇÃO

Após sair do Paraná, ainda jovem, iniciei carreira acadêmica na região Centro-Oeste do Brasil, em particular no estado de Mato Grosso do Sul (MS), local onde comecei minha caminhada e formação de professor, primeiramente como aluno de graduação (1996) na cidade de Fátima do Sul. Fixando raízes no MS, tive a oportunidade de, ao longo de vários anos, lecionar no Ensino Médio e no Ensino Superior (2000-2008). Em 2009, tive a oportunidade marcante de conhecer a região pantaneira sul-mato-grossense, de maneira especial o município de Corumbá. Lá, dois fatos me marcaram: os nascimentos dos filhos e os ensejos profissionais, os quais passo a apresentar.

Em Corumbá, comecei as minhas atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ocupando inicialmente o cargo de técnico educacional e, posteriormente, gerente pedagógico. Em meados de 2010, retornei para a função de professor universitário, desenvolvendo atividades ligadas ao ensino, à extensão e à pesquisa, vinculados ao recente curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN).

Esses dois momentos possibilitaram ricas oportunidades acadêmicas-profissionais, particularmente no contexto da formação de professores. Propiciaram-me conhecer as ações ligadas à Educação Física nessa região, sobretudo as potencialidades e os entraves pedagógicos da/na escola. Tal experiência e esse amadurecimento intelectual estão na base da formulação do meu problema de investigação nesta tese de doutoramento. Com efeito, o meu objeto de pesquisa foi gestado ao longo de minhas indagações e preocupações pedagógicas vividas neste universo fronteiriço tão carregado de particularidades.

Neste caso, cabe contextualizá-lo. O estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira ‘seca’ considerável com dois países latino-americanos: Bolívia e Paraguai. Trata-se de uma fronteira com presença permanente de diversos núcleos urbanos de ambos os lados, o que se repete, em menor intensidade, nos municípios com linha divisória marcada pela presença de rios.

Essa realidade fronteiriça, com suas ambivalências, nuances e contradições, influencia sobremaneira a Educação Física, tema riquíssimo para explorações e análises sobre diversidade cultural, etnicidade, etnocentrismo, esporte e corpo na escola. Naturalmente, dentro dos limites metodológicos da pesquisa, foi o que busquei nesta tese, ao analisar as relações de alunos brasileiros e bolivianos que, juntos, frequentam escolas no território brasileiro (Corumbá), bem como ao investigar a dinâmica pedagógica dos seus docentes. Assim, procurei compreender as relações de aproximações e conflitos étnico-culturais entre

alunos no espaço escolar, particularmente no tocante à promoção e/ou ao envolvimento nas práticas corporais¹ da área.

Portanto a intenção desta pesquisa surgiu a partir de minhas percepções e observações das situações vividas em diversos ensejos profissionais e pessoais que ocorreram na região. Dentre esses momentos, destaco a oportunidade de ter acompanhado o trabalho junto a outros colegas da área, no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física (UFMS/CPAN), desenvolvido na disciplina Estágio Obrigatório IV, no ano de 2012.

Naquela ocasião, os discentes do curso realizaram alguns questionamentos gerais sobre a prática da Educação Física aos alunos e professores das escolas públicas e privadas, de maneira especial nas unidades em que tiveram de desenvolver a disciplina de estágio, na época compreendendo os municípios de Corumbá e Ladário (MS). Dentre as diversas perguntas realizadas pelos estagiários e considerando que todos estão inseridos num espaço fronteiriço, questionaram os educandos e seus docentes de Educação Física (supervisores do estágio na unidade escolar) sobre as práticas da disciplina relacionadas às aproximações e os possíveis entraves nos relacionamentos entre pessoas de diferentes etnias (brasileiros-bolivianos) que convivem no mesmo espaço escolar.

Dessa atividade de pesquisa surgiram impressões preliminares, além de informações contraditórias e uma naturalização de discursos discriminatórios, mesmo considerando as limitações do instrumento de investigação (questionário). Ressalto que, nesse contexto investigado, algumas informações, além de difusas na sua maioria, apareceram de forma muito sutil e, em outros casos, com um pouco mais de contundência.

Nesse trabalho, foi possível perceber vários elementos contraditórios emergindo de discursos de alunos brasileiros, os quais sugeriram, inicialmente, que seria normal a convivência com pessoas de um país diferente nas aulas de Educação Física. Entretanto, no final do questionário, esses mesmos alunos acabaram descrevendo situações e posturas preconceituosas e/ou constrangedoras em razão da condição étnica dos colegas. Os depoimentos foram conflitantes, sobretudo quando falam que “*não existe diferença nas aulas de Educação Física*”, porém, quando questionados sobre a relação com as pessoas oriundas do país vizinho (Bolívia), descreveram que “*preferem nem ter*”, que os mesmos “*deixam a cidade suja*” ou, pontualmente, relataram que é uma relação “*péssima*”.

¹ Trato como práticas corporais todas as manifestações do corpo humano em movimento; neste caso, em especial, por meio dos conteúdos historicamente trabalhados nas aulas de Educação Física. Isto é, conforme argumenta Daolio (2016, p. 66), que a “Educação Física escolar trata de conteúdos culturais relacionados ao corpo e ao movimento humano, ou seja, abarca um patrimônio cultural relacionado às vivências e conceitos relacionados às práticas corporais, práticas sistematizadas no jogo, na ginástica, na dança, na luta e no esporte”.

Outras frases também ilustram essa impressão, que pode ser entendida de forma oculta e/ou despreziosa em relação à não aceitação da diversidade cultural, por exemplo: *“É boa, só que às vezes tem discriminação”*; *“É um pouco diferente, pois a língua não é a mesma, é um pouco engraçado”*; *“É sempre bom, afinal, levando em consideração que a gente pratica as atividades melhor do que eles”*; *“Na minha opinião, as matrículas das escolas do nosso país (Brasil) não devem ser para as pessoas dos outros países”*; *“Na minha percepção, ainda existe um pouco de preconceito com os bolivianos”*; *“Tem um pouco de preconceito tanto do lado boliviano como do brasileiro”*.

No entanto outros alunos brasileiros acabam sendo mais diretos e enfáticos, com respostas claramente preconceituosas, relacionando supostas características pessoais (fenótipo) e/ou sociais, como podemos observar nas descrições: *“Não gosto dos bolivianos, é minha opinião. Roubam os carros dos brasileiros para vender as peças”*; *“Odeio boliviano. Aqueles bugres fedorentos. Deveria ter uma lei para expulsar todos os bolivianos do Brasil!!! Bando de folgado. Não gosto dessa gente”*; *“Normal, não vejo diferença, a não ser os olhos puxados”*.

Já ao analisar os discursos dos alunos que se consideraram bolivianos (ou duplo cidadãos²), observamos que vários, apesar de uma parte relatar não existir problema e/ou diferença nas relações entre os seus colegas brasileiros, descrevem sofrimento e certos processos discriminatórios nas aulas de Educação Física, como sugerem as frases: *“Os colegas de sala me tratam mal por eu ser boliviano”*; *“Já sofri preconceito na aula de Educação Física. Todos achavam que eu era brasileiro, pela minha cor, mas quando me ouviram falar, todos riram”*; *“Várias vezes já sofri preconceito. Mas agora não levo a sério”*; *“Sim, já sofri, pois, como o meu avô tem descendência boliviana, o meu pai tem uns traços bolivianos, e como eu puxei o meu pai, eu também tenho esses traços”*.

Nas argumentações dos professores sobre o relacionamento entre alunos de culturas diferentes nas aulas de Educação Física ou sobre a presença de alguma situação de preconceito entre alunos nas escolas, justificam que a maioria dos alunos da região tem boa relação com o país vizinho. Dizem que isso *“acaba favorecendo a socialização entre ambos”*. Contudo também entendem que os alunos brasileiros *“se sentem superiores e melhores que os bolivianos quando em conversas informais desmerecem os mesmos, e isso é geral, em todos os segmentos da nossa sociedade”*.

² Na pesquisa, existiam três alternativas para que os sujeitos participantes da pesquisa colocassem como eles se consideravam, sendo as opções ‘brasileiro’, ‘boliviano’ e ‘duplo cidadão’; nesta última, considerando as características de fronteira Brasil-Bolívia.

Pode-se verificar que, mesmo os professores percebendo essa complexa relação, por vezes acabam não considerando as múltiplas culturas da/na região fronteiriça, sobretudo para preparar suas aulas de Educação Física. Assim, justificam o tema, descrevendo que, por exemplo, “*não há necessidade*” de planejar algo especial que valorize as diversas dimensões culturais, como a boliviana. Creio que essa postura docente acaba aumentando uma espécie de distanciamento dos problemas educacionais das escolas localizadas em região de fronteira, especialmente se consideradas as demandas pertinentes à educação intercultural em todas as disciplinas do núcleo escolar, inclusive na Educação Física.

Esses dados informam preliminarmente que, apesar de incipientes, existe um contexto específico e complexo nas escolas fronteiriças desta região, correspondente ao lado brasileiro (Corumbá-Ladário). Demonstram alguns indícios sobre a existência de questões preocupantes para compreender melhor os desafios e dilemas da disciplina Educação Física na fronteira Brasil-Bolívia. Logo, esses fatos indicam sinais latentes no processo educativo, quando se considera o contexto de convivência nas escolas brasileiras fronteiriças, sobretudo entre os alunos com identidade nacional (brasileiro) e os demais estudantes considerados estrangeiros.

Inseri a expressão ‘considerados estrangeiros’ porque observei que nas escolas existem alunos com identidade oficial boliviana (minoria), particularmente quando fazem a carteira nacional de estrangeiro, para terem o direito a matrícula nas escolas fronteiriças no lado brasileiro³. Porém existem também alunos nascidos no Brasil, portanto brasileiros, que são filhos ou parentes próximos de bolivianos (como avó ou avô) e naturalmente acabam tendo algum vínculo com a Bolívia. Assim, observamos ser comum que esses alunos, mesmo sendo oficialmente brasileiros, sejam considerados como ‘bolivianos’ no contexto escolar (pela direção, pela coordenação, por professores e alunos).

Outro detalhe importante é que vários alunos oficialmente brasileiros, mas com influência familiar, econômica e/ou cultural da Bolívia, podem morar no Brasil ou na Bolívia. Entretanto quando moram na Bolívia atravessam cotidianamente a fronteira em diferentes meios de transporte e vivem diariamente num movimento pendular, porque moram na fronteira boliviana e estudam no lado brasileiro (Corumbá/MS).

Portanto, considerando essa realidade da fronteira e no tocante ao tratamento dos dados, enquanto categorização dos sujeitos, falarei somente em discentes brasileiros e bolivianos, independentemente se o aluno é oficialmente estrangeiro ou se tem parentesco boliviano, bem como onde reside. Dessa forma, utilizarei a categoria ‘boliviano’, entre aspas

³ O primeiro capítulo desta tese aborda, com mais detalhes, as normas e leis suscitadas.

simples, para designar a expressão corriqueira que foi encontrada e que demonstra níveis de complexidades apuradas nesta tese.

É oportuno resumir que as informações iniciais sugerem uma complexidade nas relações dos alunos brasileiros e ‘bolivianos’ na escola, demonstrando, em variados momentos, aproximações e tensões entre os grupos, que podem (ou não) refletir no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Igualmente, alguns dados embrionários também apontaram que hoje os professores (profissionais brasileiros) não estão preparados suficientemente para lidar e desenvolver propostas de integração dos discentes que estão inseridos nessa diversidade sociocultural, considerando principalmente o contexto e o fluxo da/na fronteira.

Também é preciso ponderar que alguns casos de conflitos recentes no âmbito internacional, nacional e local – sejam esses acontecimentos por questões políticas, sejam pelo viés esportivo, pela violência urbana e/ou pelo combate à contravenção-contrabando – acabaram gerando novas tensões sobre a irmandade entre brasileiros e bolivianos, de maneira especial nessa região fronteira, onde pessoas convivem permanentemente com uma ambivalência sociocultural.

Algumas dessas situações contemporâneas foram amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, podendo ser ilustradas com casos recentes, como a morte do garoto de 14 anos Kevin Espada, atingido por um sinalizador na arquibancada do Estádio Jesús Bermúdez. Essa tragédia aconteceu durante o jogo entre Corinthians e San José, na estreia das equipes na Taça Libertadores da América, no dia 20 de fevereiro de 2013.

Esse fato gerou um clima de total comoção e revolta, resultando na prisão de 12 torcedores do time brasileiro, que viajaram do Brasil para assistirem o jogo em Oruro, na Bolívia. As prisões perduraram por cinco meses, desencadeando diversas batalhas no âmbito jurídico internacional. Todo esse episódio criou certo desconforto entre essas nações, particularmente pela própria tragédia que ocorreu durante o jogo, bem como quanto à maneira como foi conduzido o caso pelas autoridades bolivianas. O incidente acabou criando uma tensão diplomática entre as autoridades do Brasil e da Bolívia, que de certa forma refletiu no dia a dia dos fronteirços.

No plano local, outro episódio ocorreu no dia 18 de maio de 2013, com a interdição e o encerramento das atividades da feira tradicional da cidade de Corumbá, denominada Feira *BrasBol*, popularmente chamada ‘feirinha boliviana’. Apesar de a intervenção ter sido articulada por diversos órgãos de controle (federal, estadual e municipal), a gestão atual (mandato 2013-2016) da Prefeitura Municipal de Corumbá (PMC) foi a protagonista da ação

de embargo e fechamento. Esta operação gerou uma crise nos negócios desses fronteiriços e provocou vários protestos em diferentes escalas na cidade, principalmente pelos pequenos comerciantes bolivianos, já que era um espaço de grande fluxo de produtos (legalizados e ilegais) a serem comercializados na região⁴.

Como era de se esperar, por conta dessa ação de interdição e fechamento, alguns feirantes⁵ criaram alternativas e improvisaram barracas para continuar vendendo seus diversos produtos. Essa atitude acabou gerando, no dia 22 de junho de 2013, uma nova intervenção na região, feita pela Fiscalização de Posturas do Município, que foi até as proximidades da feira *BrasBol* e apreendeu as mercadorias que novamente estavam sendo comercializadas de forma irregular. Essa nova ação acabou provocando um grande tumulto naquele momento, resultando em conflitos corporais: alguns policiais acabaram agredindo os feirantes (na sua maioria bolivianos), gerando violência de ambas as partes e, por consequência, novos protestos na cidade, com repercussão nacional e também internacional⁶.

Em seguida, outro fato marcante foi a morte do menino boliviano Brayan Yanarico Capcha, de cinco anos de idade, assassinado no colo da sua mãe. Sua família foi assaltada no dia 28 de junho de 2013, na região de São Mateus, no extremo leste da cidade de São Paulo (Brasil). Esse novo episódio de violência urbana acabou gerando grande comoção nacional e internacional, notadamente pela brutalidade do fato, novamente com cobertura intensiva das diferentes mídias internacionais. O caso colocou em discussão nacional as questões de migração da população boliviana, especialmente ligada à busca por condições de melhoria de vida dessas pessoas, as quais são frequentemente atreladas ao trabalho ilegal no Brasil.

Por fim, no bojo desses acontecimentos, ocorreu um fato que colocou um novo problema diplomático entre o Brasil e a Bolívia: foi quando o diplomata brasileiro Eduardo Saboia, encarregado de negócios da Embaixada Brasileira em La Paz, na Bolívia, resolveu, à revelia das autoridades brasileira e boliviana, trazer o senador boliviano Roger Pinto para o Brasil, em um carro oficial da Embaixada Brasileira. O referido senador estava há mais de um ano asilado na Embaixada Brasileira em La Paz. A travessia para o lado brasileiro aconteceu via fronteira Brasil-Bolívia, adentrando o território da cidade de Corumbá, no dia 25 de agosto de 2013. De forma resumida, o entrave diplomático foi alegado pelo senador boliviano

⁴ A Feira *BrasBol*, ou Associação dos Pequenos Comerciantes Brasileiros e Bolivianos, foi fundada no dia 8 de abril de 1995 e estava localizada na rua Cuiabá, atrás do Cemitério Santa Cruz. Atualmente, não existe mais um local específico para esse tipo de comércio, afetando consideravelmente as pequenas famílias (comerciantes) bolivianas que dependiam dessa estrutura (local).

⁵ Trabalhadores da feira (feirinha) *BrasBol*.

⁶ Imagens e vídeos deste conflito podem ser vistos na internet, nos seguintes *links*: <<https://www.youtube.com/watch?v=FVhI8nUggp0>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=picIr5Pu7nc>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

como perseguição política do seu governo, sobretudo do presidente Evo Morales. Já o presidente da Bolívia afirmava que o senador deveria responder pelos crimes de corrupção no seu próprio país, e não refugiado em outro⁷.

Parte desses episódios relatados e, particularmente, a condução irregular do senador boliviano acabaram gerando diversos debates nas diferentes mídias. Em um deles, no dia 29 de agosto de 2013, a professora de Direito Internacional da Universidade de São Paulo (USP) Maristela Basso comentou, de forma polêmica, no *Jornal da Cultura*⁸, que: *“A Bolívia é insignificante em todas as perspectivas, é um país, sim, que tem uma fronteira enorme com o Brasil, dos nossos vizinhos o que tem a maior fronteira terrestre, mas nós não temos nenhuma relação estratégica com a Bolívia, nós não temos nenhum interesse comercial com a Bolívia. [...] Os brasileiros não querem ir para a Bolívia, os bolivianos que vêm de lá, vêm tentar uma vida melhor aqui, não contribuem com o desenvolvimento tecnológico, cultural, social e desenvolvimentista do Brasil. Então, a Bolívia é um assunto menor”*.

Como se não bastasse o episódio diplomático em si, esse tipo de declaração, vindo de uma professora da USP na área de Direito Internacional, acaba sendo, ao mesmo tempo, perigoso e lamentável, do ponto de vista político e/ou sociológico com o povo boliviano, mas sobretudo pelo desconhecimento sobre a dinâmica das pessoas que vivem na fronteira Brasil-Bolívia.

Pensando de forma ampla e complexa, especialmente considerando que esta tese foca na região fronteira (Brasil-Bolívia), todos esses acontecimentos acabam influenciando ou criando um mosaico de aproximações, dificuldades, fricções e constrangimentos que permeiam as relações humanas na fronteira, as quais tendem a ser tensionadas e/ou compartilhadas pelas pessoas daquele local. Portanto o presente estudo buscou compreender o campo da Educação Física em um território fronteiro que sofre diversas influências do seu próprio contexto, sejam elas decorrentes das leis nacionais e internacionais, sejam oriundas dos fatores culturais, políticos/diplomáticos, econômicos, sociais e/ou étnicos.

Isso indica que é sempre salutar ter conhecimento dos múltiplos fatores que envolvem o estudo, até para entender melhor a estrutura local pesquisada, principalmente observando a influência sobre as práticas da Educação Física no contexto escolar. Desse modo, a Educação Física, que por força da lei é disciplina curricular obrigatória para todos os níveis educativos, está inserida na escola e sofre interferência das diversas conjunturas locais, em maior ou

⁷ Mais informações sobre o caso estão disponíveis em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/08/itamaraty-remove-biata-e-saboia-da-embaixada-em-la-paz.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

⁸ Disponível em: <<http://noticias.r7.com/internacional/bolivia-e-insignificante-diz-maristela-basso-comentarista-da-tv-cultura-e-professora-da-usp-01092013>>. Acesso em: 20 out. 2014.

menor escala. Essa área de atuação está, juntamente com outras disciplinas do currículo, numa esteira complexa de formação educacional, que lida permanentemente com inúmeros desafios e dilemas socioculturais, estruturais e metodológicos para desenvolver seus processos de ensino-aprendizagem no contexto da nação brasileira.

Recordo que a referida disciplina escolar padece, por consequência, de diversas intercorrências que podem reforçar ou dirimir processos discriminatórios, por exemplo, entre os alunos de etnias distintas durante as inúmeras possibilidades de práticas coletivas que envolvam ações corporais e/ou esportivas. Nesse sentido, meu estudo pretende repensar e rediscutir a propagada ideia (senso comum) de que o desenvolvimento da disciplina Educação Física, sobretudo na condução de suas práticas corporais, é sempre integração, inclusão, respeito ao diferente e participação de todos enquanto possibilidade igualitária, independentemente do contexto em que a aula é oferecida.

Desse modo, ao levar em consideração essas informações apresentadas e os diferentes processos discriminatórios socioculturais que ocorrem na região, tivemos como objetivo geral investigar aspectos interculturais que permeiam as ações pedagógicas da disciplina Educação Física escolar, especialmente observando como descrevem professores e alunos, estes de etnias e identidades distintas (em alguns casos híbridas), sobre o desenvolvimento desta área de conhecimento numa escola fronteiriça.

Para atingir essa finalidade macro e facilitar a visualização das especificidades do trabalho, optei em fracionar os objetivos gerais nos seguintes tópicos:

- a) compreender as possíveis fricções, interações e/ou discriminações étnicas entre alunos de uma escola pública fronteiriça, por meio de análises dos discursos oriundos dos seus professores de Educação Física;
- b) interpretar como jovens de diferentes contextos étnicos, convivendo em locais comuns (salas de aula, quadra...) numa escola pública da fronteira brasileira, manifestam processos, interações e/ou discriminações no desenvolvimento da disciplina Educação Física;
- c) verificar e comparar, nos discursos dos discentes brasileiros e ‘bolivianos’ que frequentam as aulas de Educação Física, as possíveis aproximações, tensões e distanciamentos quanto às questões socioculturais numa escola fronteiriça;
- d) confrontar os dados dos alunos (brasileiros e ‘bolivianos’) da escola selecionada com as informações descritas pelos seus professores que ministram aulas de Educação Física na região fronteiriça Brasil-Bolívia.

Com isso, o foco populacional pesquisado foram os alunos (brasileiros e ‘bolivianos’) de uma escola pública municipal em Corumbá/MS, particularmente que estudam próximo da fronteira (Brasil-Bolívia), residentes tanto no Brasil como na Bolívia. No sentido da ampliação da pesquisa, também foram examinados, considerando a característica fronteiriça, além dos discursos dos alunos brasileiros e ‘bolivianos’, as falas dos seus professores de Educação Física. Posteriormente, com os dados de todos os entrevistados, foi possível comparar as informações colhidas dos educandos com as perspectivas descritas por seus professores de Educação Física, obtendo, principalmente, as convergências e divergências entre os discursos dos pesquisados sobre as questões socioculturais ligadas à condução da disciplina naquele local.

Dessa forma, o presente trabalho está dividido em seis partes. Na primeira, são discutidas as múltiplas vertentes do tema fronteira, sobretudo tratando da sua complexidade teórica conceitual, afinidades, contradições, leis fronteiriças e as características regionais da fronteira (Brasil-Bolívia) em Corumbá, no Mato Grosso do Sul.

No segundo capítulo, é feito um debate sobre os elementos da educação formal na fronteira, observando e articulando elementos sobre identidade, interculturalidade, etnocentrismo e processos de discriminação no contexto escolar fronteiriço.

No terceiro momento, são apresentados e debatidos itens como desafios e dilemas da disciplina Educação Física nas escolas de fronteira, discutindo alguns conceitos da Educação Física escolar relacionados aos elementos interculturais. Depois, resumo as diferentes perspectivas e colaborações da Educação Física em alguns países da América do Sul. Apresento também dados recentes publicados sobre a área que adentrem o tema fronteira, complementando com informações locais no tocante aos documentos balizadores da Secretaria Municipal de Educação (Corumbá/MS) sobre a disciplina de Educação Física.

Na quarta parte, é exposta a pesquisa de campo, com a descrição do universo da pesquisa, a metodologia empregada e as primeiras aproximações-impressões sobre o universo a ser pesquisado.

Na sequência, na quinta e sexta partes, respectivamente, são apresentados os resultados das entrevistas e as discussões dos elementos suscitados pela pesquisa.

Por fim, enquanto consideração final da tese, exponho as conclusões advindas dos resultados já elencados, procurando projetar novas questões-preocupações para colegas da área de Educação Física e aos demais cursos de formação superior em licenciatura, particularmente para professores-pesquisadores que pretendem ingressar nas questões da educação intercultural atrelada às diferentes nuances do tema fronteira.

1 FRONTEIRA: OS MÚLTIPLOS CONCEITOS

1.1 A COMPLEXIDADE TEÓRICO-CONCEITUAL DA FRONTEIRA

Atualmente, no planeta Terra, existe uma estrutura de 248 mil quilômetros de fronteiras políticas por terra, bem como 332 fronteiras entre países, o que produz limites comuns entre dois ou mais Estados contíguos, algo que inevitavelmente promove diferentes dinâmicas para cada região (FOUCHER, 2009). Partindo desse pontapé inicial, fica claro que é natural e extremamente complicado explicar teoricamente os múltiplos contornos sobre o tema fronteira. Portanto demonstra não ser tarefa fácil, começando especialmente por sua complexidade conceitual, na qual perpassam diferentes influências (sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas etc.).

Vale lembrar que, conforme explicam Moraes e Oliveira Neto (2011, p. 63), “quando se conceitua algo, empobrece, diminui, cristaliza o real significado [...]. Daí vem a dificuldade de conceituar fronteira. O território, como fronteira, possui uma dupla conotação: material e simbólica”. Por isso, entendo que o tema fronteira engloba essa dupla vertente indissolúvel, na qual é ao mesmo tempo um território estabelecido jurídica e politicamente, que impõe certa demarcação-dominação da terra, e ainda carrega sua dimensão simbólica, local que representa um dinamismo e uma identificação sociocultural particular.

Mendonça (2005) sugere que, ao estudar o tema fronteiras nacionais, é necessário olhar para duas possibilidades, declaradas pela autora como estática e dinâmica. O conceito estático diz respeito às questões territoriais do Estado, por influências limitatórias que estabelecem linearmente as fronteiras entre dois ou mais Estados, que podem ser de ordem natural (limites instituídos por rios, montanhas etc.) e artificiais (limites baseados numa linha imaginária, com dados geométricos etc.), envolvendo demarcações e aspectos técnicos que desembocam em acordos e tratados internacionais. Já os aspectos da fronteira dinâmica seriam caracterizados pela sua porosidade, o que possibilita uma flexibilidade no fluxo de pessoas e da passagem natural dos outros seres vivos que habitam aquela área, fazendo com que dissipe o controle do fluxo pela própria característica regional da fronteira.

As noções de fronteira e limite foram modificando-se historicamente, e é praticamente consenso entre pesquisadores do assunto que dois processos concomitantes convergiram para a concepção do atual sistema de estados nacionais, sendo o primeiro o processo político e o segundo o econômico, de acordo com Machado (2002). A autora esclarece que hoje os

[...] estados são formas territoriais de organização política. Caracterizar as noções de fronteira e limite no contexto da teoria do estado moderno é muito difícil quando sabemos que passaram por muitas evoluções e que são usados numa variedade de sentidos. Ambos mudam com o tempo. A primeira resposta europeia à questão dos limites foi simples: os limites de um estado seriam os limites do reino ou – em tempos pós-coloniais, os limites da colônia de onde o estado tinha emergido. No entanto, as velhas noções de reino não coincidem com as modernas noções de território pois seus limites eram indeterminados e com frequência temporários. É nos séculos XVIII e XIX que o conceito de soberania moderno foi formalmente traduzido na concepção do território do estado como espaço limitado, e policiado pela administração soberana. As coletividades ou os ‘povos’ deveriam ser diferenciados em espaços territoriais fixos e mutuamente excludentes de dominação legítima. Em meados do século XVIII, os tratados de limites entre as principais potências europeias começam a fazer referência a estudos de topografia e levantamentos de engenheiros para a demarcação de limites, mesmo assim sem grande preocupação com a estabilidade das fronteiras. Somente no século XIX é que se completa a *demarcação* da maior parte dos limites internacionais, não só na Europa, mas em outras partes do mundo, inclusive no Brasil, e que o direito internacional surge em moldes modernos. (MACHADO, 2002, p. 1 – grifo da autora).

Machado (1998, p. 41-42) explica, em outro trabalho, que é muito comum o tratamento equivocado dos termos limite e fronteira, já que, essencialmente,

A fronteira está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Enquanto a *fronteira* é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o *limite* jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, é um polígono. O chamado “marco de fronteira” é na verdade um símbolo visível do limite. Visto desta forma, o *limite* não está ligado a presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira. Por isso mesmo, a fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a *fronteira* pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o *limite* é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais. (grifos da autora)

O trabalho de Costa (2011, p. 137) é um acréscimo nesta discussão, ao dizer que é extremamente salutar compreender a existência de diferenças entre limite e fronteira. Contudo o autor alerta que

Isso não significa uma ruptura total entre eles, ou seja, uma falta de articulação. Ao contrário, são conceitos interdependentes, dada a forte interação (i)material entre eles. A fronteira só existe a partir do limite, sendo esse quem dá luz à existência daquela. [...] Essa forte imbricação se

aproxima da imagem de uma *cerca* [...] ao mesmo tempo em que representa uma barreira, permite, pelos seus vãos mais ou menos apertados, a possibilidade da passagem. Caso a *cerca* (com o sentido de limite materializado) tenha vãos muito próximos dificultando a passagem, ainda assim é possível superá-la [...] Nesse sentido, a *cerca*, o limite, possui uma conotação de linha de separação entre um lado e outro. A fronteira é mais que isso: é uma área geográfica, com limites imprecisos, variável e dinâmica (que ora retrai, ora expande) que contém o limite. (ibidem – grifos meus).

Foucher (2009) coloca que as fronteiras devem ser consideradas instituições territoriais, que são parcialmente dependentes e que por vezes agem por meio de diferentes estruturas/escalas, as quais nem sempre são complementares. O autor cita três estruturas/escalas que compreendo ser importantes para este trabalho, especialmente a última:

a) Escala estatal, nacional ou multinacional, que exerce um controle arbitrário, exclusivo e legal sobre um território expresso em uma jurisdição. [...] b) Escala interestatal que representa o terreno da soberania reconhecida pelos outros, vizinhos, amigos ou adversários. [...] c) escalas regional e local, de práticas sociais que variam segundo o grau de abertura da fronteira, seja uma barreira, seja um recurso, e de acordo com a liberdade que o poder central lhe confere. A existência do limite é o fator de diferenciação das identidades, das línguas, dos comportamentos e das referências culturais. (FOUCHER, 2009, p. 25-26).

Ao relatar etimologicamente o termo fronteira, Albuquerque (2010, p. 579) explica que seu uso está relacionado “ao universo militar, *front*, conquista territorial e estabelecimento de limites”. Segundo o autor, essa terminologia congrega uma duplicidade. Assim, é um

[...] movimento de conquista e fixidez das delimitações e demarcações das conquistas efetivadas. A divisão do mundo em Estados territoriais, no contexto da Europa moderna, contribuiu para que o termo fronteira passasse a ser reconhecido principalmente como referente aos limites políticos dos Estados nacionais. (ibidem, p. 579).

Aprofundando o tema, Machado (2002, p. 5-6) esclarece:

A gênese da noção de ‘fronteira’ é diferente e muito mais antiga daquela de limite internacional. A literatura considera o Império Romano e o Império da China como casos paradigmáticos na investigação das origens da concepção de fronteira e da evolução de seu significado no tempo. Os romanos, por exemplo, não tinham interesse em estabelecer *limites* aos seus domínios; no entanto, criaram um sistema administrativo e defensivo de *fronteira* (período dos Augustos), primordialmente para dificultar a expansão dos povos bárbaros nas fímbrias do Império. [...] Mais tarde evoluiu para um sentido militar, designando uma estrada fortificada em zona de fronteira e, posteriormente, a própria zona de fronteira. [...] Para estabilizar as fronteiras e cortar custos militares, os romanos, provavelmente inspirados pelos gregos, introduziram a ideia da colonização autossustentada nas áreas

imediatamente na retaguarda das linhas de defesa [...] Aqui se encontram dois elementos essenciais relacionados não ao nome mas aos processos do qual emerge a noção de fronteira. Um refere à *expansão* de povos ou sistemas sobre território adjacente, compreendendo, inicialmente, operações de guerra e controle militar; o outro é a consolidação do processo de apropriação desses territórios através da *colonização* das terras conquistadas, fazendo uso do expediente de distribuição de terras entre a população vencedora; ambos são reencontrados em outros lugares e outros tempos, um dos casos mais famosos sendo a expansão para o oeste nos Estados Unidos do século XIX. (grifos da autora).

Entretanto, independentemente da origem etimológica, atualmente o conceito de fronteira recebe diferentes significados, sendo que, resumidamente, pode estabelecer barreiras, travessias entre territórios ocupados de população, fluxos distintos de elementos econômicos e socioculturais. E, com o aprofundamento de novos estudos, passam a ser vistos como espaços associados de difícil estruturação, estabelecendo simbolicamente fronteiras culturais e corporais de forma dicotomizada, reforçando alguns extremos como: local de ordem/desordem ou do legítimo/falso (ALBUQUERQUE, 2010).

Ampliando o conceito sobre o tema fronteira, em recente obra, Loro e Gebara (2013) descrevem que Frederick Jackson Turner relata sobre o impacto da fronteira na construção de uma civilização, tese apresentada como comunicação na reunião da *American Historical Association*, em 1893, da qual foi um importante documento para entender como se construiu e se movimentava a fronteira norte-americana. Nessa tese, o autor utiliza a metáfora das ondas do mar para demonstrar

[...] o movimento de colonização nos Estados Unidos e permite-nos entender os avanços da fronteira americana no movimento da colonização [...] As instituições americanas foram compelidas a se adaptarem às mudanças de um povo em expansão (para a travessia de um continente; o desbravamento de terras selvagens; as condições econômicas e políticas da fronteira); desta forma, a fronteira seria “o pico da crista de uma onda”, o ponto de contato entre o mundo selvagem e a civilização. (LORO; GEBARA, 2013, p. 150).

Nessa região norte-americana, segundo os mesmos autores, a fronteira seria o local de selvageria, sobretudo pelos contatos entre os índios e os caçadores, que gerava a contradição de barbárie e civilização, algo que foi paulatinamente desarticulada com o advento dos comerciantes, religiosos, agricultores e, por fim, com a estruturação das cidades e a necessidade do movimento das fábricas.

Para Loro e Gebara (ibidem), apesar da limitação da tese de Turner referente à sua universalidade, o processo de apropriação da terra no Brasil teve características semelhantes, embora um padrão diferente de ocupação. Aqui, buscava-se escravizar a mão de obra das

populações nativas, repetindo a barbárie e a civilização, considerando objetivos distintos nas incursões dos bandeirantes, religiosos, militares, fazendeiros e comerciantes que também focavam a dominação e expansão.

Também baseado em Turner (1996), Albuquerque (2010, p. 580) reflete:

A fronteira é uma zona de transição entre a civilização e a selvageria, um território ocupado pelos pioneiros que dilatam as fronteiras da nação e veem o outro lado dessa linha movediça como espaços vazios, desertos, *wilderness*, embora existam outras formas de vida e cultura humana sendo exterminadas em nome do progresso e da civilização nacional.

O autor também declara que o significado de fronteira pode ter diferentes sentidos, por influência dos termos *border* e *frontier*, palavras inglesas, esclarecendo:

Border significa a fronteira entendida como divisão política e administrativa dos Estados territoriais. Já a palavra *Frontier* pode ser interpretada, nessa perspectiva de Turner, a partir do movimento de ocupação da fronteira interna por parte de agentes portadores do ideal do individualismo e da democracia. (ibidem, p. 580).

Em outro trabalho, ao analisar e discutir as imagens e os relatos televisivos sobre as fronteiras do Brasil, Albuquerque (2013) comenta que as fronteiras nacionais são espaços e palcos de múltiplas contradições, levando a algumas representatividades simbólicas antagônicas, tais como: terra de ninguém e sem lei, lugar distante de tudo, espaço de disputa territorial, local de múltiplas culturas e integralização, dentre outras. Contudo, segundo o autor (ibidem, p. 15-16), a fronteira, por sua característica, acaba carregando um rótulo comum na atualidade, sobretudo como região da periferia nacional:

Elas estão localizadas geralmente longe dos principais centros decisórios e muitas vezes a maioria dos habitantes de uma determinada nação pouco conhece o que acontece nesses territórios que margeiam o Estado nacional. Entretanto, as fronteiras nacionais produzem diversas centralidades. Dependendo do contexto histórico e geográfico, podem ser vistas também como lugares de forte presença militar, de produções de relações de identidades e alteridades nacionais e de experiências singulares do cotidiano de fluxos e de travessias transnacionais. Além disso, a própria ideia periférica e marginal de terra sem lei e de ninguém alcança uma forte centralidade nas seleções de reportagens e discursos sobre áreas fronteiriças.

Para Albuquerque (2009), as aproximações territoriais entre os países fronteiriços geram intensos movimentos e, ao mesmo tempo, produzem barreiras ou diferentes travessias, algo que em algum momento se cruzam e se redefinem nas diversas situações concretas e simbólicas dos limites nacionais. Segundo o mesmo autor, “os amplos deslocamentos e circulação de pessoas nos territórios fronteiriços possibilitam novas reflexões sobre a

polissemia de sentido do termo ‘fronteira’” (ibidem, p. 138). Por isso, Mendonça (2005, p. 117) coloca que os países que estão no contexto de fronteira “são como vizinhos: todos definindo uma oposição, um limite territorial, mas incapazes de viver sem a influência e a interferência do outro”.

Roberto Oliveira (2005) comenta que, apesar da existência de populações em regiões de fronteira contíguas, não quer dizer que elas seriam homogêneas em termos da etnia, o que configura ao contexto fronteiriço uma diversificação. Segundo o autor, cria-se

[...] uma situação sociocultural extremamente complexa. No caso das etnias [...] não se trata mais de considerá-las em si mesmas [...] mas de inseri-las num outro quadro de referência: o quadro (inter)nacional. [...] marcada por um processo transnacional, apontando esse termo para o caráter dinâmico das relações sociais vividas pelo contingente populacional localizado na fronteira. (ibidem, p. 14).

Num outro prisma, em termos conceituais, Pereira (2009a, p. 53) esclarece, numa visão até certo ponto limitadamente administrativa, que podemos adotar três nomenclaturas para classificar os municípios situados em áreas de fronteira geográfica:

a) municípios de faixa de fronteira, isto é, que estão dentro da faixa de 150 quilômetros da linha demarcatória oficial, conforme a Constituição brasileira de 1988; b) municípios na linha de fronteira, que estão próximos a uma faixa de poucos metros, que as comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas e; c) municípios fronteiriços que são denominados de cidades geminadas, por serem cidades que se desenvolveram nos limites de países vizinhos. No caso das cidades geminadas em área seca, a separação ocorre unicamente por uma “zona neutra”, que é a referida faixa pertencente aos estados em contato e não pode ser tocada. Nas cidades geminadas do Mato Grosso do Sul é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua, avenida ou rio.

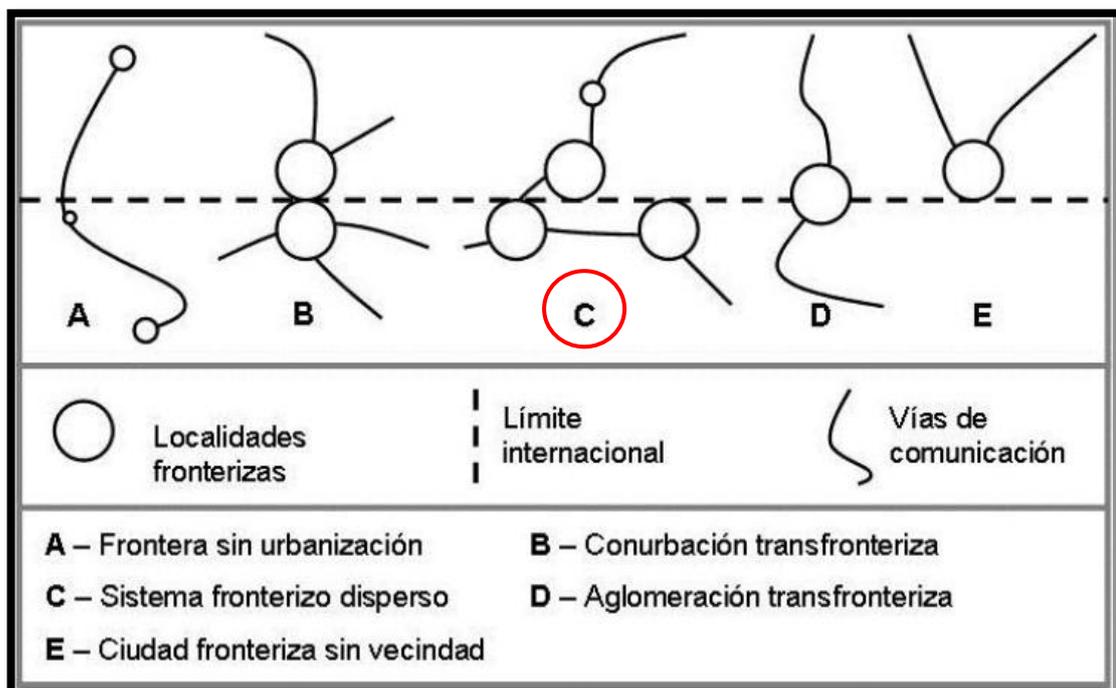
Assim, apoiando-me em Pereira (2009a), considero que a região pesquisada por mim não se enquadraria na faixa de fronteira (item a) e nem na condição de cidades geminadas (item c), logo, classificada como linha de fronteira (item b), enquanto região próxima a uma faixa de poucos metros e quilômetros. Pereira (2009b) também comenta que a Constituição brasileira distingue entre linha e faixa de fronteira. Nesse caso, a linha de fronteira é o ponto limite em que ocorre a demarcação, separando a faixa de dois estados fronteiriços. Enquanto isso, a faixa de fronteira seria compreendida como uma zona (espaço) fronteiriça, local que pertence ao bem público da União, iniciado pelo Decreto-Lei nº 852, de 15 de novembro de 1938, em seu artigo 2º, inciso V, especialmente tratando da parte fluvial do Brasil e permanecendo no artigo 20, parágrafo 2º da Constituição Federal de 1988, que trata da parte

terrestre, da seguinte forma: “a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei”.

Benedetti (2011) considera, de forma semelhante a Pereira (2009a), que existem cinco padrões de ocupações das áreas de fronteira, de maneira especial no sul da América do Sul. A primeira seria uma fronteira sem urbanização, demonstrando um modelo de localização dispersa ou distante. Outro seria a muito generalizada chamada cidades gêmeas, contíguas ao limite no processo de conurbação. Um terceiro seriam os sistemas urbanos de fronteira espalhados, localidades com grande interação, mas que não são contíguas ao limite ou não se deparam. Para o autor, esse seria o caso de Puerto Suárez e Puerto Quijarro (Bolívia) e Corumbá e Ladário (Brasil), especialmente quando formam uma urbanização descontínua entre a fronteira boliviana-brasileira. Outro seria uma aglomeração transfronteiriça, formando uma única cidade fronteiriça na borda, não existindo barreiras físicas. Por último, chamada pelo autor de cidade fronteiriça sem vizinhança, um fenômeno de fronteira onde não tem uma cidade próxima, geralmente devido às razões de natureza geofísica.

Veamos a esquematização do autor, conforme a imagem abaixo (Figura 1), retratando a região fronteiriça de Puerto Suárez e Puerto Quijarro (Bolívia) com Corumbá e Ladário (Brasil), formando a área descontínua de urbanização, representada pela letra C:

Figura 1 – Áreas de fronteira e as diferentes formas de ocupação



Porém o Ministério de Educação (MEC) informa no seu site, quando trata das Escolas de Fronteira, que essa região fronteiriça seria considerada como cidades gêmeas⁹. Inclusive apresenta um esquema da fronteira brasileira¹⁰, na tentativa de reforçar essa visão, destacado na figura com uma seta vermelha (Figura 2). Apesar de ser um detalhe menor (mesmo vindo de uma entidade do Governo Federal), é algo que compreendo ser conceitualmente contraditório, essencialmente se olharmos para as fontes apresentadas que tratam do tema fronteira, bem como observando a realidade local e as relações socioculturais das pessoas na região fronteiriça de Corumbá (Brasil-Bolívia).

Ao considerar a presença e as diversas interações das populações entre os limites de países contíguos, é mais apropriado nos estudos de fronteira o termo ‘região fronteiriça’ em comparação com a limitação estrutural de ‘faixa de fronteira’ como estabelece a Constituição Federal brasileira de 1988.

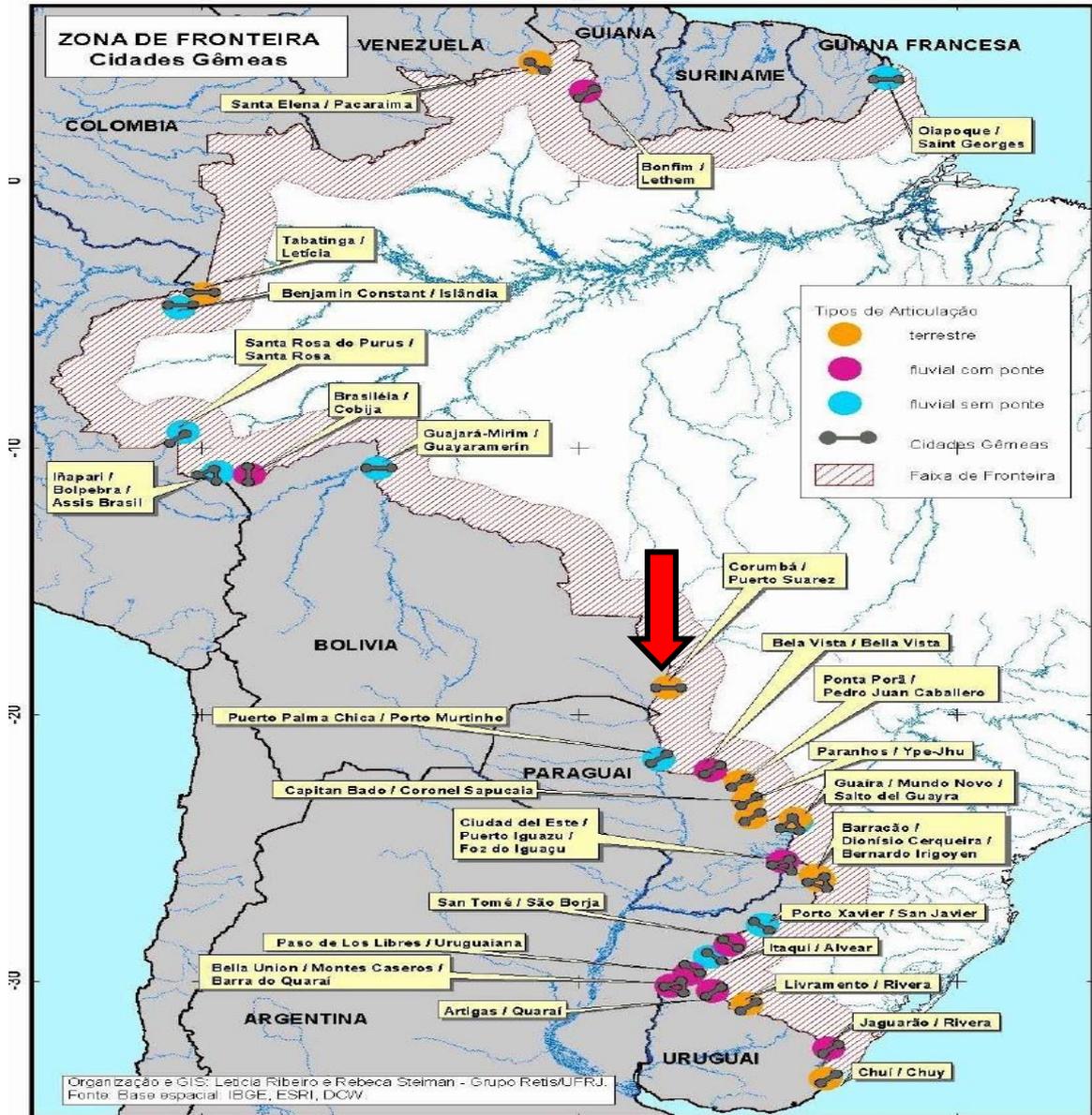
Por outro lado, Machado (2002, p. 8) comenta:

Os cunhos militares, imperiais, ou imperialistas dados aos processos de expansão de fronteiras territoriais não dão conta de outros processos territoriais – de povoamento, colonização e interação –, aos quais a noção de fronteira também está vinculada. É nesse sentido que é apropriado sua associação com termos como ‘zona’ ou ‘região’; de um lado, porque distingue linha (limite) da área ou território; de outro, porque do ponto de vista geográfico expressa a territorialidade dos grupos humanos numa situação particular. Mesmo a noção de faixa de fronteira tem uma conotação de território embora mais estrita do que as outras duas, uma vez que está associada à presença do limite. Seja como for, no sentido mais geral, a noção de fronteira como *lugar* de interação, de comunicação, de encontro, de conflito, advém do *a priori*, de que estamos na presença de sistemas territoriais diferentes e de nacionalidades distintas. Como lugar de uma ‘vida de fronteira’[...] ou no mais recente ‘identidade de fronteira’ [...] na análise da relação entre limite e fronteira, esta pesquisa propõe considerar o limite entre unidades territoriais como uma solução (multiescalar) para estabilizar os movimentos de contração/expansão dos sistemas de povoamento, dos sistemas de intercâmbio, e dos sistemas de organização social, todos eles sistemas abertos, *ipso facto*, caracterizados por um forte potencial de instabilidade. De acordo com essas premissas, nos períodos em que pelo menos um desses sistemas atinge um patamar de *estabilidade*, limite e fronteira tendem a *convergir*, e inversamente, quando qualquer um desses sistemas chega a um limiar de *instabilidade*, a tendência é a de *divergência* entre limite e fronteira territorial.

⁹ Para o MEC, as cidades gêmeas são aquelas com sedes administrativas próximas, cortadas por uma avenida ou rua, com divisa seca. É considera-se município na faixa de fronteira aquele que tem a sede situada até 150 quilômetros da divisa com outro país. Mais detalhes em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

¹⁰ Na Figura 2, verifica-se o espaço fronteiriço (faixa de 150 km) previsto na Constituição Federal de 1988, demarcado por listras na ‘borda das fronteiras’ com os demais países.

Figura 2 – Mapa da fronteira brasileira com as cidades gêmeas, pela ótica do MEC



Fonte: disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/mapa_cidades.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

Assim, independentemente dessas estruturas classificatórias ou associações sobre os tipos ou formatos das áreas (regiões) de fronteira, devemos compreender que a palavra fronteira carrega, segundo Costa (2012), uma dinâmica construtiva social complexa e de múltiplas vertentes, fazendo historicamente, através do uso da língua portuguesa, associações confusas com o termo limite.

A fronteira é distinta do limite, mas o contém em seu interior. Isso porque o limite é uma linha imaginária que aparece apenas nos mapas políticos e nas construções que representam as divisas internacionais, ou seja, os limites entre as jurisdições nacionais: os marcos, as aduanas. Fronteira é uma

franja¹¹, de tamanho variável, formada por dois ou mais territórios nacionais que se encontram geograficamente [...]. (ibidem, p. 21).

Raffestin (2005) também tem um olhar diferente sobre a classificação organizacional visto em Pereira (2009a) e a divulgada pelo MEC, induzindo que é preciso ampliar essa estrutura e compreender outros conceitos complexos nas regiões de fronteira.

A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais. (RAFFESTIN, 2005, p. 13).

Tenho consciência das controvérsias apresentadas pelo autor no que tange ao termo biossocial, já que não existem elementos sociais que não sejam oriundos de seres biológicos, contudo Raffestin amplia a discussão, ao comentar:

A fronteira, no seu processo de funcionalização, pode naturalmente ser interpretada, tanto no sentido político como no sentido sociocultural. Nestas condições, a fronteira aparece muito paradoxal, já que o seu reforço e mesmo seu desmantelamento é um provável reflexo de um outro sistema de limites em crise, não imediatamente visível. (2005, p. 14).

Já, para Oliveira e Campos (2012, p. 17),

A fronteira em seu sentido mais comum está ligada ao preconceito por sua condição de margem, portanto, marginal a uma nação, decorrente de questões históricas e políticas. É um local no qual se pode assinalar a negatividade, atribuída por diversos fatores como o ilícito, a clandestinidade, a miscigenação, entre outros. Não é, apenas, a capacidade do homem em criar suas representações, bem como a função na segurança nacional ou a agenda negativa que tornam a fronteira fascinante, ímpar e, acima de tudo, mágica. São seus ritos, seus símbolos, seus habitantes e suas instituições, próprios de fronteira, que dão a ela seu caráter de ponto estratégico.

De forma equivalente, Nunes (2012, p. 75) afirma que analisar a fronteira implica um olhar particular sobre o contexto, observando fundamentalmente as relações de intercâmbio cultural, social, econômico, político entre os diferentes povos, por isso, “as áreas de fronteiras podem representar locais de conflitos culturais entre povos diferenciados, assim como também podem ser entendidas como áreas de trocas interculturais e dos consequentes hibridismos culturais”.

¹¹ O autor explica detalhadamente que “franja” é uma denominação geográfica para uma banda territorial. No caso da fronteira, a franja corresponde à extensão territorial de um país limítrofe (ao lado) da linha de limite internacional. É geralmente estreita, mas variável de largura. Aceita de bom grado adjetivações para melhor expressão geográfica, como franja urbana fronteiriça brasileira, para expressar as áreas das cidades brasileiras que estão em contato territorial com os países vizinhos.

Nesse sentido, o hibridismo desses espaços complexos necessita de maiores detalhamentos sobre o conceito atual de fronteira e limite, por exemplo, como explicam Oliveira e Campos (2012, p. 21-22), com os quais concordo:

A fronteira é formada a partir de áreas contíguas de dois territórios nacionais, formando o que se vem denominando zona de fronteira, área de fronteira, franja fronteiriça, dentre outras denominações que remetem a um espaço repleto de relações sociais de convivência e de produção. Por isso, diferencia de limite, que é pontual – uma linha traçada nos mapas que se materializa nas aduanas, postos de fiscalização e nos marcos. Na fronteira estão presentes os relacionamentos, os fluxos, os câmbios. [...] Adotamos a compreensão de que fronteira e limites não são sinônimos, nem no sentido político.

Por isso, para Foucher (2009, p. 9), tratar em termos conceituais de fronteira e da dinâmica dos limites é falar em parte de universalização, “a fim de desenhar, aqui, a absorção de novos Estados, de reafirmar, ali, um parâmetro e um perímetro de soberania ou de promover, em algum outro lugar, uma última arma, a cerca”. E complementa o autor sobre o tema, afirmando:

As fronteiras são descontinuidades territoriais, com a função de marcação política. Nesse sentido, trata-se de instituições estabelecidas por decisões políticas, projetadas ou impostas, e administradas por textos jurídicos: as leis de um Estado soberano em seu interior, o direito internacional público como lei comum da coexistência dos Estados, mesmo quando estes se desfazem, porque os tratados territoriais são únicos pelos quais a sucessão de Estado é automática. Linhas de separação entre soberanias, elas agregam – por uma delimitação seguida de uma demarcação no terreno por meio de pedras ou outros utensílios físicos ou eletrônicos de separação – territórios governados por uma soberania estatal e que formam o quadro da atribuição e da transmissão de uma nacionalidade, de uma cidadania como ligação jurídica de um estado à sua população constituinte. Não há identidade sem fronteiras. A ordem política moderna implica o reconhecimento, pelos outros, de fronteiras de Estado demarcadas, com base territorial e soberana. [...] Em tempos de paz, as fronteiras são, classicamente, o lugar de exercício das funções estaduais precisas. [...] Em períodos de tensão entre dois Estados contíguos, o limite é militarizado. Ponto de entrada de um território nacional tornado sagrado pelas circunstâncias, dotado de um valor simbólico essencial, ele é o lugar dos primeiros conflitos em zonas tidas como invioláveis em tempos de paz. (FOUCHER, 2009, p. 22-23).

Compreendo, de forma resumida, que o limite é um produto da modernidade, pelo qual o poder central de um determinado país acaba delimitando de certa maneira o controle político e econômico, influenciando a cultura. Sobretudo, carrega as ações coercitivas do Estado nas áreas contíguas, estabelecendo obstáculos e determinando quem entra e sai, bem como quem realmente pertence ao seu Estado. Por sua vez, o conceito de fronteira contém os

preceitos de limite, porém a vida na fronteira não tem limites a partir das relações contidas nesses espaços que se encontram e se transformam cotidianamente nas mais variadas formas, contendo essencialmente os sujeitos que nesses espaços habitam.

Se ao Estado lhe foi concedido o poder de legislar, tributar, fiscalizar, compor forças militares regulares, entre outras instituições, adquiridas através de necessidades de cunho comercial, mas que soube, a partir da sua grande capacidade de organização e coerção, legitimar-se. Tudo isso dentro do seu território, [...] de modo a garantir uniformidades e unificação [...] Nesse sentido, as fronteiras cumpriram a função de estipular os limites. [...] Mas estas condições são arquitetadas verticalmente, ou seja, dos gabinetes para as fronteiras, do centro para a periferia. Longo percurso. A mensagem não chega ao destino com a intensidade desejada, logo, não é atendida como se pretendia. [...] Eis sua vocação: subverter a lógica do poder central. (RAMALHO JÚNIOR et al., 2011, p. 39-41).

Nesse aspecto, os cidadãos fronteiriços desconsideram os limites impostos pelos Estados, o que acaba representando desafios quanto ao controle territorial, gerando abertura de espaços

[...] para negociações materiais, identitárias e trocas culturais e matrimoniais, que adicionam matizes de cores a uma visão construída no senso comum em tons de cinza, dividindo a fronteira em “nós” e “eles” ou, no caso estudado, em “brasileiros” e “bolivianos”. Apesar da imposição hegemônica da ideologia do Estado, é preciso entender que há brechas e caminhos de construção da vida social que escapam da imposição dogmática da soberania. A vida nas regiões de fronteira fornece exemplos que nos permitem ir além das visões que entendem o poder no geral e especificamente do Estado como uma forma de imposição dominante ou como uma relação de mão única. (DA COSTA, 2013, p. 143-144).

Por isso, Oliveira e Campos (2012, p. 24) consideram que a vida de um fronteiriço, forjado no relacionamento por pelo menos dois Estados, nas mais diferentes instâncias, “definirá, ao menos parcialmente, aquilo que se identifica como vida fronteiriça. Em outras palavras, a fronteira é prenhe das consequências da existência dos limites e das relações entre os países que a compõem”. Portanto não existe uma coerência formal nos espaços fronteiriços, apesar da força coercitiva do Estado para estabelecer sua verdade. Isto é, nas palavras de Oliveira e Ramalho Júnior (2010, p. 4), a fronteira tem intensa capacidade de “subverter a lógica do poder central e criar suas próprias representações, tendo como referência suas condições”.

Assim, ao falar sobre as aproximações e estranhezas contraditórias na relação do Estado com a fronteira, os autores (ibidem, p. 5) esclarecem:

É fato que as fronteiras sempre estiveram condicionadas às necessidades do Estado, conseqüentemente, aprisionadas aos seus grilhões, obrigadas a reproduzir seus símbolos. Deste modo, ao erigir fronteiras, o Estado, à sua forma, se aproximava delas. No entanto, sua política desenvolveu caráter arbitrário e deveras ligado às funcionalidades militares das fronteiras, bem como preencheu de valores negativos todas as práticas que escapassem ao seu conjunto legal, assim, tornando-se estranho e distanciando-se dos elementos particulares que compõem as vivências fronteiriças.

Para Oliveira e Campos (2012), os estudos de fronteira, por fazerem parte de uma borda com suas particularidades e criação de elementos sociais variados, necessitam de interpretações condizentes com sua realidade, de modo especial sobre as condições e contradições do fronteiriço. Nesse sentido, afirmam Moraes e Oliveira Neto (2011, p. 66) que cada “fronteira apresenta sua particularidade, sua singularidade dentro da pluralidade e complexidade existente ali”.

Entendo que essa complexidade da fronteira deriva de inúmeras peculiaridades que, como afirmam Oliveira e Ramalho Júnior (2010, p. 1-2), manifestam-se constantemente nas

[...] relações estatais, proximidades sociolinguísticas, migrações nacionais e internacionais, relações de trabalho nacionais e internacionais, entre outras tantas que se encontram na origem e na superfície das relações fronteiriças. É necessário reconhecer que as fronteiras são limites estatais, nascidas de necessidades políticas, mas que ao longo dos tempos agregou diversos valores e significados, que transformou suas funcionalidades e, conseqüentemente, as interpretações que se seguiram sobre elas. Porém, devemos entender que são possuidoras de territórios próprios. [...] partimos de um pressuposto da existência de territórios fronteiriços, que extrapolam o sentido de território nacional, tão vinculado nas leis que tipificam e zoneiam as fronteiras. [...] o reconhecimento dos limites estatais, de onde originam as fronteiras, não é suficiente para compreender e conceituar a excelência do território ali construído, uma vez que também é preciso: recorrer àquelas peculiaridades resultantes das suas condições; retirar as fronteiras da posição de periferia, encontrando nelas novas centralidades; evitar todas as negatividades que a condição marginal a que ela foi exposta conduz.

Num outro prisma, segundo Ferreira e Silva (2013), essas relações e o fácil trânsito territorial, principalmente baseados nas interações comerciais, apresentam polarização entre conflito *versus* interação. Os autores explicam que a “livre travessia pode ser associada tanto à cooperação, quanto a ‘invasão’ estrangeira e geradora de conflito ligado ao preconceito, uma barreira cultural, um campo de resistência contra o vizinho” (ibidem, p. 186).

Ao basear-me no argumento da complexidade dos elementos fronteiriços, entendo a posição de Foucher (2009, p. 27), quando defende que “o mundo, para ser habitável, precisa de fronteiras, esse terceiro elemento entre as culturas e a humanidade, que nós gostaríamos que fosse invisível e que permanece, no entanto, necessário”.

Por isso, Machado (2000), ao analisar a percepção do brasileiro quanto à fronteira na contemporaneidade, percebe certa nostalgia para conceber o fechamento dos limites nacionais, ou seja, a fronteira brasileira poderia ser protegida por muros para evitar qualquer tipo de intruso. Nessa pesquisa, a autora identificou que, para essas pessoas, a fronteira porosa é extremamente negativa e levaria a um caos. Machado utiliza o conceito guarda-chuva para descrever esse sentimento dos entrevistados em não permitir que o indesejável penetre o território, contudo a pesquisadora acredita que existe uma interdependência desses sujeitos da fronteira, sobretudo considerando a associação e a ambiguidade das normas vigentes, dos indivíduos e do Estado, quando se trata de concessões e transações na fronteira.

Portanto é preciso compreender que, tomando como base a subjetividade para entendermos melhor a fronteira, distante das tipologias clássicas de interno/externo, existem outras formas de entender o tema, já que é uma categoria de análise, sobretudo observando a maneira indicada por Nogueira (2007), quando desenvolve os conceitos de fronteira percebida e fronteira vivida. Segundo o autor, a primeira é constituída de percepções, de impressões, estabelecida pela própria história de formação fronteiriça, representada a partir da disputa territorial e de conflitos periféricos que formam uma imagem depreciativa do local, carregando o peso das ilegalidades. Já no conceito de fronteira vivida, dá-se atenção aos sujeitos e às suas relações com esse contexto fronteiriço. Assim, a concepção de fronteira vivida foca na compreensão do cotidiano, nos diferentes aspectos e perspectivas (lazer, educação, trabalho, contravenção, consumo...), na tentativa de demonstrar a real situação de interação e/ou ruptura entre as populações fronteiriças.

Ser da fronteira, assim, pode se constituir numa identidade territorial que é construída a partir da vivência neste lugar. Porém, como a fronteira política é um espaço de transição do poder instituído, a sociedade fronteiriça pode se constituir de uma identidade nacional ou multinacional, ou seja, uma identidade fronteiriça que seja dada por habitantes de ambos os lados da fronteira. [...] até porque a existência ou não de interação entre as sociedades fronteiriças é resultado da história de relacionamento entre elas, da relação de dependência mútua, da porosidade para o movimento, e também das relações bilaterais entre os Estados, que podem controlar o movimento. (ibidem, p. 33).

Desse modo, Ramalho Júnior et al. (2011) explicam que os fronteiriços não percebem apenas o seu contexto, mas o vivenciam cotidianamente, isto é, identificam-se com essa cultura plural permanentemente. Contudo, quando não existe a interação e nem identidade com a fronteira, aparecem hostilidades e antipatias.

Por isso, Benedetti (2011) argumenta que o tema e/ou espaço de fronteira carrega, além de tensão e interação, um papel importante no desenvolvimento circundante e na geopolítica dos países fronteiriços. Porém é preciso sempre considerar a realidade heterogênea e a sociabilidade local que está permanentemente em transformação. Para o autor, apesar de as fronteiras, no geral, serem porosas e abertas para mobilidade sem controle, com a presença de muita ilegalidade, a vida nas cidades fronteiriças não se restringe ao comércio e à ilicitude – existe uma multiplicidade de mobilidades, com participação de diferentes sujeitos sociais. Por isso, aqueles que se movimentam no espaço fronteiriço podem se deparar com os diferentes campos de obstáculos, de oportunidades ou de prosperidade, os quais podem ser áreas de destino, estágio intermediário e/ou passagem.

Na América do Sul, essas mobilidades fronteiriças foram sendo constituídas ao longo do tempo por necessidades, inicialmente, econômicas. Segundo Benedetti (2011), aproximadamente entre as décadas de 1940 e 1980, existiam no espaço de fronteira – por exemplo, no sul da América do Sul, devido ao contexto mundial da época – ações contra operações naqueles locais como uma zona de contato e intercâmbio, já que era um local de ruptura. Contudo, no final de 1970, as ditaduras em curso em diversos países iniciam um processo de abertura neoliberal, o qual acabou caracterizando as posturas dos governos seguintes, como espaço para costurar e alinhar a abertura de novas ligações multinacionais. Tais ações ganharam força com a criação da Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana¹² (IIRSA), programa iniciado no ano de 2000, durante a Reunião de Presidentes da América do Sul. Nessa oportunidade foi discutida a ideia de coordenar o planejamento para a construção de infraestrutura dos diferentes países do continente sul-americano. Essa iniciativa incrementou consideravelmente as mobilidades comerciais multinacionais entre esses países.

Essas iniciativas e a característica da fronteira multinacional produzem uma maior circulação de pessoas, bens e serviços de forma substancial, beneficiando o desenvolvimento da região, sobretudo pelo estímulo ao intercâmbio, na medida em que tenta suprimir os efeitos negativos e foca nas potencialidades do espaço, sem que o Estado perca o controle sobre esses movimentos. Nesse sentido, Ramalho Júnior et al. (2011, p. 30) esclarecem que o Estado faz um esforço permanente para controlar/fiscalizar seus domínios, não aceitando subjetividades,

¹² A IIRSA é um programa conjunto dos governos dos 12 países da América do Sul. Tem por objetivo desenvolver a integração sul-americana, por meio de ações conjuntas desses países que buscam promover uma maior integração física, modernização da infraestrutura de transporte, energia e telecomunicações, estimulando desta forma uma integração da América do Sul nas diversas dimensões (política, econômica e sociocultural). Mais informações em: <<http://www.iirsa.org>>. Acesso em: 15 set. 2014.

no entanto a fronteira tem aptidão para, como dito, “subverter a lógica do poder central, que tem por pretensão a unidade e a uniformidade”.

Percebem os autores (ibidem, p. 41) que

[...] é a contradição discriminatória de converter o que faz das fronteiras algo ímpar e atraente – sua capacidade de integração entre os povos – ser aquilo que lhe confere uma identificação pejorativa, tendo as interdições como prática, gerando muito mais distanciamentos do que aproximações, principalmente entre o fronteiriço e a fronteira.

Assim, Figueiredo, Costa e Paula (2011) explicam que inevitavelmente a fronteira acaba – especialmente ao analisar a relação desse território Corumbá/Brasil-Puerto Suárez/Bolívia – produzindo um emaranhado de relações e fluxos, demonstrando a complexidade de um planejamento integral e a criação de redes de cooperação nessa região fronteiriça. Os autores explicam, ainda, que esse espaço acaba, às vezes,

[...] ora aproximando, ora afastando e outras vezes desconsiderando as possibilidades que a fronteira pode traduzir. Existe uma enorme assimetria entre os elementos do espaço dessa fronteira, tendo Corumbá como território mais privilegiado do ponto de vista das ações dos homens, das firmas, das instituições e das infraestruturas. (FIGUEIREDO; COSTA; PAULA, 2011, p. 137).

Por tudo isso, considerando os elementos conceituais, as oportunidades, as potencialidades e as dificuldades quanto ao tema fronteira, analiso a seguir como esse território fronteiriço se estabelece frente às questões legais, no tocante às necessidades educacionais dos imigrantes.

1.1.1 Regiões fronteiriças e marcos legais

Para melhor compreender a complexidade conceitual da fronteira, também se deve considerar que os limites fronteiriços entre os países são delineados por leis internacionais e nacionais. Esse fato concreto impõe condições legais e de permanência para os indivíduos dos países que fazem fronteira entre si e/ou para aqueles que pretendem adentrar cada território. Isto é, cada país estabelece normas e regulamentos para os estrangeiros e visitantes que nele pretendam entrar ou estar. Nesse sentido, inicialmente apoiado em Sánchez (2002, p. 24), observo que os “estados nacionais criam as fronteiras para assegurar territórios que resultam valiosos, sejam pelos seus recursos humanos ou naturais ou pela sua importância estratégica simbólica”.

O Brasil, pela sua característica territorial abundante, com cerca de 17 mil quilômetros de fronteira com diversos países da América do Sul, excluindo somente dois países (Chile e Equador), tem uma ‘natural’ deficiência no controle fronteiriço e, por consequência, certo abandono e pouca fiscalização nessas regiões. Albuquerque (2013) cita, por exemplo, com base em trabalho anterior, que existem somente 31 postos da Receita Federal para toda essa extensão de fronteiras com os demais países.

Independentemente desses fatos, pode-se perceber que as fronteiras e suas leis carregam elementos de dificuldade e colaboração.

A ideia do Estado como um árbitro, que podemos entender como sinônimo de juiz ou regulador, é sugestiva para visualizar as ações do Estado (tanto materiais como simbólicas) nas fronteiras políticas, onde não se trata somente de estabelecer limite, mas também de constituí-lo e categorizá-lo. É o Estado que assume esta tarefa, definindo e validando, como um juiz ou como um árbitro, o antes e o depois do limite político internacional, definindo o que se tem ou que se deve encontrar antes, e o que se pode encontrar depois de atravessar uma fronteira política. (SÁNCHEZ, 2002, p. 24).

Apesar de, nas últimas décadas, os países da América do Sul terem ampliado a integração comercial, temos ainda uma tensão considerável nesse movimento dos fronteiriços, que se distinguem de local para local, de fronteira para fronteira (BENEDETTI, 2011). Assim, emprestando alguns conceitos trazidos por Benedetti, sobre a mobilidade da/na fronteira, podemos entender que

La frontera internacional [...] es un componente elemental de la organización política de la territorialidad estatal-nacional, junto con la capitalidad, la división interna político-administrativa y el límite internacional. Otros dos elementos son el sistema de lugares y el sistema de circulación. [...] El límite político internacional es el contorno del espacio definido a partir del centro de poder. Deviene un código espacial que define el área sobre la que cada estado nacional ejerce su territorialidad y marca el alcance de su capacidad coercitiva. Pero el límite no impide el ingreso ni el egreso. Para eso está la frontera. (ibidem, p. 34).

As chamadas fronteiras entre as nações representam uma área territorial precisa de seu Estado (um limite físico), porém também são muito mais do que uma mera divisão em busca da soberania territorial e/ou confluência de pontos diversos. Ou seja, dependendo das relações diplomáticas, das imposições naturais (terra e água) ou políticas, podem representar um campo fértil de integração e hibridação cultural. Por isso, essa dualidade não exclui o estabelecimento de poder do Estado através da posse material (território) e em parte simbólica através de imagens, códigos, entre outros, no qual cria mecanismos de soberania.

[...] cada estado estableció su sistema de leyes, su poder de policía y su capacidad de gestión de la vida económica, social y cultural de la población. Dado que cada estado terminó estableciendo sus fronteras sobre los límites internacionales, esos espacios binacionales terminaron rotulándose como frontera y no como de encuentro de fronteras o espacio fronterizo binacional. Aquí se optará por hacer referencia al espacio fronterizo, remitiendo a las dos fronteras nacionales yuxtapuestas. (ibidem, p. 35).

Como é sabido, essa dinâmica multinacional do espaço fronteiriço é permanentemente influenciada por diversas questões que envolvem a cultura, aspectos sociais, leis e direitos internacionais entre os países contíguos. No caso do Brasil, como também ocorre em outros países, as leis acabam impondo condições aos estrangeiros que pretendem ter presença regulamentada. De tal modo, o principal documento regulador hoje no Brasil é o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), republicado pelo então presidente da República, João Figueiredo (Lei nº 6.964, de 9 de dezembro de 1981), que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e cria o Conselho Nacional de Imigração. No seu Artigo 1º, o Estatuto define que, “Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais” (BRASIL, 1980, 1981).

Nessa mesma lei, existem vários artigos que apresentam normas importantes para os imigrantes que pretendem residir e estudar no Brasil. Como exemplo, no Art. 13 da Lei nº 6.964/1981, alguns itens esclarecem que o visto temporário pode ser concedido ao estrangeiro que pretenda vir ao Brasil, estabelecendo as seguintes condições:

- I - em viagem cultural ou em missão de estudos;
- II - em viagem de negócios;
- III - na condição de artista ou desportista;
- IV - na condição de estudante;
- V - na condição de cientista, professor, técnico ou profissional de outra categoria, sob regime de contrato ou a serviço do Governo brasileiro;
- VI - na condição de correspondente de jornal, revista, rádio, televisão ou agência noticiosa estrangeira.
- VII - na condição de ministro de confissão religiosa ou membro de instituto de vida consagrada e de congregação ou ordem religiosa. (BRASIL, 1981).

Já no Art. 21 da mesma lei, às pessoas naturais de “país limítrofe, domiciliado em cidade contígua ao território nacional, respeitados os interesses da segurança nacional, poder-se-á permitir a entrada nos municípios fronteiriços a seu respectivo país, desde que apresente prova de identidade”. O parágrafo primeiro do mesmo artigo estabelece que, ao sujeito estrangeiro que pretenda frequentar estabelecimento de ensino naqueles municípios fronteiriços, será “fornecido documento especial que o identifique e caracterize a sua

condição”. Já o parágrafo segundo afirma que isso não confere aos fronteiriços “o direito de residência no Brasil, nem autorizam o afastamento dos limites territoriais daqueles municípios”.

O Art. 30, em redação mudada pela Lei nº 6.964/1981, estabelece que o estrangeiro

[...] admitido na condição de permanente, de temporário (incisos I e de IV a VI do art. 13) ou de asilado é obrigado a registrar-se no Ministério da Justiça, dentro dos trinta dias seguintes à entrada ou à concessão do asilo, e a identificar-se pelo sistema datiloscópico, observadas as disposições regulamentares.

Esse registro gera um cadastro do estrangeiro, denominado Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) – emitido pela Polícia Federal (PF) –, o qual deve ser apresentado na repartição da Polícia Federal (PF) mais próxima da residência do interessado, dentro do prazo estipulado.

Nessa mesma lei, o Art. 48 amarra e determina as condições de acesso aos estrangeiros sobre a possibilidade de realizarem matrículas nas escolas brasileiras: “a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado”. Legalmente, todas as entidades envolvidas (escolas brasileiras) deveriam remeter ao Ministério da Justiça, conforme parágrafo único do Art. 48, os dados de identificação do estrangeiro matriculado, comunicando a suspensão ou o cancelamento da matrícula e a conclusão do curso nas escolas brasileiras.

Em termos regionais, podemos também relatar que os governos do Brasil e da Bolívia celebraram um acordo em Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), no dia 8 de julho de 2004, especialmente aos nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos, promulgado em 12 de janeiro de 2009. No Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009, o governo brasileiro, juntamente com o governo boliviano, estabeleceu quatro regiões chamadas “localidades vinculadas”, sendo que a região Corumbá e Puerto Suárez seria uma delas (BRASIL, 2009).

Nesse documento, também acabam se considerando quatro princípios fundamentais: os laços históricos de amizade entre as nações; o reconhecimento que as fronteiras unem os dois países, portanto sendo um elemento de integração desses povos; a vontade de criar acordos para soluções comuns com vistas ao fortalecimento do processo de integração dessas nações; a importância de ter um instrumento jurídico de cooperação em áreas de interesse comum, como o trânsito de pessoas e a autoridade migratória.

Portanto esses acordos incutidos no decreto citado possibilitam que os fronteiriços tenham definidos alguns direitos e deveres como parâmetros, sendo que os principais seriam:

permissão de residência, estudo e trabalho, bem como o direito ao documento especial de fronteiroço, conforme podemos observar na Figura 3, a qual destaca a Cédula de Identidade de Estrangeiro e as suas diferentes classificações (BRASIL, 2009).

Figura 3 – Exemplos de Cédulas de Identidade de Estrangeiro (documento especial fronteiroço)



Fonte: Fábio Machado Silva (2013, p. 52)

É preciso relatar que, apesar de toda a estrutura legal para que o estrangeiro tenha assegurada a sua Cédula de Identidade (documento fronteiroço) e, desse modo, usufrua de seus direitos numa região de fronteira, como é o caso em Corumbá/MS, a realidade é bem diferente. De fato, o que percebemos e de certa forma se impõe aos fronteiroços é a busca permanente por documentos oficiais do Brasil. Isto é, as pessoas buscam, especialmente, a certidão de nascimento, diminuindo com isso os custos financeiros e a burocracia para utilizar os benefícios no Brasil, sobretudo no tocante à educação e à saúde.

Considerando esses dados, pode-se dizer que na fronteira, além das legislações próprias que estabelecem particularidades e normas, envolvendo demarcação de território entre os países num determinado espaço, também “estão envoltas pessoas de diversas nacionalidades, conseqüentemente várias culturas, modos de vida que se misturam” (SIQUEIRA, 2009, p. 16), elementos que promovem ao povo da/na fronteira uma dinâmica específica e complexa.

Entendo ser importante conhecer os mecanismos do sistema jurídico que determinam as relações internacionais da/na fronteira. Porém não será somente o arcabouço legal que dará subsídios concretos da realidade das fronteiras. São necessários, portanto, estudos sobre a fronteira, com observações diretas do contexto, sobretudo se pretendemos conhecer as situações e relações cotidianas nesses espaços interculturais (OLIVEIRA, Roberto, 2005).

1.2 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, HISTÓRICAS, DEMOGRÁFICAS DE CORUMBÁ/MS E A SUA RELAÇÃO DE FRONTEIRA (BRASIL-BOLÍVIA)

O estado de Mato Grosso do Sul, unidade federativa do Brasil, faz fronteira considerável em extensão territorial com dois países latino-americanos, a Bolívia e o Paraguai. Essa fronteira mede uma distância de 1.365,4 km, sendo 928,5 km com limites por rios e 436,9 km por limites secos (terra). No referido Estado, temos 44 municípios ao longo da área intitulada faixa de fronteira, com presença permanente de diversos núcleos urbanos de ambos os lados, algo que se repete em menor intensidade nos municípios que têm a linha divisória marcada pela presença de rios (PEREIRA, 2009a).

Em termos absolutos, esses números refletem em mais da metade dos municípios constituídos atualmente no Mato Grosso do Sul¹³. Vale lembrar que esses dados levam em consideração a Constituição Federal brasileira de 1988, quando define, no Art. 20, como faixa de fronteira um espaço compreendido dentro dos 150 quilômetros perpendiculares à linha que limita o território do Brasil com os demais países (BRASIL, 1988).

Entre esses municípios fronteiriços no estado, de modo especial nesta investigação, tem-se a região corumbaense (Corumbá/MS), cidade brasileira que faz fronteira com a Bolívia (próxima à cidade de Puerto Quijarro). Um local que, segundo Costa (2012), não se trata de conurbação fronteiriça, já que não tem continuidade urbana, como num formato único urbano¹⁴.

Ferreira e Silva (2013) explicam que, a partir da fronteira, em especial as cidades de Corumbá e Ladário no Mato Grosso do Sul configuram um local estratégico para contato entre brasileiros e bolivianos, formando um importante espaço comercial. Segundo os autores, esses municípios brasileiros ficam a mais de 400 km de distância da capital do estado (Campo Grande/MS), o que leva a influenciar os diferentes fluxos locais.

¹³ Segundo dados do IBGE, Mato Grosso do Sul possui atualmente 79 municípios. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

¹⁴ Para melhor compreensão deste espaço fronteiriço verifique as imagens 4 a 7 expostas a seguir.

Em outro trabalho, Silva e Ferreira (2013, p. 3) apontam que refletir sobre essa fronteira, com sua linha legal e seus aspectos simbólicos, leva à necessidade de pensar

[...] em seus contatos, trocas e interações reais, refletindo as especificidades do espaço, considerando que há um processo natural, responsável por gerar uma identidade própria do fronteiriço, em que inclusive as tradições culturais, sociais e manifestações religiosas vão se misturando [...].

Costa (2012) também acrescenta que a região de Corumbá/MS tem na cultura um permanente estado de hibridização e mutação, com característica multidimensional e multitemporal. Portanto resulta no que se denomina complexidade da fronteira, já que, para entender melhor esse espaço fronteiriço (Brasil-Bolívia), é preciso transitar por diferentes conceitos e elementos reais, sejam estes de ordem sociocultural, sejam de ordem econômica e/ou histórica.

Para pensar a complexidade que envolve a região, aprofundo-me em algumas características gerais da cidade de Corumbá/MS e em sua relação de fronteira, principalmente com algumas cidades vizinhas da Bolívia. Assim, na região, antes delimitada pelo estado de Mato Grosso – o qual correspondia aproximadamente aos territórios compreendidos hoje por Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul –, existiram historicamente vários modelos interdependentes de ocupação territorial, contudo a mais recente e fundamental foi a atividade agrária (TURNER, 1996 apud LORO; GEBARA, 2013).

Figura 4 – Rodovia principal para divisa Brasil-Bolívia, via centro de Corumbá/MS



Fonte: disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/25335530>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Figura 5 – Principal acesso terrestre para Bolívia via Brasil (Corumbá/MS) – estrutura brasileira para controle internacional



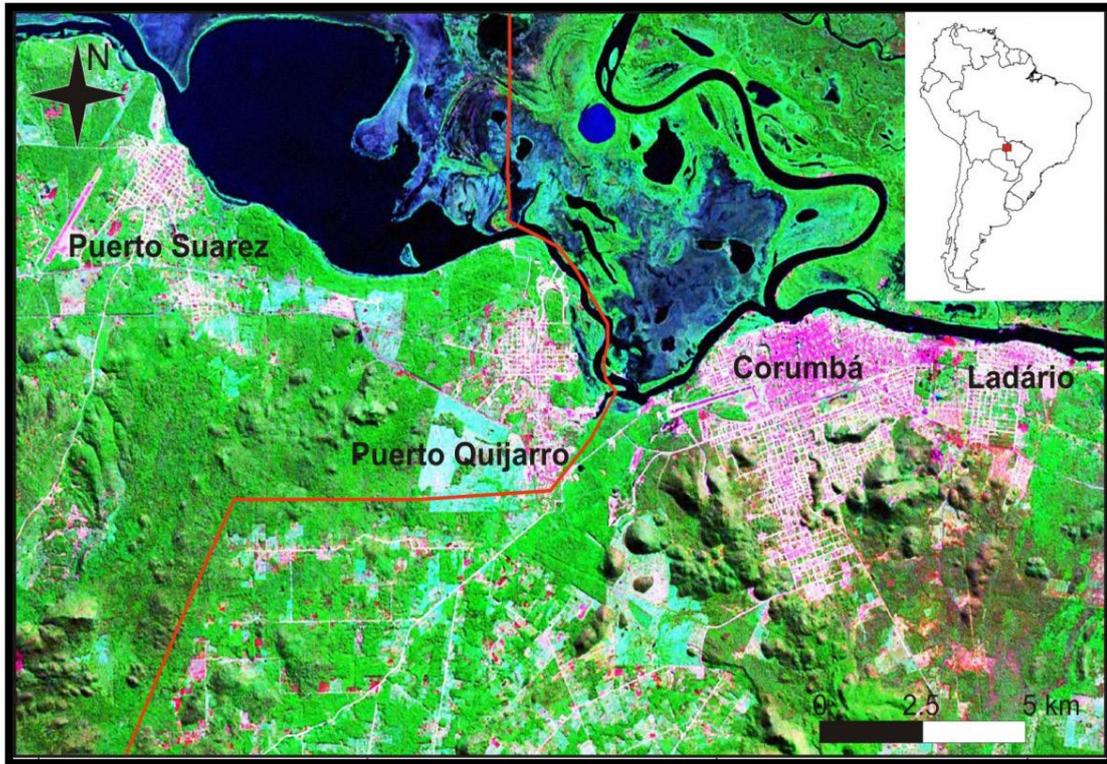
Fonte: Costa (2013, p. 69).

Figura 6 – Principal acesso terrestre para a Bolívia via Brasil (Corumbá/MS) – estrutura boliviana para controle internacional



Fonte: disponível em: < <http://www.topmidianews.com.br/interior/fronteira-do-brasil-com-a-bolivia-em-ms-e-fechada-por-manifestantes/15178/>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

Figura 7 – Território fronteiriço (Bolívia-Brasil) com linha demarcatória na região de Corumbá/MS



Fonte: Figueiredo, Costa e Paula (2011, p. 106)

Para Loro e Gebara (2013, p. 153) essas áreas foram sendo “ocupadas em ondas ou por cunhas nos vales dos rios, nos caminhos coloniais, com as ferrovias e, distintivamente, em contato com populações nativas, escravos africanos, migrantes e vizinhos de colonização espanhola”. Já Costa (2012, p. 22-23) explica, em termos históricos e específicos, que a cidade de Corumbá/MS foi

[...] fundada ainda no Século XVIII para servir de entreposto comercial e garantir a ocupação dessa parte da fronteira ocidental do país, sendo destruída pela Guerra do Paraguai (1864-1870), posteriormente havendo uma rearticulação das funções urbanas e comerciais tendo o Porto como principal referência para embarque e desembarque de mercadorias. [...]. De fato ocorreu uma reestruturação na lógica econômica e novos agentes produtores do espaço que passaram a atuar em Corumbá, produzindo uma nova complexidade, orientada para a mineração de ferro, manganês e cimento, para a pecuária bovina de corte criada de maneira extensiva e para o turismo de pesca. Por outro lado, o comércio passou a ser orientado para dentro, atendendo aos habitantes locais e não mais para fora. Saíram de cena as casas comerciais e entraram as lojas de vestuários, eletrodomésticos, higiene e limpeza, alimentos, dentre outros.

Sena (2012), concordando com Costa, aponta que a Guerra do Paraguai é um marco histórico na região, já que o término dos conflitos trouxe densas transformações para a, até

então, província de Mato Grosso e sua fronteira, oportunizando, após a reabertura da navegação, uma interação constante com outros espaços e uma nova formação de grupos na região.

Esselin, Oliveira e Oliveira (2012, p. 153) afirmam que a

[...] fronteira do Brasil com a Bolívia, que envolve o Estado de Mato Grosso do Sul e o Departamento de Santa Cruz, foi constituída a partir das cidades de Corumbá e Puerto Suárez. Ambas são fruto de ações de Estado e Governo, em momentos históricos distintos, enquanto Corumbá (1778) teve sua fundação inserida na consolidação das fronteiras portuguesas e espanholas, no século XVIII, Puerto Suárez, (1875), nasceu da preocupação do governo boliviano em assegurar sua fronteira após a Guerra do Paraguai.

Atualmente, segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁵, a cidade de Corumbá/MS tem um total de 103.703 habitantes, com uma área territorial de 64.943 km², a maior em extensão territorial do estado. O município recebe o apelido de Capital do Pantanal, porque abriga aproximadamente 70% do território na região pantaneira, que depende dos movimentos das águas dos rios (cheia-seca), especialmente do rio Paraguai. Destaca-se também que, dos municípios que fazem fronteira com outros países, Corumbá é o quinto mais populoso do Brasil.

Em termos geográficos, Costa (2012, p. 22) explica que Corumbá/MS se encontra

[...] encravada entre a morraria do Urucum, ao sul; a margem direita do Rio Paraguai, ao norte; tendo a cidade de Ladário a leste e o território boliviano confrontando sua porção ocidental, mais precisamente com *Arroyo Concepción*, distrito de *Puerto Quijarro*, na província de *Germán Busch*, do departamento de Santa Cruz. (grifos do autor).

O autor traz outros elementos sobre a formação sociocultural da cidade:

Corumbá-MS, território fronteiro, formado por migrantes de diversas partes do Brasil e de outras nações como palestinos, árabes, italianos, paraguaios e um grande contingente de bolivianos é um local com múltiplas culturas que se modificaram ao longo dos tempos e que dão cores à construção da cultura local. Poderia se esperar que os migrantes bolivianos, cuja proximidade geográfica com seus conterrâneos, de aproximadamente cinco quilômetros pela fronteira, não modificassem tanto sua cultura original. Mas os estudos realizados até agora e os resultados [...] demonstram que se tornaram culturalmente híbridos. Mais que isso: confrontam as práticas, gestos e ritos cotidianamente com os próprios filhos nascidos no Brasil. Dessa forma, são acumulados na cultura dos bolivianos os múltiplos tempos de resistência/incorporação do cotidiano, frutos dos embates das relações de poder de lógica multidimensional. (ibidem, p. 30).

¹⁵ Para mais detalhes, consultar: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2016.

De tal modo, essa importante região histórica do Brasil faz fronteira com a Bolívia, via segunda Seção Municipal de Puerto Quijarro e com a primeira Seção Municipal de Puerto Suárez, capital da província Germán Busch (que soma as seções de Puerto Suárez, Puerto Quijarro e Carmen Rivero Torrez). Pode-se dizer que esse local fronteiriço reúne, incluindo o município vizinho de Ladário/MS (Brasil), uma população aproximada de 160 mil pessoas, possibilitando um grande fluxo (econômico e populacional) entre ambos os países (Brasil-Bolívia). Oliveira e Campos (2012), a partir das análises do IBGE, indicam que, desse total, aproximadamente 45 mil seriam habitantes do lado boliviano.

Essa região também faz parte da rota transoceânica, que liga os portos do Atlântico ao Pacífico (Figura 8), criando um corredor rodoviário com mais de três mil quilômetros de extensão, buscando facilitar o escoamento do agronegócio brasileiro, passando pela Bolívia e pelo Chile.

Figura 8 – Exemplo de Corredor Rodoviário relacionado à região de Corumbá (Brasil) e Puerto Suárez (Bolívia)



Fonte: disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=668430>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

Tomando como base a rodovia BR-262, no Mato Grosso do Sul¹⁶, a rodovia transoceânica será o corredor de escoamento da produção agrícola e industrial do Brasil, sobretudo para os estados ligados ao agronegócio, como é o caso do MS, reduzindo os custos logísticos consideravelmente, uma vez que agilizam o transporte de diversas mercadorias escoadas pelos portos de Iquique e Arica, no Chile (Figura 8).

Por sua vez, Ferreira e Silva (2012, p. 57) descrevem o lado fronteiriço da Bolívia:

Margeando a Baía do Tamengo, [...] Puerto Quijarro e o distrito de Arroyo Concepción formam importante polo comercial no território boliviano, localizados na parte boliviana do pantanal [...] A periferia sudeste de Arroyo Concepción é a fronteira, que liga Puerto Suárez e Puerto Quijarro com a cidade de Corumbá. Esse distrito é um enclave de aproximadamente 600 hectares, ou seja, é um território cujas fronteiras geográficas ficam inteiramente dentro dos limites de um outro território, Puerto Quijarro. Tecnicamente parece ser parte de Puerto Quijarro, mas ninguém realmente afirma com certeza.

Oliveira e Campos (2012), ao analisar a fronteira entre as cidades de Corumbá-Ladário (Brasil) e Puerto Quijarro-Puerto Suárez (Bolívia), explicam que o povo boliviano dessa região é constituído de múltiplas origens, tendo um fluxo maior de regiões diferentes da Bolívia nos últimos 30 anos. Os autores observaram que, apesar de algumas diferenças de origens, existe uma semelhança, especialmente na chegada de migrantes nacionais e estrangeiros na região. Portanto afirmam que é necessária uma complexa análise da fronteira, atenta aos envolvimento sociais nesse local, já que os sujeitos brasileiros e bolivianos trabalham, constituem famílias, movimentam a economia local, etc.

Ainda baseados em Oliveira e Campos (2012), podemos dizer também que a cidade de Corumbá/MS foi se constituindo ao longo da história em um grande espaço de atração de estrangeiros, de modo especial após a Guerra do Paraguai (1864-1870), como anteriormente apontaram Costa (2012) e Sena (2012). Assim, de acordo com esses autores, foi a partir do século XX (particularmente nos anos de 1950), que Corumbá experimentou um desenvolvimento local impressionante em termos econômicos (atividades industriais, como a exploração de calcário), aumentando as correntes migratórias para essa região.

De forma parecida, ocorreu também uma expansão na fronteira boliviana, sobretudo com o alargamento populacional em Puerto Suárez a partir da chegada/construção da ferrovia em 1950, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NoB)¹⁷. Porém, desde a fundação de Puerto

¹⁶ A BR-262 é uma rodovia transversal brasileira que interliga os estados do Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

¹⁷ A NoB era uma companhia ferroviária brasileira que operava uma rede ferroviária de bitola métrica (um metro de distância entre os trilhos). Seu traçado ainda serve aos trens de minério entre a região central do estado de São

Suárez, em 1875, começou uma presença considerável do povo boliviano na fronteira, apesar do desamparo dos fronteiriços perante os governantes bolivianos durante esse período. Oliveira e Campos (2012) explicam que, diferentemente das expansões agrária ou de segurança nacional que ocorrem na maioria das cidades de fronteira, nessa região boliviana foi a absorção de mão de obra o núcleo central que aumentou sua população.

Por isso, os autores apontam (ibidem, p. 25):

Aqueles anos foram muito importantes para a construção daquilo que denominamos por espaço fronteiriço, pois o dinamismo trazido pela construção da ferrovia em direção a Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, intensificou a construção de relações com os vizinhos [...]. Em levantamento prévio junto a diversos desses imigrantes, conforme foi possível observar, muitos vieram daquele país para trabalhar nas obras da ferrovia, mas, também para ocupar-se em outras tarefas no comércio, serviços e construção civil. [...] Essa nova fase da história das correntes imigratórias em direção a Corumbá trouxe diversos desdobramentos, como a aproximação entre diferentes nacionais, expressa pelo matrimônio.

Fundamentado em Esselin, Oliveira e Oliveira (2012), destaco ainda que existiram vários episódios de reciprocidade e desacordos entre o Brasil e a Bolívia, marcando a relação entre esses países ao longo da sua história diplomática. Nesse sentido, cito exemplos: a partir da Guerra do Pacífico (1879-1883)¹⁸, o Brasil tentou, através de acordos bilaterais, aproximar-se da Bolívia para atrair possibilidades comerciais ao Atlântico, devido agora à sua condição de país mediterrâneo, ao perder acesso ao Pacífico (ver Figura 9); o Brasil também buscou uma perspectiva geopolítica para frear o avanço da Argentina no continente, bem como combater os fatores ilícitos no território de fronteira com a Bolívia, desdobrando-se no Tratado de Petrópolis, pelo qual o Brasil incorporou o atual estado do Acre, cedendo dois milhões de Libras e se comprometendo a construir a ferrovia Madeira-Mamoré para permitir que a Bolívia escoasse sua riquezas; a Bolívia acabou aceitando o Brasil como principal parceiro econômico, até por falta de alternativa, já que a Guerra do Chaco (1932-1935), entre a Bolívia e o Paraguai, deixou os bolivianos totalmente derrotados, perdendo significativamente vidas humanas e espaços do seu território, levando ao Tratado de

Paulo, a partir de Bauru, até a divisa com a Bolívia em Corumbá, no Mato Grosso do Sul, fazendo integração com a rede ferroviária boliviana até Santa Cruz de la Sierra, além de haver um ramal de Campo Grande (estação Indubrasil) a Ponta Porã. Atualmente, é administrada pela América Latina Logística (ALL) – empresa de logística da América do Sul e companhia ferroviária do Brasil.

¹⁸ Foucher (2009, p. 68) também comenta que atualmente a Bolívia dispõe de um ‘território’ chileno, estabelecido no “porto na zona franca de Arica para as importações, com acesso rodoviário e ferroviário. A disputa foi retomada em 2004-2005, com La Paz contestando os direitos de tráfego recolhidos pelo Chile sobre suas exportações e a imposição de barreiras fitossanitárias. [...] O acesso ao oceano está tecnicamente assegurado, mas as contendas se alimentam, na memória coletiva boliviana, do ressentimento pela perda do litoral durante a Guerra do Pacífico [...]”.

Vinculação Ferroviária entre Santa Cruz (Bolívia) e Corumbá (Brasil), bem como uma alternativa para saída e aproveitamento do petróleo e gás boliviano, chamada de Acordo Roboré, atualizado com suas Notas Reversais em 1958; a Bolívia também se beneficiou com essas negociações, especialmente ao quebrar a hegemonia da Argentina para escoamento da sua produção, tendo acesso aos portos do Brasil e utilizando as condições financeiras e técnicas do Brasil para exploração e refino de petróleo, criando, por outro lado, dependência ao entregar suas jazidas bolivianas de petróleos ao Brasil. Porém esses acordos ficaram engavetados nos diferentes governos por conta dos embates, sobretudo entre os nacionalistas e os que pregavam alianças internacionais.

Figura 9 – Demonstração do decréscimo territorial da Bolívia ao longo do tempo



Fonte: disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bolivia_territorial_loss_map_LOC.svg>. Acesso em: 15 jul. 2014.

Entendo que esses dados anteriores podem ser associados com o que Da Costa (2013, p. 143) explica, ao dizer que

[...] é preciso entender primeiro os processos históricos da fundação da cidade de Corumbá e a construção da fronteira Brasil-Bolívia como fruto do exercício de poder e incorporação histórica do território brasileiro do litoral em direção ao interior, incorporação não apenas material e militar, mas simbólica e ideológica.

Portanto todos esses desdobramentos históricos na relação Brasil-Bolívia, nas diferentes esferas do relacionamento diplomático, carregados de aproximações, desconfianças e reciprocidades, demonstram simbólica e parcial submissão do governo da Bolívia aos interesses do Brasil, como explicam Esselin, Oliveira e Oliveira (2012, p. 153):

Esse processo trouxe diretas consequências na construção da vida, da funcionalidade e das perspectivas que foram elaboradas e construídas na fronteira entre ambos os países. Efetivamente, o Brasil aparece como vencedor nessa disputa direta com a Argentina, produzindo aquilo que escutamos do proprietário de rede de hotéis em Cochabamba, em um de nossos trabalhos de campo nessa cidade: *hablo como bolivianos, y pienso Brasil, hoy en día, como un país imperialista.* (grifo dos autores).

Os autores consideram que essa efetiva aproximação (ou mesmo parceria) do Brasil com a Bolívia possibilitou uma opção de comercialização no exterior que não fosse exclusivamente via Argentina, de modo especial tendo acesso ao Atlântico pelo Brasil. Contudo parte da autonomia da Bolívia é ainda uma utopia, já que somente muda das mãos (monopólio) dos argentinos no passado, para as mãos dos brasileiros no presente. Isso, segundo Esselin, Oliveira e Oliveira (ibidem) seria um reflexo pela condição de a Bolívia ainda ser um dos países mais sofridos e pobres do mundo, mesmo considerando atualmente suas riquezas naturais (hidrocarbonetos) e expansão agrícola (produção de soja).

Os indicadores internacionais colocam a Bolívia como uma das nações economicamente mais pobres da América do Sul, com alta taxa de analfabetismo e o terceiro menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre os países sul-americanos. Apesar dessa posição negativa, a cultura boliviana é diversificada e influenciada tradicionalmente pela civilização inca¹⁹ e por outros povos originários, o que acaba predominando em elementos como a religião, a música, a dança, a comida e o vestuário. Um traço cultural forte de um povo é a língua. Na Bolívia, existem três idiomas oficiais, espanhol, quíchua e aimará, sendo que estes dois últimos estão vinculados com etnias originárias e são falados em regiões específicas, como La Paz, e também com concentrações nos departamentos de Oruro e Chuquisaca (FRANCISCO, 2016).

Dados do Censo Demográfico de 2010 tratando da migração em Mato Grosso do Sul indicam que a população de estrangeiros em Corumbá corresponde a 736 pessoas, considerando todas as nacionalidades que ali habitam (IBGE, 2016). Contudo pesquisadores da UFMS que estudam o tema, após abordagens com autoridades locais que tratam direta e

¹⁹ Uma denominação dada a um grupo relativamente homogêneo de povos (civilização inca) que habitavam a região andina, o que resultou no Império Inca, que foi um Estado criado por essa civilização, fruto de uma sucessão de civilizações andinas e que se tornou o maior império antes da colonização dos europeus na região.

cotidianamente com estrangeiros, notam que, na percepção deles, os números são muito superiores aos do Censo ora expostos. Por exemplo: para um funcionário da Polícia Federal, vivem 14 mil bolivianos naquela cidade; para o pároco responsável pela Pastoral da Mobilidade Humana, seriam 10 mil; e, por fim, para investigadores atrelados ao Laboratório de Estudos Fronteiriços (LEF), vinculado ao Mestrado em Estudos Fronteiriços (MEF) da UFMS, estes números girariam em torno de seis mil a oito mil. Em suma, segundo estas múltiplas fontes, os dados oficiais sugerem uma não credibilidade.

Considerando esses indicadores gerais e a fronteira boliviana, Oliveira e Campos (2012) também destacam que, após os anos 1970, com a inserção de Puerto Quijarro na rede internacional do comércio, começaram a surgir elementos de vida urbana (escolas, postos de saúde, segurança etc.). Resumindo, são meios que visam a organizar aquele local, um início de urbanização que representa parcialmente a lógica atual de comercialização de produtos dos mais variados. Essas mudanças também ocorreram quanto aos grupos de população boliviana presentes na fronteira com o Brasil, já que antes a presença era predominante de chiquitanos²⁰ (cambas) e, após 1990 (disparado pela prosperidade da região fronteiriça), ocorreu uma maior presença de pessoas de outras localidades do altiplano boliviano (collas).

Segundo os mesmos autores, existem determinadas lacunas entre esses ‘grupos’, o que acaba gerando embates entre as diferentes etnias, de modo especial entre os cambas (chiquitanos), mais antigos na região, e os collas, originários do altiplano e médio plano boliviano, cada um com experiências e expectativas futuras diversas. Nesse contexto, Ribeiro e Costa (2011, p. 154) afirmam que os

[...] collas foram os pioneiros do fluxo migratório para o Brasil. Os cambas têm um discurso pejorativo em relação aos collas, mantendo em terras brasileiras o estigma existente na Bolívia, principalmente aquele iniciado no departamento de Santa Cruz de La Sierra.

De forma semelhante, Lima (2002) descreve, quando pondera sobre imigração indígena boliviana na região de fronteira, que no cotidiano da cidade de Corumbá essas pessoas sofrem duplo preconceito, já que são ao mesmo tempo bolivianos e indígenas. Segundo a autora (p. 57), tal discriminação é perceptível

[...] no dia a dia de quem reside na região. Porém, muitas vezes é necessário um olhar atento para perceber as diversas e, às vezes, sutis ou veladas formas de discriminação. Um claro exemplo são as expressões ‘colhas’ e ‘bugre’

²⁰ Oliveira e Campos (2012) explicam que o povo chiquitano, também chamado de cambas, foi constituído a partir de um amálgama de grupos indígenas aldeados no século XVII pelas missões jesuíticas.

que normalmente são pronunciadas de forma pejorativa para designar os indígenas, e são ditas tanto por brasileiros quanto por bolivianos.

Esselin, Oliveira e Oliveira (2012) destacam também um paradoxo na história da fronteira entre Corumbá (Brasil) e Puerto Suárez (Bolívia), suscitada nas primeiras décadas do século XX e presente ainda hoje. Segundo eles, as aproximações informais e o contrabando bilateral de mercadorias, pelas relações comerciais e interpessoais, acabam beneficiando as condições de vida na região, ajudando as duras situações vivenciadas corriqueiramente nesse local. Garantem os autores que

[...] alguns dos traços germinais daquela fronteira estão ligados ao comércio informal e à interação pelas camadas inferiores da sociedade. Esse traço inicial ainda é perceptível na atualidade, havendo tolerância recíproca das autoridades estatais instaladas naquela fronteira, bem como a interação entre populações para além das formalidades. Embora isso não se caracterize como aspecto funcional da vida fronteiriça, constitui-se como elementos de sua formação, que, de certa maneira, reproduz as desigualdades estabelecidas no campo diplomático. (ibidem, p. 155).

Os autores apresentam algo parecido com o que Albuquerque (2013) alerta, quando analisa as reportagens televisivas e indica que não devemos generalizar como fazem as matérias jornalísticas, creditando, na sua maioria, carga pejorativa nas relações que ocorrem entre as cidades fronteiriças. Segundo o autor, essa forma de tratamento midiático das fronteiras acaba construindo uma imagem de um local que só produz ilicitude, como contrabando diverso (drogas, armas etc.), terra sem lei, onde predomina a violência. Porém o pesquisador não pretende dizer que esses problemas não afligem as áreas de fronteira; na verdade, sua intenção foi questionar se esses discursos constroem padrões simbólicos que não representam o todo da fronteira.

Da mesma forma, não se pode negar, ao analisar a fronteira (Brasil-Bolívia), o modo especial como a população boliviana se estabelece em Corumbá/MS, que representa simultaneamente aceitação e certo grau de intolerância, enraizado na desigualdade entre os países, demonstrando traços de colaboração e hostilidade entre os povos vizinhos (OLIVEIRA; RAMALHO JÚNIOR, 2010). Contudo a tentativa de descortinar essa fronteira numa outra perspectiva é destacada por alguns autores, como Ribeiro e Costa (2011), quando comentam que na atualidade esse espaço não é um simples lugar perverso (onde só acontece ilicitude) e apartado (descentralizado), mas um local de contato, de partilha e de troca, sobretudo econômica e cultural.

Por isso, é nesse contexto que reside uma importante missão dos espaços de formação educacional, que carecem de promover debates, estudos e pesquisas visando à questão

intercultural, especialmente nos espaços fronteiriços. Por exemplo, Ramalho Júnior et al. (2011) alertam que a educação básica nesse contexto de fronteira (Brasil-Bolívia) merece permanente vigilância e frequentes análises. Ainda comentam sobre a importância atual do tema, notadamente devido aos diversos fatores globais que envolvem os contextos socioeconômicos das nações vizinhas (fronteiriças), já que esses espaços representam outra dinâmica e complexidade, sobretudo ao comparar com o restante do território nacional.

Nesse sentido, pode-se dizer que atualmente existe um avanço na região, especialmente no campo acadêmico, já que foi implantado em 2008, na cidade de Corumbá/MS, o primeiro programa de mestrado com formação em Estudos Fronteiriços (MEF) do Brasil (modalidade profissionalizante). Esse programa foi criado a partir da iniciativa dos pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, com o apoio de diversas entidades parceiras. Segundo os dados oficiais²¹ do programa, essa necessidade surge pela história e localização geográfica, principalmente focando em projetos de pesquisas que adentrem as discussões acerca do desenvolvimento regional, considerando, principalmente, as dinâmicas socioculturais, históricas e ambientais em área de fronteira. Portanto, de forma resumida, é um programa permanente de pós-graduação (*strictu sensu*), ligado ao desenvolvimento social da região e ao planejamento territorial de espaços fronteiriços.

Entendo que a discussão acadêmica sobre as relações fronteiriças e, por consequência, as produções científicas ainda são algo relativamente recente no Brasil, especialmente nessa região fronteiriça (Brasil-Bolívia) do Mato Grosso do Sul. Também ficou evidente, com essas informações gerais, que representam parcialmente tal espaço fronteiriço – nas quais se apontam aproximações e distinções entre esses povos (Brasil-Bolívia) –, a complexidade histórica, social e política deste local. Todavia esses são elementos iniciais e essenciais para compreendermos a construção da fronteira e os processos socioculturais dos sujeitos que vivem nessa região.

Por fim, acredito que os elementos socioculturais presentes entre estes países contíguos acabam refletindo e/ou transformando as diferentes dimensões de vida do sujeito fronteiriço. Essas diferentes nuances da região, inclusive, tornam-se ainda mais notórias no desenvolvimento da educação formal em escolas de fronteira, já que cotidianamente têm a presença de distintos aspectos interculturais oriundos do Brasil e da Bolívia – algo que, na sequência, passarei a discutir e apresentar.

²¹ Informações divulgadas no site: <http://ppgefcpn.sites.ufms.br/?page_id=2>. Acesso em: 10 dez. 2014.

2 EDUCAÇÃO, FRONTEIRA E INTERCULTURALIDADE

2.1 EDUCAÇÃO E A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA NA REGIÃO DE CORUMBÁ/MS

O município de Corumbá tem uma lógica sociocultural multifacetada, ou seja, ao mesmo tempo possui características diversas e peculiares, particularmente devido à sua condição de região fronteira (Brasil-Bolívia). No campo da educação, convivem brasileiros e bolivianos, que têm culturas e hábitos diferentes, nas mesmas salas de aulas, em diversas unidades escolares, públicas ou privadas. Nesses locais, existem inúmeras possibilidades de aproximações culturais, da mesma forma que ocorrem diferentes entraves oriundos da complexidade intercultural da região e, como sabemos, “a pluralidade cultural, suas tensões, negações e trocas, presentes nas relações de vivência cotidiana na fronteira refletem-se no âmbito da educação formal” (NUNES, 2012, p. 75).

As escolas dessa região fronteira, ao longo do tempo, independentemente de a legislação já ter estabelecido regras próprias de como proceder quanto às matrículas de estrangeiros nas escolas brasileiras²², mesclam aspectos legais e ilegais permanentemente. Trata-se de uma dinâmica local²³ que acaba sendo naturalizada devido à permeabilidade e à fluidez entre a fronteira desses dois países, sobretudo pela proximidade territorial urbana, local que carrega certa interdependência econômica e social.

É perceptível e até regulamentado, tanto no âmbito geral do processo de imigração²⁴ quanto pela nova demanda de controle sobre o fluxo migratório na rede escolar de Corumbá,

²² Esse detalhe foi explicado anteriormente, quando tratei dos seguintes documentos: Lei nº 6.815/1980 e Lei nº 6.964/1981 (BRASIL, 1980, 1981).

²³ É comum que alunos das escolas brasileiras da fronteira morem no país vizinho (Bolívia), já que, embora sejam brasileiros, têm pais bolivianos. Assim, esses discentes não precisam do documento de estrangeiro, já que são legalmente brasileiros.

²⁴ Destaco também que recentemente inúmeros fatores estão influenciando a dinâmica migratórias entre Brasil e Bolívia, especialmente após alguns incidentes diplomáticos entre essas nações. Com isso, houve algumas mudanças no tratamento na fronteira. Segundo relatos de agentes federais, os dirigentes de controle da Bolívia iniciaram uma postura mais dura em termos de fiscalização, sobretudo começaram a exigir mais documentos aos brasileiros que ingressam na Bolívia. Em alguns casos, até desconsideraram em partes o acordo de 2004, firmado em decreto no ano de 2009, sobre os fronteiriços (BRASIL, 2009). Antes, bastava ter as passagens de ida e volta; o documento de viagem (passaporte ou RG); e a imigração brasileira (conhecido popularmente por “carimbo de saída”). Agora, aproximadamente em setembro de 2013, a imigração boliviana recebeu ordens do comando central para exigir, além dos requisitos já citados acima: o itinerário da viagem; reservas de hotel; comprovação de capacidade financeira, seja por meio de um cartão de crédito internacional acompanhado do seu extrato/saldo, seja por uma conta bancária acompanhada de extrato/saldo; carta convite (em caso de ficar na casa de parentes). Como resposta, os órgãos legais do Brasil passaram também a impor maior rigor à lei, no caso os Artigos 17 a 21 do decreto 86.715/1981, mais precisamente os parágrafos do Art. 20, que tratam das provas de meios de subsistência (posse de numerário ou carta de crédito) e da exigência de bilhete de viagem que habilite a sair do país. Segundo relatos, além disso, os agentes federais também estão exigindo carta convite (em caso de familiares no Brasil) ou reservas de hotel.

que algumas exigências apontam mudanças locais quanto ao rigor de fiscalização. Isso se comprova quando, no início do ano de 2013, o Departamento da Polícia Federal e a Superintendência Regional de Mato Grosso do Sul, via Delegacia de Polícia Federal, em Corumbá, emitiu um ofício (nº 0037/2013 DPF/CRA/MS – NUMIG, de 9 de janeiro de 2013) endereçado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Seu conteúdo foi direto ao reforçar o cumprimento da lei, especialmente nas matrículas dos antigos e novos estrangeiros nas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá/MS. Nesse documento, foram reafirmadas as questões legais suscitadas pelo Estatuto do Estrangeiro (Art. 48) – já discutidas anteriormente neste trabalho –, somente incluindo informações sobre as possíveis infrações e penalidades pelo descumprimento da legislação nacional quanto à situação jurídica do estrangeiro nas escolas do Brasil.

É preciso também frisar, apoiado nos dizeres de Ribeiro e Costa (2011), que não existem dados sistematizados pelas escolas e/ou pela SEMED para a contagem dos alunos estrangeiros (Cédulas de Identidade de Estrangeiro – documento especial fronteiriço) e de alunos migrantes bolivianos que moram no Brasil ou que moram na Bolívia (ambos com documento nacional brasileiro) estudando nas escolas de Corumbá/MS, bem como informações sobre aspectos educacionais relacionados aos índices de aprovação, reprovação, desistência, entre outros, desses grupos de discentes.

Nessa perspectiva, Loro (2013, p. 37) aponta, em sua pesquisa, que:

A rede pública municipal de ensino de Corumbá/MS atende, todos os anos, inúmeros alunos. Alguns deles vivem na Bolívia e muitos são descendentes de bolivianos residentes no Brasil, ambos com registro de nascimento brasileiro. Tornou-se corriqueiro, na região de fronteira, os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras, a fim de gozar de vários direitos e utilizar serviços públicos, como o acesso à educação.

Para Ribeiro e Costa (2011), a presença dessas crianças bolivianas e as demandas ‘naturais’ (alfabetização, desistência, índice de aprovação...), já existentes no processo de formação educacional do Brasil, como também a falta de dados elementares sobre esse fluxo escolar na fronteira, representam um desafio para o sistema de ensino local. Logo, é nesse contexto complexo que bolivianos se aventuram e se arriscam para perspectivar e adquirir novas oportunidades de educação formal.

Pereira (2009b, p. 108) esclarece que

[...] a fronteira agrega especificidades que demandam no mínimo ações conjuntas dos países envolvidos, pois as condições de existência na fronteira

tocam a todos que residem nessas áreas, portanto, a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração.

Complementando essa ideia, Pereira (2009a, p. 54) alerta que o processo de educação em territórios próximos de fronteiras, nas quais se associam particularidades, devem demandar na atualidade cada vez mais parcerias para transcender os gargalos educativos fronteiriços, sobretudo porque “a fronteira vem se desenhando num espaço cada vez mais peculiar e influente quando se trata dos aspectos educacionais, linguísticos e sociais presentes nesse local”.

É amplamente conhecido que o Brasil faz fronteira com dez países sul-americanos, sendo que o estado de Mato Grosso do Sul toca nas divisas (limites) em dois países (Paraguai e Bolívia). Contudo as políticas educativas nesses territórios aproximados, nos quais acabam transitando cotidianamente diferenças nacionais e discursos (senso comum) de países irmãos, não estabelecem a devida atenção aos fronteiriços, sobretudo para uma política pedagógica de integração (PEREIRA, 2009a).

No geral, segundo Pereira (ibidem), as análises científicas sobre áreas de fronteira permeiam as questões de linguagem, dedicando pouca atenção para os estudos sobre os elementos socioeducativos. A autora cita pelo menos sete elementos que deveriam ter mais atenção acadêmica, dos quais focamos três que se relacionam diretamente com as questões da educação: indiferença em relação aos conflitos e estereótipos de estudantes, que resultam em discriminações; melhor análise sobre os fluxos na fronteira, especialmente os deslocamentos dos alunos que moram nos países vizinhos; intercâmbio escolar entre os alunos desses países vizinhos. Faço um destaque a esse último, já que são muito embrionárias as práticas de intercâmbio cultural entre as escolas dos países fronteiriços, “reforçando a hipótese de que a escola cumpre a tarefa de estabelecer *fronteiras educacionais* nessas áreas. O formalismo da escola é um dos vetores que *obstaculizam* a integração regional no contexto de fronteiras internacionais” (PEREIRA, 2009b, p. 112-113 – grifos meus).

Já Ribeiro e Costa (2011) constatam, por meio da experiência profissional na região fronteiriça de Corumbá/MS, que grande parte dos alunos migrantes bolivianos que estudam nessas escolas têm uma tendência à desvantagem educacional, quando comparados com os brasileiros:

O abandono precoce é mais frequente entre os alunos filhos de imigrantes e, futuramente, sua inscrição no ensino médio e superior é também muito menor, fato perceptível a todos que atuam na área educacional. Há situações em que ocorrem segregação com base nas circunstâncias socioeconômicas e,

pais que têm situação financeira mais privilegiada tendem a retirar os seus filhos de escolas onde existem muitos alunos migrantes. Fatos como estes prejudicam o sucesso dessas crianças e jovens no mercado de trabalho por conta de um percurso escolar marcado pelo insucesso, preconceito e estigmas. (RIBEIRO; COSTA, 2011, p. 149).

Pode-se dizer que os problemas educacionais elencados fazem parte de uma realidade da fronteira estudada e representam um contexto amplo de resistência local, o que é explicado por Da Costa (2013, p. 144):

Essa assimetria econômica se reflete na política e na sociedade, pelas interações cotidianas, e nas representações que se produzem em relação tanto ao “boliviano” quanto ao “brasileiro”. A presença dos bolivianos em Corumbá é vista como um “problema social”, sobretudo por parte da elite local, mas com um preconceito difuso por outros setores da sociedade, e existe, no discurso e na prática, a reprodução de preconceitos e de uma estigmatização em relação aos bolivianos e seus descendentes. Esses conflitos que emergem na região revelam processos de exclusão e de construção social de estigmas sociais, que são reforçados pela imagem negativa do senso comum, referida à fronteira como área de tráfico de drogas e de armas, de contrabando e falsificação de produtos. Essa visão estigmatizada do lado boliviano é reforçada ainda pela precariedade dos serviços públicos e pela miséria social nos municípios vizinhos de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, os quais os brasileiros associam, em geral, a uma imagem de lugares produtores de lixo, vetores de doenças, origem da criminalidade na região e causa exclusiva do inchaço dos serviços públicos da região urbana de Corumbá.

Nas palavras do autor, é possível perceber que, quando o sujeito boliviano atravessa a fronteira e chega ao lado brasileiro, carrega consigo todo um estigma construído historicamente na relação social cotidiana. Traduzindo para o linguajar esportivo, é como se começasse o jogo já com o placar em boa desvantagem numérica, o que dificulta bastante para essas pessoas a possibilidade de vencerem os processos de preconceitos enraizados e a sua inserção amistosa na região estudada.

Fazendo uma analogia²⁵ sobre esses problemas, apoio-me em Bueno e Oliveira (2012), quando apresentam parcialmente os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar a presença de alunos(as) imigrantes da Bolívia matriculados nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de São Paulo (Brasil). O interesse dos autores foi, em parte, reflexo de que os bolivianos são a quarta maior comunidade de estrangeiros no Brasil, com presença significativa na zona norte da capital paulista. Assim, objetivaram analisar o choque cultural que se dá no ambiente escolar entre os estudantes brasileiros e os bolivianos, tendo como ponto de partida as dificuldades de adaptação advindas das diferenças

²⁵ Apesar de o trabalho de Bueno e Oliveira (2012) não ser relacionado ao tema fronteira, considero que proporciona válidas contribuições sobre a presença de imigrantes bolivianos nas cidades brasileiras.

linguísticas, culturais, sociais, religiosas, de aparência e de valores que parecem produzir práticas de manifestações explícitas de discriminação-preconceito contra os discentes bolivianos (estrangeiros) por parte dos seus colegas brasileiros, ou seja, observando comportamentos, reações, posturas e discursos dos alunos brasileiros em relação aos alunos bolivianos, e vice-versa.

A pesquisa realizada até aquele período, por meio de observações de diferentes momentos vividos no interior da escola, demonstrou que as ocasiões de interações entre os alunos bolivianos e brasileiros são marcadas constantemente por

[...] manifestações explícitas e implícitas de preconceito dos alunos brasileiros em relação aos alunos bolivianos e da separação visível entre os grupos por país de origem. Principalmente as alunas relatam que são alvos frequentes de atitudes hostis por parte dos alunos brasileiros que as agridem verbalmente chamando-as de “bolivianas sujas” e ouvem também que deveriam voltar para seu país de origem. Pode-se pensar que a relação entre alunos brasileiros também foi historicamente permeada por conflitos e agressões, chegando aos nossos dias notícias sobre o processo de criminalização de práticas preconceituosas no interior da escola, contudo, a especificidade da discriminação contra os alunos estrangeiros difere dos outros tipos de discriminação e mantém especificidades que estão sendo analisadas. Observamos também, por outro lado, através das falas de professores e gestores da escola que o desempenho escolar dos alunos e alunas bolivianos é bastante satisfatório em sua maioria. São frequentemente classificados como “bons alunos”, “muito educados”, “disciplinados” e, portanto, valorizados pelos agentes escolares. (BUENO; OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Considerando a mesma região paulista, Oliveira (2013, p. 102), em outro trabalho, conclui que a característica mais marcante na interação entre alunos brasileiros e bolivianos foi o isolamento maciço dos imigrantes, seja nas aulas, seja em atividades extraclasse:

Este isolamento, além de ser praticamente reflexo da recusa de contato por parte dos colegas brasileiros, parece também ser acionado como mecanismo de defesa contra agressões verbais e físicas, estas últimas muito pouco evidenciadas no período de observação. Entretanto, o fato da maioria das agressões serem verbais, denotando postura de desprezo e de difamação, o tom e conteúdo são tão chocantes quantos às físicas, com o uso de expressões como: “boliva fedida”; “cara de índio”; “bactéria e doença boliviana”; “que nojo” [...]. As interações positivas, além de serem em número reduzido, são frequentemente marcadas, ou por uma submissão, por parte dos bolivianos ou por ocorrerem somente em momentos específicos, com retorno de padrões de isolamento após determinada situação.

Segundo Pereira (2009a), existem ações recentes no Mato Grosso do Sul que buscam tentar observar esses processos de discriminação entre migrantes, especialmente entre os chamados fronteiriços, iniciadas com o desenvolvimento de Projetos de Escolas Bilíngues.

Essas iniciativas acontecem entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Já na fronteira Brasil-Bolívia (Corumbá-Puerto Quijarro), o desenvolvimento ainda é embrionário. Nessa fronteira, até meados de 2014, as questões interculturais relacionadas às práticas corporais expressadas, por exemplo, por ações da disciplina Educação Física não foram discutidas e trabalhadas no início desse projeto. Assim, constata-se, até o momento, que essa área de conhecimento acabou ficando esquecida pelos envolvidos no projeto.

Essas propostas que visam ao desenvolvimento de uma ‘educação fronteiriça’, sobretudo no Mato Grosso do Sul, derivam do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Esse projeto surgiu a partir de 2003, em reuniões dos ministérios de Educação do Brasil e da Argentina, com a intenção de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul. Esses ministérios criaram em 2005, via ação bilateral Brasil-Argentina, um esforço binacional para construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural, perspectivando um marco de cultura de paz e de cooperação interfronteiriça na América do Sul (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Com essa iniciativa, rapidamente o PEIBF foi crescendo em números de unidades educativas cadastradas e em desenvolvimento, fechando em 2008 com 14 escolas participando entre esses dois países (Brasil-Argentina). Já em 2009, contava com 26 escolas, em quatro países. O projeto acaba tendo como principal objetivo a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos, focando na integração da fronteira, num modelo de ensino comum em escolas públicas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de uma educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol.

Mais recentemente (2012), o antigo PEIBF torna-se, a partir da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), o que teoricamente amplia o tempo de duração e o âmbito de atuação dos trabalhos (BRASIL, 2012). Nessa portaria, o Art. 1º diz que o referido programa tem como objetivos

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos [...].

O parágrafo primeiro estabelece uma estrutura comum de ensino de zona de fronteira, “a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no

ensino do português e do espanhol”, e no parágrafo segundo estabelece a articulação do PEIF com outro programa do atual Governo Federal, o Mais Educação (BRASIL, 2012).

Particularmente na fronteira²⁶ em estudo, o PEIF foi lançado em 2012, com a primeira capacitação docente para os professores desses dois países, proposta articulada pelas seguintes entidades/instituições: Prefeitura Municipal de Corumbá/MS, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); consulados do Brasil e da Bolívia.

A segunda etapa de capacitação aos docentes fronteiriços iniciou no dia 26 de setembro de 2013, com a intenção de desenvolver um modelo de ensino comum nas escolas da fronteira, na tentativa de promover um ensino intercultural para garantir a alunos e professores uma nova oportunidade de comunicação educativa. Apesar de a intenção do programa ser mais ampla, este acabou limitando, naturalmente, a discussão e o desenvolvimento quanto ao domínio do português e do espanhol.

Na região, em termos de planejamento, o programa está sendo articulado em conjunto pelos professores dos países envolvidos, com acompanhamento pedagógico de professores/coordenadores ligados à UFMS e à SEMED. Inicialmente, foram capacitados 50 professores, sendo 25 de cada nacionalidade (25 de Corumbá e 25 de Puerto Quijarro e Puerto Suárez). Contudo, como alertei anteriormente, nenhum docente é da área de Educação Física; algo natural, já que a base prioritária (apesar do discurso) é o domínio bilíngue na fronteira.

No mesmo ano, Pereira e Calarge (2013), a partir das experiências acadêmicas diversas e relacionadas às práticas no PEIF, organizam o livro *Escola intercultural de fronteira: Brasil/Bolívia*, visivelmente com a finalidade de ser um material didático (estruturado em formato de projeto-curso) aos professores do Programa Escola Intercultural de Fronteira, de maneira especial a região Brasil-Bolívia. O livro é bilíngue (português-espanhol) e foi organizado em três capítulos (módulos), focando nos recursos de informática, atrelados ao tema Educação Intercultural de Fronteira. Sua perspectiva é voltada particularmente no desenvolvimento da metodologia de Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA), visando no final dos módulos a que os professores tenham condições de produzir documentários (vídeos) sobre experiências (entre outros) nas escolas da fronteira mencionada. Dessa forma, acreditam as autoras que esse material propõe aos educadores fundamentos teórico-metodológicos necessários à construção de uma prática pedagógica intercultural, principalmente para fomentar o programa PEIF.

²⁶ Brasil-Bolívia (Corumbá-Puerto Quijarro).

Em 2014, os responsáveis pelo PEIF (Brasil-Bolívia) concluíram no primeiro semestre o relatório final do projeto desenvolvido no ano de 2013 e produziram um novo projeto para ser aprovado pelo MEC, articulado para ser desenvolvido no segundo semestre. Apesar de o programa estar nos primeiros anos de desenvolvimento, dando os elementares passos para uma educação de/na fronteira, percebeu-se, ao analisar os resultados e as considerações finais do relatório de 2013, que acabam sendo apresentados elementos conclusivos ‘genéricos’. Esse aspecto demonstra significativas lacunas sobre as particularidades efetivas no desenvolvimento de uma educação intercultural, e seus dados ratificam a desconsideração quanto ao envolvimento das diversas disciplinas do currículo escolar na proposta da região.

Quanto ao desenvolvimento do PEIF no segundo semestre de 2014, observa-se que o projeto teve recursos programados do MEC na ordem de 234 mil reais, viabilizados e/ou disponibilizados pelo Programa Mais Educação. Seu início aconteceu no dia 4 de agosto e buscou promover a integração fronteiriça por meio de cursos, seminários e palestras²⁷, recebendo a denominação de Formação Continuada. Na oportunidade, o foco principal abordado no programa de 2014 foi o tema *A educação intercultural – a literatura infantil como aproximadora de culturas*. Na sua programação²⁸, a área de abrangência foi ampliada, incluindo duas fronteiras internacionais, uma proposta para Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia) e outra para Bela Vista (Brasil) e Bella Vista Norte (Paraguai).

Considerando o exposto, Assis (2016), em recente trabalho, apresenta de forma geral o desenvolvimento do PEIF no Brasil com os países latino-americanos e o direito universal à educação. Também aproveita, na sequência, de forma articulada, para exemplificar e adentrar especificamente sobre o referido programa na fronteira (Brasil-Bolívia). A autora faz suas análises levando em consideração que acompanhou a história da construção e do reordenamento do PEIF no Mato Grosso do Sul. Para ela, o referido programa rompeu diversas barreiras (como idioma e aspectos socioculturais) para aproximar e valorizar a educação em área de fronteira internacional, buscando desenvolver elementos de aproximações dos povos vizinhos. Ao mesmo tempo, Assis sugere não desconsiderar as

²⁷ Foi a primeira vez que abordaram no PEIF da região conteúdos relacionados à Educação Física, especificamente com a palestra desenvolvida no dia 6 de novembro de 2014, no Módulo V, que teve como tema: *As culturas do corpo: abordagem histórica, sociológica e antropológica em Educação Física*. Disponível em: <<http://www.peif.ufms.br/programacao-pt.html>>. Acesso em: 9 maio 2016.

²⁸ No site do PEIF, disponível em <<http://www.peif.ufms.br>> (acesso em: 10 dez. 2014), existe uma programação que foi desenvolvida nessas duas áreas de abrangência. O Curso de Extensão teve sua duração programada de 162 horas, sendo 102 horas presenciais e 60 horas a distância. O número de vagas foi de participantes 120 no total. O projeto PEIF 2014, no eixo Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia) teve seu encerramento e apresentação de trabalhos no dia 27 de novembro, contando com seis módulos. Já o eixo em Bela Vista (Brasil) e Bella Vista Norte (Paraguai) encerrou em 24 de outubro, contando com dois módulos.

demandas complexas da fronteira e a necessidade de superar as visões restritas sobre o tema, indicando que devemos repensar o projeto de escolarização para além das linhas demarcatórias entre os países.

É preciso também ponderar e não omitir que, mesmo com os atuais avanços e as articulações ministeriais recentes do Governo Federal, sobretudo no que tange às relações do Brasil com os países vizinhos, por meio das suas fronteiras e programas como PEIF,

[...] historicamente o Brasil esteve de “costas para suas fronteiras”, ou seja, o imperialismo brasileiro exercido no continente sobrepujou uma arrogância em relação aos seus vizinhos e, aos poucos, essas barreiras que exerceram uma violência simbólica começam a ruir. (PEREIRA, 2009a, p. 58).

A autora citada esclarece que no Brasil, nas regiões de fronteira, pouco se fez para o desenvolvimento de políticas educacionais que ouvissem e articulassem processos bilaterais, na intenção de aprofundar aspectos pedagógicos de formação intercultural mais amplos nessas localidades. Pereira (ibidem) ainda critica que muitos estudos focaram as questões de linguagem e deram pouca atenção sobre os processos socioeducativos que abordem a diversidade das regiões fronteiriças, sobretudo as desenvolvidas no Mato Grosso do Sul. Dentre esses vários aspectos suscitados pela autora, citamos alguns:

A indiferença em relação aos conflitos; os estudantes se designam com estigmas e estereótipos, resultando em preconceitos e discriminações; [...] A ênfase sobre as diferenças entre os países, ao invés de buscar as semelhanças; isso acarreta distanciamento entre os países e o atraso na consolidação da integração sul-americana; [...] A importância da análise dos fluxos, a exemplo dos deslocamentos por estudantes residentes nos países vizinhos, que atravessam a linha de fronteira para o lado brasileiro em busca de escolarização na Educação Básica, bem como do fluxo em sentido inverso, no que tange à educação superior e à pós-graduação, brasileiros procuram pelo ensino desses níveis em instituições bolivianas e paraguaias, fugindo das avaliações propostas pelas instituições de ensino superior do Brasil [...] O intercâmbio entre escolas de fronteira. (ibidem, p. 55).

Pereira (ibidem) alerta que as questões formais, sejam elas baseadas nos aspectos legais ou institucionais entre as escolas fronteiriças, acabam impedindo a integração regional, de maneira especial entre os países da América do Sul. Isso tudo fortalece o distanciamento cultural entre as escolas desses países vizinhos, gerando grandes muros simbólicos entre as unidades educativas, algo que cria certos impedimentos e dificuldades para o livre acesso à multiplicidade cultural da região. Contudo, segundo a autora (ibidem, p. 56), atualmente estamos num “tempo de transição”, saindo do campo somente dos questionamentos sobre a importância dessa temática fronteiriça para o desenvolvimento e controle das fronteiras, e, ao

mesmo tempo, estabelecendo possibilidades reais de integração e desenvolvimento da educação nas regiões de fronteira sul-americanas²⁹.

Devemos compreender que as regiões fronteiriças são caminhos e possibilidades diversas de integração, apesar de também serem espaços de entraves e obstáculos que podem gerar separações e conflitos, propriedades e subordinações, por meio das distintas formas de poder. Independentemente desses aspectos, o cotidiano das pessoas que convivem nas regiões fronteiriças demonstra ser um forte local de mutação intercultural, absorvendo e emprestando formas de ser e estar nessa região.

É nesse sentido que reside a importância quanto ao desenvolvimento da educação intercultural em escolas fronteiriças. Em termos conceituais, se pressupõe e perspectiva, por meio da interculturalidade, que tratemos a presença de duas ou mais culturas na escola de uma forma horizontal, paralela, nivelada, sinérgica, sem colocar grau de importância ou superioridade. Portanto é preciso preocupar-se em favorecer e possibilitar a interação, a integração e/ou a convivência das pessoas de culturas diferentes, o que implica o respeito pela diversidade, sem desconsiderar a presença dos possíveis embates, conflitos, fricções indesejáveis, ocasionais que podem ser resolvidos com diálogos problematizadores sobre o tema entre as partes envolvidas.

Por outro lado, a característica típica da fronteira muitas vezes leva para uma falta de controle e/ou ordem nos padrões desejados pelos governantes e, por consequência, dos envolvidos com o processo educativo nas escolas (ALBUQUERQUE, 2006). Assim, existe uma ‘naturalização’ das práticas pedagógicas nas escolas de fronteira³⁰, especialmente do lado brasileiro, aspecto que formaliza e não rediscute a lógica de adaptação por parte dos imigrantes, que buscam uma oportunidade educativa, desconsiderando o hibridismo cultural e o dinamismo local.

Moraes e Oliveira Neto (2011, p. 72), discutindo as contradições e tensões enfrentadas pelos alunos que moram na Bolívia e que estudam na cidade de Corumbá (Brasil), por meio de observações no contato dentro do ônibus, na sala de aula, dentre outros, constatam que existem diversos problemas, tais como “o preconceito nacional, o preconceito linguístico, a

²⁹ Segundo Pereira (2009b, p. 113), a “transição” na educação em áreas de fronteira, “embora se realize num compasso lento e burocrático, as políticas educacionais aos poucos são materializadas. [...] as quais trazem em seus bojos conteúdos integracionistas que aproximam brasileiros de seus vizinhos latino-americanos”.

³⁰ Por exemplo, nas escolas da fronteira Brasil-Bolívia não existem materiais didático-pedagógicos que discutem essa integração e a migração do povo boliviano, bem como não são colocados sistematicamente dados econômicos, sociais e culturais sobre a Bolívia, deixando o aluno da fronteira (boliviano) descontextualizado, só lhe restando adaptar a educação local (brasileira).

falta de capacitação de professores fronteiriços, a falta de políticas linguísticas e a falta de discussão das realidades fronteiriças com a comunidade fronteiriça”.

Dentre os diversos gargalos elucidados pelos autores, destaco que o preconceito nacional com o boliviano é muito comum nos diferentes segmentos da sociedade, apesar de a região fazer fronteira com a Bolívia. Contudo em escolas³¹ com um fluxo maior de alunos esse problema tende a diminuir, aflorando mais em provocações, discussões e/ou brigas entre os alunos (MORAES; OLIVEIRA NETO, 2011).

Os autores acreditam, apesar das limitações e da complexidade da fronteira, que a escola pode ser um espaço significativo para ajudar na superação dos entraves apontados anteriormente, particularmente porque pode, dependendo da capacidade educativa dos envolvidos, começar a criar uma dinâmica de respeito, interação e integração dos fronteiriços.

Essas inferências fazem ressonância com os estudos feitos por Nunes (2012) nas escolas de fronteira do Mato Grosso do Sul (Brasil) com o Paraguai, notadamente quando analisou o processo de ensino da disciplina Geografia, frente ao número expressivo de paraguaios estudando nas escolas do município de Ponta Porã/MS. A pesquisadora constatou, por meio de observações das aulas e entrevistas com professores/coordenadores das unidades escolares dessa cidade, que não é considerada a diversidade regional, existindo uma espécie de negação e/ou secundarização dos aspectos culturais do povo paraguaio, exigindo um ajuste desses sujeitos imigrantes³² aos moldes da realidade educacional brasileira. Ou seja, existe uma “homogeneização, das práticas do currículo e das relações, portanto, aborta qualquer possibilidade de integração, afinal não há o que integrar tendo em vista a existência de um modelo único no qual ‘eles’ devem se adaptar” (ibidem, p. 82).

Segundo a autora, a postura refuta a potencialidade de integração efetiva; ao contrário, fortalece o aspecto de superioridade nacional e inferioriza o paraguaio, negligenciando possíveis processos ricos de construção de conteúdos e procedimentos didáticos que valorizam/respeitam as diferenças étnicas. É o que explica Roberto Oliveira (2005) sobre a relação interétnica, quando declara que a ‘fricção’ pressupõe a superioridade de um grupo sobre os outros, podendo ser observável em termos dos indicadores culturais entre os dominantes e domináveis, sobretudo durante as nacionalidades em conjunção e os reflexos no processo de aculturação.

³¹ Segundo Moraes e Oliveira Neto (2011), na época dessa pesquisa existia uma escola na zona rural que contava com um total aproximado de 40% de alunos bolivianos.

³² Foi constatada uma escola com aproximadamente 90% de alunos paraguaios matriculados no ano letivo.

Aprofundando o tema, Nunes denuncia que a instituição escolar acaba estabelecendo, por exemplo, esse processo de imposição, superioridade e dominação, ficando

[...] patente que a potencialidade de contatos estabelecidos entre os alunos de culturas diferentes, materializada na rotina das discussões sobre futebol, programas de televisivos, gosto pelas comidas, flertes e namoros, assim como o esboço de solidariedade frente aos problemas escolares é limitada diante do peso dos conteúdos oficiais a serem trabalhados, assim como pela própria postura institucional da escola que visa uniformizar e padronizar as informações, as quais classificam os tipos de referenciais com que se deve ler a realidade. As possibilidades de integração articuladas em balbucios cotidianos são limitadas pela força padronizante das práticas e discursos instituídos como únicos pela própria escola. (2012, p. 86).

Outro detalhe importante, quando se fala nos fronteiriços, diz respeito às diferenças de idiomas entre os países que fazem fronteira com o Brasil. O português é oficialmente a língua materna para brasileiros e, predominantemente, é ensinado nas escolas o inglês como língua estrangeira (já que é o segundo idioma estrangeiro mais popular no planeta). É notório que o idioma espanhol é a principal língua oficial dos países fronteiriços que se avizinham ao Brasil, e essa relação já pode parcialmente levar ao distanciamento formal das instituições educativas, sobretudo se considerarmos, em termos fronteiriços, a negligência dessa língua estrangeira no Brasil. Aliás, Ferreira e Silva (2013) comentam que entre os sujeitos fronteiriços (Brasil-Bolívia) existe uma predisposição para os bolivianos aprenderem o português, porém isso não ocorre quando se trata de brasileiros para com o espanhol.

Assim, afirma também Pereira (2009a, p. 58):

Sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestas reside uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais.

Também reafirma Pereira (2009b, p. 115) que o idioma é “para a área de fronteira o elemento principal a ser focalizado numa discussão curricular. Em sete países, dos dez com os quais o Brasil faz fronteira, o espanhol é usado como língua oficial”. Concordo com a autora que não podemos desconsiderar as questões da linguagem, algo que afeta as relações dos alunos e dos docentes que são responsáveis diretos pela escolarização básica. Contudo entendendo o fomento no uso bilíngue (português-espanhol) precisa considerar também as demais disciplinas do currículo escolar e seus conteúdos, de maneira especial o contexto da escola e a possibilidade de uma educação intercultural mais ampla, a qual reconheça as diferentes especificidades do currículo escolar.

Moraes e Oliveira Neto (2011) comentam que a problemática da língua na região de fronteira deriva de certo imperialismo brasileiro frente aos países vizinhos. Entre os corumbaenses, por exemplo, não existe interesse em aprender o espanhol, contrariamente aos bolivianos para o português. Por isso, constata os autores que existe um “prestígio da língua portuguesa sobre a língua espanhola. [...] É claro que o preconceito linguístico relaciona-se com o prestígio geográfico do país fronteiriço e seu poder econômico” (ibidem, p. 70).

Não acredito que por si só o domínio do idioma (português-espanhol) seja o componente principal de valorização e respeito entre os fronteiriços, especialmente considerando os diferentes elementos socioculturais no contexto das diversas disciplinas escolares. Entendo também que não se pode desconsiderar que outras práticas ocorram pela natureza de cada fronteira, conforme esclarece Albuquerque (2006, p. 15):

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo [...]. Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc., a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional. [...] ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados.

Outro exemplo dessa diversidade de interpretação sobre o tema fronteira no ambiente escolar pode ser observado em recente trabalho de Costa (2013), quando realizou uma pesquisa apresentando a percepção dos jovens de Corumbá sobre mobilidade e fronteira. Nesse trabalho, o autor desenvolveu sua pesquisa de campo com adolescentes das escolas de Ensino Médio, focando essencialmente em três tópicos: como a fronteira é vista por eles, o que deveria ser feito para melhorar a vida na fronteira e se eles já haviam ido à fronteira, à capital do MS (Campo Grande) e ao interior do Pantanal. Foram selecionados 345 jovens que responderam ao questionário, oriundos de seis escolas de Corumbá.

Costa (ibidem) confirma que a fronteira Brasil-Bolívia sempre foi permeável, apresentando mobilidades em dupla direção e, apesar de diminuir o receio do desconhecido, ainda permanece no imaginário dos jovens como um local diferente ou que produz certa insegurança/perigo. Por isso, muitos entrevistados justificam a melhoria na segurança como o principal aspecto para aprimorar a fronteira. Segundo as análises do autor, os adolescentes de Corumbá conhecem a fronteira na Bolívia e a visitam esporadicamente, mas com o intuito de compras, sendo que a mobilidade seria maior na fronteira com a Bolívia do que para Campo Grande ou para a região pantaneira. Esses jovens entrevistados na sua maioria relatam que a

fronteira seria apenas o outro lado boliviano, associando aspectos negativos (local desorganizado e sujo) e positivos (possibilidade de intercâmbio cultural, de passeio e lazer). Assim, para Costa (2013, p. 67), o conceito de “cerca” permanece no imaginário desses jovens, para os quais, “ao mesmo tempo em que representa uma barreira, permite, pelos seus vãos mais ou menos apertados, a possibilidade da passagem”.

Creio que a educação nessa fronteira (Brasil-Bolívia) passou por anos desapercibida enquanto espaço de convivência de diferentes povos, que gera possibilidades de trocas culturais, intercâmbios sociais, mas que também gera conflitos, estereótipos, resultando em preconceitos e discriminações. É evidente que atualmente vivemos um momento de transição para debatermos essas particularidades regionais, sobretudo diante das iniciativas organizacionais, via projetos e programas das diferentes esferas governamentais, bem como pelo próprio dinamismo ou pela prática cotidiana que conduz as pessoas a conviverem com um certo hibridismo da fronteira. Muitos educadores e responsáveis pela educação (formação) na/da fronteira ainda não perceberam a necessidade de um olhar mais atento e complexo às questões interculturais, que de certa forma passam pela formação do ser humano enquanto corpo, que no caso particular perpassa o respeito às diferenças étnicas.

2.2 INTERCULTURALIDADE E PROCESSOS DISCRIMINATÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para falar inicialmente destes diferentes elementos, é preciso entender que, no mundo contemporâneo, as relações e os desejos humanos estão em alto grau de transitoriedade e volatilidade, chamado por Bauman (2005), universalmente, de época líquido-moderna. Fabriz (2006), de forma similar, também alerta sobre o mundo de hoje chamado de pós-moderno, especialmente quando comenta que presenciamos um enorme desencadeamento de fatos e acontecimentos nos quais as relações humanas se fragilizam diante do cotidiano real.

Neste mundo fluido atual, sem uma forma sólida, as identidades estão dispersas. Nas palavras de Bauman (2005, p. 19), elas “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Outro ponto importante, baseado no mesmo autor, é que, ao pensarmos na fluidez, a identidade é algo frágil e eternamente provisório. Até porque, para Bauman (ibidem, p. 33), “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”.

O autor reafirma, de maneira especial, utilizando dizeres de um cartaz que retrata a sabedoria popular, quando rapidamente percebe as novas demandas ao ironizar o saber aceito:

Em 1994, um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim ridicularizava a lealdade a estruturas que não eram mais capazes de conter as realidades do mundo: ‘Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro’. (BAUMAN, 2005, p. 33-34).

Nesse mundo líquido atual, esses dizeres demonstram a identidade globalizada e globalizante, na qual cada um tem liberdade de enfrentamento, portanto para Bauman (ibidem, p. 35) “‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto”. O autor ainda coloca que, na maioria dos casos, não se pode hoje fazer definições pessoais na direção de uma só identidade, mas falar de identidades.

De forma semelhante, Carrano (2008) fala das transformações, por exemplo, dos espaços urbanos prontos e dos ambientes escolares, em que os jovens reelaboram esses territórios com novos significados simbólicos, em busca de identidades comuns, constituindo-os como iguais, seja pelo jeito de se comportar, seja por opção musical, expressão corporal, entre outros aspectos. Essa política ambígua de proteção e visibilidade entre os jovens muitas vezes é mal interpretada pelos adultos, sobretudo quanto à diversidade simbólica das suas práticas. Afirma também Carrano que esse conflito é ainda pior nas classes populares, já que acabam articulando “territórios próprios na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles” (ibidem, p. 191).

Ao pensarmos nas regiões de fronteira, essas características da identidade fluidas ganham outros contornos, sobretudo tornam-se ainda mais complexas devido à sua lógica multifacetada e interdependente, advinda da sua característica dupla (material/simbólica). Nesse sentido, Nascimento (2012) explica que compreender o termo aculturação ajudaria a interpretar melhor o conceito de identidade. O autor comenta que esse termo vem de um processo pelo qual duas ou mais culturas entram em contato através da imigração, da absorção cultural, das relações de fronteira comerciais, dos processos educacionais etc. Esse processo pode levar a uma desconfiguração das peculiaridades socioculturais que individualizavam e que, a partir desse contato, torna mais homogêneo, não sendo muito claros os aspectos socioculturais básicos e/ou primários de cada grupo.

Já Giddens (2008, p. 258) chama esse processo de *melting pot*, considerando dentre os três modelos principais citados de integração étnicas (assimilação, *melting pot* e pluralismo), particularmente porque nesse modelo, em vez de “se dissolverem as tradições dos imigrantes

a favor das dominantes no seio da população pré-existente, misturam-se todas para formar novos padrões culturais”.

Seria diferente quanto ao termo assimilação, o qual pode ser entendido, conforme Oliveira (1976a, p. 103), como um “processo pelo qual o grupo étnico se incorpora noutra perdendo: a) sua peculiaridade cultural; b) sua identificação étnica anterior”. Na mesma linha de argumentação, Giddens (2008, p. 258) esclarece que o conceito de assimilação significa que

[...] os imigrantes abandonam os seus usos e costumes, passando a pautar o seu comportamento pelos valores e normas da maioria. Uma abordagem deste tipo exige que os imigrantes mudem a sua linguagem, forma de vestir, estilo de vida e a sua cultura como parte da integração na nova ordem social.

Pensando nessa complexidade cultural em torno da identidade e nos processos que podem surgir para diminuir elementos discriminatórios, verifica-se que os elementos socioculturais de grupos que estão em permanente contato e que transitam da aculturação à assimilação não se perdem completamente, mas se transformam, já que, como ressalta Cunha (1986, p. 99), a “cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função essencial e que se acresce às outras”. Igualmente, Bauman (2005, p. 17) fala sobre o pertencimento e a identidade, colocando que ambos não teriam a solidez da rocha, portanto não são garantidos para eternidade, sendo “bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, aos caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’”.

Vale destacar que Oliveira (1976a) revê o conceito aculturação e assimilação, sobretudo o seu sentido dualista, trazendo para o debate sobre os contatos de grupos a situação de fricção interétnica, em que as diferentes identidades persistem, apesar das trocas e mudanças culturais. Nesse caso, pode-se dizer que na interação a identidade se modifica e reestrutura, se torna híbrida.

Considerando estes argumentos, Carrano (2008, p. 198-199) também aponta:

As mais recentes formulações sobre o conceito de identidade se afastam da ideia de consolidação de um ‘eu’ estável que determinaria em definitivo a personalidade e o campo cultural dos indivíduos, tal como foi formulado na Modernidade. Hoje, individuar-se significa muito mais se redefinir continuamente. O verdadeiro obstáculo não estaria mais na capacidade ou não de mudança, mas em como assegurar a unidade e a continuidade da história individual num mundo de complexidades e alternâncias existenciais. [...] Assim, a identidade se configuraria como um sistema dinâmico, definido

entre possibilidades e limites, que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se.

Compreendo que a identidade étnica, por exemplo, é algo adquirido e construído socialmente, principalmente considerando as diferentes transmissões da família e da comunidade, no tocante às tradições e aos costumes, o que não significa ser sempre rígida e imutável, devido também à sua característica por vezes fluida e adaptável (GIDDENS, 2008). Por isso, é importante estudarmos os fenômenos em torno da etnicidade, sobretudo considerando elementos de distanciamento e aproximação de grupos comuns, bem como se considerarmos, especificamente, os diferentes alunos em formação escolar que assimilam estilos de vida, normas e crenças do seu contexto de vida.

O debate sobre a identidade é relevante para compreendermos um fenômeno muito comum que ocorre quando existem diferenças étnicas, que de forma geral acontece quando um determinado grupo nega e discrimina a existência do(s) outro(s) ser(es) humano(s), o que no conceito antropológico pode ser chamado de etnocentrismo. Pode-se dizer, de forma resumida, que as pessoas com posturas etnocêntricas acabam tendo o sentimento e externando uma superioridade social e cultural. Essa atitude pode acabar norteando suas diferentes ações sociais e culturais, inclusive utilizando como critério para avaliar as inúmeras relações com os demais sujeitos que convive. Assim, no etnocentrismo – que difere do racismo por considerar a questão de caráter meramente biológico –, os critérios de julgamento passam pelos elementos socioculturais.

Segundo Rocha (1984, p. 7-9), etnocentrismo é

[...] uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. [...] Como uma espécie de pano de fundo da questão etnocêntrica temos a experiência de um choque cultural. De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí então de repente, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente” que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. [...] O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível.

Rocha (1984) esclarece que, no contato diário com o ‘outro’, acabamos aplicando rótulos aos diferentes grupos sociais, formalizando ideias etnocêntricas valorativas sobre as mulheres, os negros, os idosos, entre outros. Portanto os conceitos teóricos presentes no etnocentrismo são extremamente significativos e ajudam a compreender melhor as distorções que acometem os alunos ‘bolivianos’ nas escolas da região em estudo, particularmente porque podem introjetar valores e produzir atitudes perversas no trato com o ‘diferente’.

Nesse sentido, devemos ficar atentos à postura pedagógica dos professores para que não seja extremamente monocultural dentro da escola, possibilitando existir, por exemplo, uma abertura para os múltiplos sujeitos discutirem e expressarem suas diferenças culturais nos diversos espaços escolares.

Aliás, se não respeitarmos, oportunizarmos e valorizarmos o ‘estranho’, o estrangeiro, ou no caso o aluno ‘boliviano’ que estuda na escola fronteiriça no lado brasileiro, estaremos apenas reafirmando sua necessidade de adaptação cultural aos moldes educacionais brasileiros, em que ora está inserido. Por isso, podemos inferir que se trata de algo muito comum e notório no processo educativo na região em estudo, particularmente a negação da cultura boliviana. Até porque não representa a excelência civilizadora como a brasileira, o que indica em termos etnocêntricos, segundo Rocha (ibidem, p. 9), que a “sociedade do ‘outro’ é atrasada. [...] São os selvagens [...] São qualquer coisa menos humanos, pois, estes somos nós”.

Podemos pensar à luz das provocações do antropólogo Rocha (ibidem) em algumas perguntas incômodas e desafiadoras, como que ‘suspensas no ar’, sobre: como podemos reconhecer e valorizar o ‘outro’, se nos limitamos ao sentido exclusivo do ‘eu’? Como valorizar o ser ‘diferente’, se aceito somente como adequado o meu modelo de vida?

Rocha (ibidem) sugere, para contrapor essa postura etnocêntrica, a relativização dessas diferenças, particularmente no sentido de não olhar, por exemplo, para uma determinada ação de forma absoluta, fria, mas com enfoque nas relações que acontecem entre elas. Desse modo, o autor acaba desenvolvendo a ideia de relativização cultural, discutindo de forma central os diferentes olhares sobre o conceito cultural:

Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. [...] Assim, a diferença não se equaciona com a ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do ‘outro’, mas uma possibilidade que o ‘outro’ pode abrir para o ‘eu’. (ibidem, p. 20-21).

Logo, sugiro que as incoerências educativas, no que tange ao plano conceitual das identidades e dos possíveis processos discriminatórios sobre o ‘corpo diferente’, sejam mais bem compreendidas sob a ótica e as análises da fricção interétnica e do etnocentrismo. Inclusive, podemos observar que os embates de grupos e as disputas simbólicas são interdependentes de um contexto complexo, o qual pode acentuar identificações coletivas, incentivar processos de afastamento e/ou classificatórios, com maior ambivalência em espaços fronteiriços que têm fluxos socioculturais constantes.

Nesse sentido, o trabalho de Albuquerque (2009) sobre os brasiguaios alerta que, naquele contexto, algumas palavras foram criadas e/ou ressignificadas visando de forma pejorativa a classificar indivíduos ou grupos, representando os possíveis contrastes e tensões culturais cotidianas na fronteira, que de certa forma refletem marcas discriminatórios sobre/no corpo:

Os termos ‘chiru’ e ‘rapai’ são usados como expressões negativas para nomear os paraguaios e os brasileiros nesse cenário de fronteiras. Essas palavras têm sentidos positivos em cada idioma nacional, mas são modificadas na fonética e na semântica por brasileiros e paraguaios como uma forma de classificação negativa do ‘outro’. Assim, ‘che iru’, que em guarani significa ‘meu amigo’, ‘meu companheiro’, os brasileiros mudam para ‘chiru’ ou ‘chiru mandioqueiro’, e passa a ser um termo pejorativo (‘bugre’, ‘índio’, ‘não civilizado’, etc.). De mesma forma, a palavra portuguesa ‘rapaz’ (‘jovem’, ‘moço’, muitas vezes usada como termo genérico para se referir ao outro em qualquer conversa cotidiana) se transforma em ‘rapai’ na linguagem paraguaia e também adquire um sentido depreciativo (‘ignorante’, ‘inculto’, etc.). (ibidem, p. 148).

De forma parecida, Guisard (1999, p. 92, 96) também explica a etimologia da palavra “bugre”, que leva para uma situação sociocultural, como elemento de descrição física e diferente do homem civilizado:

O termo bugre originou-se num movimento herético, na Europa, durante a Idade Média, representando uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Surgiu no século IX, na Bulgária, tendo sido batizado como bogomilismo, inspirado no nome do padre Bogomil, considerado fundador da seita herética. Aos poucos, no Mundo Ocidental, o sentido da palavra bugre vai se transportando de um mundo religioso para um mundo profano, levando consigo a ideia do bugre como o devasso, o sodomita, o pederasta, o infiel em que não se pode confiar, que representa a porção mais baixa da sociedade europeia. [...] Os atributos físicos têm grande peso na representação do bugre e estes aspectos, muitas vezes, são expressos com conotação visivelmente pejorativa.

No estudo motivado por observações dos serviçais da cidade mato-grossense de Cáceres, Guisard (ibidem) coloca que a palavra bugre de maneira geral representa uma

imagem negativa, um xingamento e/ou estereótipo, com uso corriqueiro do termo para desqualificar uma parte significativa da população local, seja da área urbana ou rural. O mesmo autor comenta que foram realizadas entrevistas e discussões em grupo com a comunidade, abrangendo tanto a área urbana quanto a rural que faz fronteira com a Bolívia, com objetivo de conhecer a simbologia do povo cacerense sobre o bugre pantaneiro, bem como deles mesmos. Entre as entrevistas que o autor relata no seu trabalho, destaco o depoimento de um “bugre”:

Se ele tiver cabelo liso, ele é bugre, mas se ele tiver o cabelo crespo não se trata de bugre; [...] muitas vezes o pai dele é bugre e a mãe não é, então no caso o cabelo dele já é enrolado, daí ele não é bugre. O meu pai era boliviano, porque veio de Santa Cruz, bem longe lá na Bolívia, aí faz a mistura, o boliviano casa com a brasileira, aí um pouco puxa a mãe e o outro o pai, então o pessoal fala bugre, porque está meio mestiço, misturado o sangue, por isso, por esse lado que eles chamam de bugre. (GUISARD, 1999, p. 96).

É possível inferir que a postura pejorativa naturalizante dos indivíduos que estão nessa região acaba rotulando fenotipicamente o corpo dessas pessoas. De forma similar, Pereira (2002), ao comentar as imagens negativas que são atribuídas na região fronteira, nesse caso entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), sobretudo de alunos paraguaios que estudam nas escolas brasileiras, constata que existem preconceitos e discriminação, já que esses jovens são alvos de ridicularização, isto é, são achincalhados, recebendo apelidos como chipa ou chipeiro³³. A autora comenta que alguns depoimentos dos investigados demonstram uma grande dificuldade relacionada à sua identidade étnica, em alguns casos tentando se distanciar do grupo de origem.

Já Ramalho Júnior et al. (2011), ao investigar as manifestações de preconceito e solidariedade na fronteira (Brasil-Bolívia), no âmbito escolar da cidade de Corumbá, comentam que, independentemente da classe social, existem diferentes formas de preconceito ao nacional boliviano. Elucidando, podemos ver a seguir uma descrição de um caso (depoimento), colhido de uma mãe que tinha seu filho estudando em uma escola particular:

[...] o menino pediu que seu pai não viesse mais buscá-lo na escola, pois o pai era boliviano e falava espanhol com o filho. Embora o filho fosse brasileiro, os seus colegas de classe ridicularizavam-no pela sua ascendência boliviana, de modo pejorativo chamando-o de boliviano. A mãe tentou falar para a criança sobre o orgulho de ser de descendência boliviana, mas para a criança a discriminação e preconceito marcam profundamente e de maneira negativa. (ibidem, p. 36).

³³ O primeiro é semelhante ao pão de queijo brasileiro, e o segundo é referente a quem vende esse produto.

Em outra situação Ramalho Júnior et al. (2011) esclarecem que a discriminação pelo fenótipo aparece nos apelidos, quando chamam todos os alunos que apresentam semelhanças com o povo boliviano de chocos(as). Por isso, para esses autores, a

[...] criança e o adolescente boliviano, ou de ascendência boliviana, enfrenta no seu cotidiano vivências de circunstância como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social. A exclusão poderá ser manifestada pelo discurso do outro, este poderá ser uma via de disseminação do preconceito por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que em geral desvalorizam a imagem do nacional boliviano. (ibidem, p. 37).

Enfatizam os autores que o dia a dia na escola pode acabar formando representações equivocadas dos sujeitos bolivianos, ajudando a forjar e disseminar uma imagem negativa, que pode ser pior, já que essas

[...] mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensar em quem são seus receptores. São crianças, adolescentes, jovens em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. [...] Todos os estereótipos, caricaturas e preconceitos contra os nacionais bolivianos, na cidade de Corumbá, encontram eco dentro das escolas. Na verdade, as crianças e adolescentes reproduzem aquilo que ouvem de seus pais e parentes em casa ou nas ruas. (ibidem, p. 37-39).

Relacionado a esses aspectos trazidos por Ramalho Júnior et al. (2011), de modo especial ao olharmos para essa região fronteiriça de Corumbá, percebem-se cotidianamente mensagens discriminatórias, emitidas de diversas formas e em diferentes contextos/segmentos sociais, em alguns casos produzindo imagens simbólicas preconceituosas, em outros relativizando o debate e/ou fazendo parte do senso comum da sociedade local.

Para ilustrar, pode-se citar como exemplo o trabalho de Oliveira e Ramalho Júnior (2010), quando comentam sobre a fronteira e sua característica de aproximação e estranheza, particularmente ao se referirem a uma pichação (ver Figura 10) que manifesta certa intolerância ao sujeito da Bolívia. Segundo relatos, essa pichação tem mais de sete anos e fica no centro de Corumbá, numa casa de fachada centenária e tombada pelo patrimônio histórico da cidade, quase totalmente pichada com frases pejorativas ao povo boliviano.

Podemos notar que a palavra ‘choco’, explicada por Ramalho Júnior et al. (2011), tem o mesmo sentido da palavra ‘chollo’ vista na imagem pichada. Isto é, na maioria das ocasiões procura rotular pejorativamente, vilipendiando as pessoas de origem boliviana dessa região.

São situações que já presenciei, por diversas vezes, em diferentes momentos sociais e entre pessoas de diversos níveis socioeconômicos, inclusive em situações recreativas e esportivas.

Para que o leitor tenha uma noção, no local onde foi registrada a foto, representada pela Figura 10, passa uma importante avenida (Av. General Rondon), espaço central onde acontecem grandes eventos festivos da cidade. Vale frisar também que atualmente esse prédio é usado por uma empresa da área de alimentação, empregando alguns fronteiriços. Segundo Oliveira e Ramalho Júnior (2010, p. 4), esse espaço, representado na imagem, é um local turístico e de “amplo fluxo pelos moradores e palco dos principais eventos, entre eles o Festival América do Sul que, curiosamente, tem como objetivo principal a integração dos povos sul-americanos”.

Figura 10 – Pichação na Avenida General Rondon – Centro de Corumbá/MS



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 8 de agosto de 2014)

Portanto a contradição presente no cotidiano desse lugar e, aparentemente, a longa duração dessa pichação não incomodam os responsáveis pelo empreendimento e nem as autoridades locais, tais como órgãos municipais, Consulado Boliviano, autoridades do Ministério Público e do Judiciário, entre outras. Será que as frases pejorativas e

especificamente a sugestão de murar a fronteira, ilustradas na imagem, são absolutamente normais para a população e para os agentes públicos da região?

Compreendo a complexidade da resposta, entretanto, se recuperarmos as questões legais já ilustradas parcialmente no trabalho e amparadas, por exemplo, pela Lei 7.716, alterada pela 9.459 – a qual diz, no seu Art. 20, que “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” pode gerar uma pena de reclusão de um a três anos e multa (BRASIL, 1997) –, podemos verificar, até por uma questão lógica, que é extremamente grave aceitar esse tipo de imagem ou qualquer outra forma visível de preconceito para com esses imigrantes, bem como aos que vivem no movimento pendular diário existente na fronteira Brasil-Bolívia, para estudar ou trabalhar. Portanto, de certa forma, as pessoas e as autoridades locais estão no mínimo sendo complacentes com essas atitudes e/ou outras situações conflituosas de caráter preconceituoso com os fronteiriços, sobretudo as pessoas bolivianas que vivem nessa região.

Percebe-se que, apesar de existirem projetos colaborativos em andamento e a presença de eventos³⁴ que buscam integração dos povos na fronteira Brasil-Bolívia ora estudada, concomitantemente existem inúmeras formas de preconceitos que não são combatidas ou priorizadas, estigmatizando sujeitos e criando uma cultura de normalidade. Trata-se de algo que pode ser exemplificado e ilustrado pela própria Figura 10 já apresentada. Desse modo, para mim essa pichação carrega muito simbolismo negativo e, por que não dizer, uma violação da lei, o que até o momento não parece ser significativo para muitas autoridades locais.

Consequentemente, essas e outras situações do cotidiano derramam evidências de entaves étnicos nessa fronteira Brasil-Bolívia, o que aponta para uma difícil, mas necessária, valorização da diversidade e integração fronteiriça, sobretudo frente aos múltiplos desafios discriminatórios que brotam socialmente nesse local e que, relativamente, afloram na escola. Nesse aspecto, todo processo educativo formal deve presumir-se das variáveis interculturais existentes para superar esses desafios, como aponta Pereira (2009a, p. 62):

[...] escolas de fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, mas, sobretudo a preocupação em criar condições de

³⁴ Em novembro de 2016, aconteceu a 13ª edição do Festival América do Sul Pantanal, evento organizado pelo Governo do Estado de MS, tendo como objetivos unir povos e celebrar culturas. Nessa edição, aconteceu uma mesa-redonda que debateu *O futuro das crianças e jovens da América do Sul*, com a participação de autoridades, professores e artistas convidados de Paraguai, Bolívia e Brasil. Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.festivalamericadosulpantanal.com/noticias/convidados-compartilham-com-plateia-lotada-ricas-experiencias-com-criancas-e-adolescentes/56>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração. O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo, de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilitam um trabalho ético na educação.

Numa outra vertente, Carrano (2008) diz que é possível inferir que existem desigualdades entre jovens de classes distintas, enquanto participação e acesso aos bens simbólicos. Assim, pode-se sinalizar que pessoas de etnias distintas dos nacionais brasileiros (bolivianos), em constante convívio pela facilidade natural da fronteira, também têm dificuldades quando buscam acesso em instituições de ensino no Brasil. Portanto a condição de fronteiriço não retira a condição de estrangeiro, no caso do sujeito boliviano que estuda no Brasil, mesmo que esteja contextualizado pela fronteira³⁵.

Por isso, para o referido autor (ibidem), é na perspectiva de interação e de conflito, seja individual ou coletivo, que compreendemos as questões da identidade, já que deles brotam contestações, divergências, argumentações e renovações. Assim, Carrano aborda especificamente a identidade, ao observar que o corpo é marcado, desde o nascimento, por uma determinada classe, cidade e país:

[...] que nos distingue, positiva ou negativamente, na sociedade e nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a interação social. [...] O que somos seria apenas uma questão de força de vontade? Esta é uma verdade relativa. As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstâncias, que anula, em última instância, o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. (ibidem, p. 200).

Carrano ainda sugere, apoiado nas concepções de Bourdieu (2000), que os percursos da vida seriam como uma grande linha de metrô, com várias oportunidades de rotas para transitar pela cidade, contudo as opções de deslocamentos são limitadas, já que temos linhas antecipadamente construídas.

Ao pensar no jovem boliviano, que ao longo de sua vida na fronteira com o Brasil pode ter desenhado uma trajetória de vida híbrida e/ou considerando a sua identidade boliviana, quando adentra um outro país, em busca de outras oportunidades, será que as linhas (suas opções) estavam devidamente pavimentadas para seu real desejo de deslocamento? Isto

³⁵ Região de Corumbá/MS (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia).

é, considerando as influências dessas vivências territoriais na fronteira entre esses dois países (Brasil-Bolívia), nessa lógica multidimensional da cidade de Corumbá, como, por exemplo, estariam preparadas as unidades escolares e seus professores para atuar com mais esse dilema educativo, sobretudo nas aulas de Educação Física, que proporcionam uma maior exposição do corpo?

Acredito, apoiado em Carrano (2008), que uma das possíveis respostas para esses questionamentos seria que os espaços de formação educacional esperam alunos homogêneos, todavia recebem sujeitos com diversificadas trajetórias, experiências e dificuldades. Por isso, existe a necessidade de reorganizar as políticas educacionais, por consequência das práticas pedagógicas.

Quando analisamos as relações sociais e as possibilidades de novas perspectivas, por exemplo, na política educacional, que de alguma forma implica disputa e/ou poder, é necessário pensar nessa corporeidade historicamente situada e materializada. Até porque somos seres que se movimentam constantemente em busca da autossuperação, sobretudo na relação com os outros seres vivos, nesse mundo que temos, com múltiplas identidades, tanto pelo nosso sexo quanto por raça, gênero, etnia, orientação sexual, classe social, idade e/ou crenças (SAMPAIO, 2009).

Outra possível resposta sobre estes dilemas educativos poderia recair na dificuldade de entendermos a diversidade cultural como necessidade existencial. Muitos não levam em conta que conviver com diferentes culturas, especialmente num território fronteiriço, no qual indivíduos buscam alternativas ou oportunidades sociais, econômicas e educacionais, é extremamente significativo para compreendermos melhor a diversidade humana. Assim, será que os alunos bolivianos que estudam no Brasil (Corumbá/MS), nessa região fronteiriça, de modo especial nas aulas de Educação Física, escondem ou silenciam suas manifestações culturais originárias da Bolívia? Além disso, as políticas educacionais e as intervenções práticas dos professores, não estariam ajudando a particularizar e homogeneizar um padrão escolar de cidadão, demonstrando a incapacidade de lidar com a diferença, com a pluralidade cultural, no sentido da interculturalidade?

Como pondera Nunes (2012), existe uma enorme dificuldade por parte dos docentes em considerar a diversidade regional em suas ações pedagógicas, especialmente se tratando de escolas fronteiriças, limitando dessa forma as possibilidades de integrações dos sujeitos das diferentes nacionalidades que convivem nas escolas.

Por isso, quando planejarmos pedagogicamente as ações em escolas localizadas em regiões de fronteira, precisamos repensar nossas posturas pedagógicas negligentes no âmbito

educacional, de modo especial, considerando a pluralidade cultural e as tensões presentes nos diversos espaços sociais que a fronteira naturalmente produz. Segundo Sampaio (2009, p. 54), “é preciso que as formas de discriminações alicerçadas nas diferenças sejam eliminadas. Isto é, as discriminações e não as diferenças sejam eliminadas”. Isso nos daria mais chance de uma aprofundada reflexão sobre a complexidade entre a igualdade na diferença, propagada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente para promover a concepção de equidade de forma mais efetiva (ibidem).

Vieira (2007), apoiado em seus outros trabalhos, descreve que, dependendo da atitude do sujeito frente aos desafios entre grupos de culturas diferentes, sobretudo quanto à negação da cultura de partida (origem), caracteriza-o (nomeia) como oblato ou trânsfuga intercultural. Para o autor, o sujeito oblato

[...] reeduca-se, assimila e assume os valores inerentes a esta nova cultura, ou seja, apodera-se deles e absorve-os de tal forma que faz transparecer àqueles com quem se relaciona a ideia de que nunca conheceu outra forma de ver e estar no mundo, relegando para um canto esquecido do seu íntimo a sua cultura de origem [...]. (ibidem, p. 6).

Vieira aponta que esse sujeito maquia ou metamorfoseia a sua identidade para esconder a cultura de origem. E, ao explicar o trânsfuga intercultural, o autor afirma que esse sujeito,

[...] apesar de aceitar e receber a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem, mas, pelo contrário, constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessou ou incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem, mas que não a aniquila nem a substitui. (ibidem, p. 7).

Resumindo, para o autor, essas transformações culturais expostas na identidade do sujeito, independentemente se é caracterizada como oblato ou trânsfuga, carrega um hibridismo, uma mestiçagem cultural.

Neste sentido, são multiculturais no processo de construção. Mas, enquanto o trânsfuga intercultural mostra a sua hibridez (partindo da margem esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não o esconde), o oblato esconde-a; ou seja, na realidade é também um ‘terceiro instruído’, mas não o mostra ser. Assume-se, em termos de atitude, como monocultural. Ao nível do explícito, manifesta só a chegada – a segunda cultura, num dado momento. (ibidem, p. 7).

A educação intercultural, por exemplo, acredita que nos espaços de saberes escolares estamos sempre em contato com diversas culturas, por meio dos diferentes conceitos, valores, representações e interpretações da vida em sociedade, requerendo uma pedagogia que

conduza para infinitos diálogos e partilhas entre os diferentes envolvidos no processo de formação escolar (VIEIRA, 1999).

Já Magalhães (2010), em pesquisa realizada sobre os alunos imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo, entrevistando estudantes, pais/mães e diretores, coordenadores e professores das escolas, constatou que o direito universal à educação é na sua maioria negligenciado, com barreiras evidentes de diversas naturezas (burocracia, falta de documentos, falta de informação e indiferença ao idioma nativo). A autora ainda concluiu que esses indivíduos, oriundos de uma etnia diferente do contexto brasileiro, após terem acesso à educação, acabam tendo uma aceitabilidade contraditória na escola. Segundo ela, esse local de educação pouco proporciona espaço efetivo de aprendizagem, com relatos que mostram um ambiente que gera violência, preconceito e discriminação sobre esses seres humanos.

Ela constata que pouco se faz em termos de políticas públicas (em todas as esferas) que considerem a especificidade do imigrante, sobretudo o boliviano, que busca acesso à educação, esclarecendo que existe um distanciamento (lacuna) entre a disponibilidade legal para estudar e o cotidiano vivido por esses sujeitos. Outro aspecto que aparece na pesquisa da autora é que muitos desses alunos bolivianos (meninos e meninas) não são chamados pelo nome, mas são ignorados por professores e na maioria das vezes identificados por um apelido geral: 'Bolívia'. Ao mesmo tempo, esses alunos acabam recebendo por parte dos entrevistados (diretores, coordenadores e professores) características como calados, tímidos e/ou retraídos (ibidem).

Assim, carecemos de pensar a escola como um espaço para discutir e promover a equidade na diversidade sociocultural. E, principalmente, via Educação Física, precisamos ficar atentos quanto aos processos (in)diretos de discriminações sobre o corpo etnicamente diferente – neste caso em estudo, observando a complexidade na região de Corumbá/MS, espaço fronteiriço que constantemente interage com a população boliviana.

3 DESAFIOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM REGIÃO DE FRONTEIRA

Apontei no início deste trabalho, baseado em diversos autores, que as relações históricas entre o Brasil e a Bolívia, na sua maioria, foram por parte dos governantes brasileiros de uma forte postura imperialista. Este e outros fatores desenharam as múltiplas vertentes do tema fronteira e as possíveis relações com a educação intercultural, já que apresentaram elementos conceituais sobre as afinidades, as contradições, algumas legislações e as características regionais fronteiriças em Corumbá (Brasil-Bolívia), no Mato Grosso do Sul. Também indiquei que, para compreendermos as relações humanas na fronteira, necessitamos de um olhar complexo (MORIN, 1991, 2001), pautado na construção histórica, nas relações sociais, nos elementos culturais e nas decisões políticas que tocam direta e indiretamente a convivência do povo na fronteira em estudo.

Baseado nesses pressupostos elencados, discorro nesta parte do trabalho sobre: a Educação Física escolar e os diferentes caminhos da vertente intercultural; alguns trabalhos que abordam a Educação Física e as possibilidades de intercâmbio internacional com países da América do Sul; as produções que articulam a área Educação Física com a temática fronteira, dando ênfase às que focam a região de Corumbá (Brasil-Bolívia); por fim, alguns documentos da SEMED que indicam determinadas políticas públicas e sugestões de condutas/diretrizes para as práticas pedagógicas da Educação Física no lado brasileiro (Corumbá/MS).

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INTERCULTURALIDADE

Para se compreender os dilemas da Educação Física escolar e sua relação com as perspectivas interculturais de educação, precisamos, enquanto professores, adentrar e aprofundar de modo especial o tema da diversidade sociocultural no ambiente escolar. Assim, ao debater a Educação Física e os diferentes aspectos socioculturais que estão presentes na escola, algo que se reflete na formação dos discentes, seja pelas suas aproximações, seja pelos seus conflitos, necessitamos compreender amplamente termos ligados à educação, como diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade³⁶.

³⁶ Esse conceito, ainda novo, tem como intenção direta fomentar o diálogo e a relação entre culturas, aprofundando para além do respeito à diversidade cultural, enquanto necessidade da convivência e troca de experiências. Distingue-se, portanto, do multiculturalismo (ou pluralismo cultural) que, em síntese, respeita a diversidade cultural presente em todas as sociedades, pelo pressuposto da coexistência de diferentes formas culturais.

Entretanto vale informar que não discutirei as diferenças conceituais entre esses termos, como fez por exemplo Silva (2008), ao apresentar as diferentes nuances teóricas. Focarei, portanto, nos possíveis caminhos e dificuldades para se alcançar a promoção da diversidade sociocultural no ambiente escolar, baseado prioritariamente pela interculturalidade, que fomenta o diálogo, a troca e as relações equânimes entre culturas diferentes que coexistem na escola, como é o caso de um contexto educacional fronteiriço.

Fundamentado nesses argumentos iniciais, cito Oliveira e Daolio (2011), quando explicam que as perspectivas contraditórias e as dificuldades pedagógicas presentes no contexto educativo, sobretudo de não aceitar o diferente, têm uma relação com a história da evolução humana, nos processos de conhecimento e dominação dos diferentes povos, impondo somente uma cultura como a superior. Segundo os autores:

Pode-se afirmar que a gênese do debate que envolve a diversidade cultural deu-se com as primeiras grandes navegações, as quais, ‘descobrimo’ novos espaços e terras, ‘descobrimo’, também, outros povos. A busca do conhecimento sobre esses outros (diferentes) fez com que surgisse uma gama de explicações, no entanto, todas elas valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que impunham o próprio ponto de vista – leia-se, modos de vida – como único válido. Desse modo, a cultura europeia, erigindo-se como modelo de cultura universal, subjugou ao plano inferior e menos evoluído todas as outras culturas existentes, justificando, dentre outras práticas, a colonização. Era necessário fazer com que os outros povos ascendessem na escala evolutiva da humanidade. De lá para cá o debate ganhou outros contornos e passou a enfocar o tema a partir do conceito de cultura. [...] Atualmente, parece não haver mais dúvida de que, no seio das sociedades, coexistem diversas culturas. (ibidem, p. 2).

Como podemos ver, Oliveira e Daolio (ibidem) alertam que, em termos históricos, as relações sociais humanas, especialmente o conhecimento sobre o outro, o diferente, o não igual ao meu grupo social, notadamente abarcaram via de regra em perspectivas etnocêntricas, subjugando o outro para um tipo e/ou modo de vida como correto. Trata-se de uma visão muito limitante e uma postura até preocupante em qualquer processo que se pretende educativo, especialmente em se tratando de professores, que precisam manter distância de uma visão etnocêntrica em suas práticas.

Complementando, Rangel et al. (2008, p. 157) esclarecem que “a sociedade brasileira é multicultural, o que significa reconhecer a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem”. Os autores, baseados em outras obras, argumentam que a Educação Física historicamente sempre procurou amenizar e homogeneizar as diferentes manifestações culturais, padronizando suas ações em nome da facilidade e igualdade. Para eles, “a escola tem de lidar com a pluralidade cultural, a fim de reconhecer os diferentes

sujeitos presentes em seu contexto, abrindo espaço para a manifestação e valorização das diferenças” (RANGEL et al., 2008, p. 159). Portanto a escola, enquanto espaço de inclusão – consequentemente, inseridas neste ambiente as disciplinas que compreendem o currículo escolar, no caso específico a Educação Física –, deve considerar “o respeito e valorização das diferenças culturais. Assim, voltar o olhar para a diversidade de culturas imersas no contexto escolar é de fundamental importância para a formação dos alunos/cidadãos” (ibidem, p. 160).

Entendo que a Educação Física, por exemplo, pelo desenvolvimento do conteúdo esportivo, pode ser uma disciplina interessante para provocar reflexões e mudanças quanto aos gargalos da diversidade cultural muito presente na escola, já que “o esporte por sua característica competitiva, pode ser um grande polo de reflexão sobre os problemas relacionados à diversidade étnica e cultural, revelando conflitos que significam uma grande oportunidade de hibridização” (ibidem, p. 164).

Assim, em se tratando do conteúdo esportivo, Moreira e Simões (2016a, p. 141-142) alertam que a sua prática num contexto escolar prima pela convivência e pelo respeito ao diferente, já que

[...] exige de nós trabalho, esforço, disciplina, persistência, atitudes muitas vezes ausentes do dia a dia e, por essa razão, complicadoras de uma convivência harmoniosa entre as pessoas. Conhecendo e vivenciando o esporte, por exemplo, na escola, podemos incorporar elementos que ajudarão os educandos na busca da autonomia, ao mesmo tempo em que desenvolve o sentido de compromissos e deveres consigo mesmo e com o próximo. [...] vivenciar o esporte cria em nós a necessidade de viver lúcida e conscientemente, de enfrentar as dificuldades que a realidade nos impõe, em especial quando ela é desagradável.

Em outro trabalho, baseados na discussão e na relação entre educação e cultura, bem como advogando no sentido educacional da corporeidade, enquanto fenômeno existencial que tem integração na estrutura social, os autores sugerem que

[...] a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos –, e aprendizagem da história – enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história, fazendo cultura. (ibidem, 2016b, p. 49).

É nessa perspectiva que reside a noção de educação como aprendizagem da cultura e, ao considerar o envolvimento da dimensão humana de forma ampla, não se pode reduzi-la no sentido pessoal, político, cultural, histórico, mas potencializá-la no tocante à integralidade enquanto corpo (ibidem).

Pereira et al. (2012) também reforçam, a título ilustrativo, que a temática multicultural, apesar de ter muitas iniciativas políticas e recomendações até no campo do esporte internacional, acaba tendo dificuldade quanto ao respeito pela diversidade, encontrando grandes desafios para se efetivar, sendo que a disciplina Educação Física na escola tende a relativizar sua ação:

Algo que é muito preocupante, porque é nas aulas de Educação Física e nas vivências de Lazer que o universo do multiculturalismo está ainda mais à mostra, pois os corpos das crianças e jovens, encontram-se em exposição, refletindo, muitas vezes, a sua cultura. Efetivamente a Escola e a Educação Física sempre revelaram ter dificuldades em lidar com a valorização das diferenças. [...] Entendemos que é urgente alterar esta situação. A ideia de multiculturalismo, de pluralidade cultural, já deveria ser há muito tempo uma das grandes preocupações de todo e qualquer processo educativo. Mas para haver alterações significativas a este nível serão necessárias mudanças de postura e atitudes, reformulações de currículos e envolvimento e empenhamento por parte dos professores. (ibidem, p. 17-18).

Creio que esse desafio se torna ainda maior se considerarmos as escolas que têm como contexto os espaços fronteiriços, habitualmente formados por interações, aproximações, fluxos e/ou conflitos socioculturais permanentes.

Esses desafios também podem ter analogias com o trabalho de Silva (2014), que fez uma sucinta revisão bibliográfica sobre a imigração boliviana em São Paulo, referente às demandas escolares e sobre a participação dos alunos bolivianos nas aulas de Educação Física, este último fundamentado em suas análises empíricas quando ministrou aulas com alunos estrangeiros. O autor procurou basear sua discussão nas lacunas da educação inclusiva, sobre as quais conclui, no sentido geral, que no contexto escolar os imigrantes bolivianos sofrem preconceitos e discriminações advindos dos discentes brasileiros, conseqüentemente não sendo percebidos e incluídos de fato na escola. Trata-se de algo que acaba se agravando pela dificuldade natural em dominar a língua oficial do Brasil (o português).

Silva (ibidem) ainda esclarece, baseado nas suas observações empíricas, que muitos desses sujeitos estrangeiros sofrem ‘perseguições’ dos alunos brasileiros, indicando ser um desafio para a prática profissional dos professores. O autor indica que a não existência de políticas públicas consistentes para imigrantes bolivianos, no sentido de garantir programas específicos de ‘inclusão’ desses sujeitos estrangeiros, faz que o problema passe despercebido no contexto escolar. Desse modo, sugere que os cursos de formação em Educação Física discutam também a educação inclusiva, considerando as questões da imigração.

Outra análise sobre a problemática intercultural por meio da Educação Física foi apresentada por Silva (2008), quando examinou a formação continuada de professores de

Educação Física desenvolvida na Rede Municipal de Ensino, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A autora concluiu que, apesar da grande preocupação com a formação dos docentes e dos compromissos documentais da referida secretaria, falta uma discussão mais profunda, especialmente que avance e realmente toque em questões como as diferenças e os preconceitos no ambiente escolar, notadamente quanto à perspectiva da diversidade e do respeito cultural nas escolas.

Em um estudo mais recente e noutra proposta de análise, Rita de Cássia Oliveira e Silva (2013) procurou compreender como as pesquisas sobre formação de professores de Educação Física estão sendo realizadas no campo da Educação, ligadas à diversidade cultural. Para isso, a autora realizou uma busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED nos últimos 10 anos (2003-2012). Acabou constatando uma tímida preocupação da área sobre o tema, e comenta:

[...] as questões ligadas à diferença e à diversidade cultural não têm sido muito contempladas nestes estudos. [...] foi possível perceber que a temática acerca da diversidade cultural não se apresenta fortemente contemplada nos trabalhos produzidos. Sendo assim, acredito ser de grande importância a realização de mais pesquisas que discutam as questões da diferença nos cursos de Formação de Professores/as de Educação Física. (ibidem, p. 5).

Outro exemplo de pesquisa que debateu o tema foi o trabalho de Vinha et al. (2007), as quais elaboraram reflexões, predominantemente em dados bibliográficos, sobre a cultura corporal Kadiwéus, visando a contribuir no plano político pedagógico de uma escola indígena, na perspectiva intercultural da prática da disciplina Educação Física. Na oportunidade, as autoras observaram alguns temas como corporeidade, jogos tradicionais e o futebol na cultura dos índios Kadiwéus. Compreenderam, ao analisar e propor novos olhares sobre os referidos temas, que a educação intercultural pode contribuir para que a Educação Física cumpra com seu compromisso pedagógico na formação dos alunos indígenas. Assim, significa dizer que refletir e intervir na área via proposta intercultural, considerando as diferentes relações socioculturais entre os seres humanos nos seus distintos contextos, pode estabelecer uma frutífera ponte para melhor entender e valorizar as diversas identidades e culturas presentes na escola. Portanto creio que seria ainda mais pertinente e prudente se considerarmos os processos pedagógicos nas unidades educativas em regiões de fronteira.

Noutro viés de estudo, Santos (2013), baseado em diversos autores, aponta o currículo multicultural crítico para a Educação Física, especialmente para discutir as relações de poder que se estabelecem na sociedade, no sentido de melhor entender os processos de formação de

identidades e as subjetividades que envolvem os setores desprivilegiados de certas sociedades. Argumenta, ainda – com o que concordo – que ao integrar o estudo da etnia, da classe social e de gênero na produção de conhecimento da Educação Física, aumenta-se a valorização de identidades culturais plurais em detrimento de interesses particulares, sejam estes coletivos ou individuais.

Oliveira e Daolio (2011), ao falar da diversidade da área, também indicam que as propostas pedagógicas, quando existem, muitas vezes desenvolvem somente um sentido único e pautado em discursos simplistas. Explicam que as propostas fogem dos compromissos e desafios educativos para uma promoção ampla da diversidade em distintos espaços de ensino, utilizando falas comuns como “todos são iguais”. Os autores esclarecem que essa postura ignora as outras formas de pensar e viver no mundo, excluindo os diferentes contextos culturais dos educandos. Assim, perde-se a oportunidade de interação entre as diferentes culturas, a abertura do diálogo e a possibilidade de convivência intensa. Acredito, como os autores, que a proposta educativa da interculturalidade seria um bom caminho para a superação desses gargalos, já que nenhum grupo se encontra superior a qualquer outro. Segundo os autores (ibidem, p. 3),

A perspectiva intercultural de educação lança mão de argumentos que caminham no sentido da compreensão de que, para além da simples constatação de diversas culturas, estas precisam dialogar em pé de igualdade. Assim, a escola deve ser um espaço de diálogo, de comunicação, no qual as possibilidades de acesso ao conhecimento e o compartilhar de valores e atitudes levem em consideração a premissa dessa inter-relação.

Rita de Cássia Oliveira e Silva (2013, p. 2) reforça essa posição, quando comenta que

[...] a discussão acerca da diversidade cultural na escola e na formação dos/as professores/as de Educação Física deve caminhar para a efetivação de um olhar onde o diálogo entre os diferentes grupos sociais seja possível, não permitindo assim a formação de novos reducionismos e binarismos. Desta forma, entendo a educação intercultural como a perspectiva que nos aponta caminhos para a ressignificação das práticas escolares de Educação Física, enxergando a diversidade cultural e permitindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra coletivamente, entendendo que o/a educando/a também tem algo a ensinar, a partir de sua cultura.

Essa perspectiva educativa divorcia-se da ideia de a cultura não se movimentar, considerando tamanha a dinâmica de hibridização, diálogo e troca de saberes. Oliveira e Daolio (2011, p. 5), alicerçados no pressuposto intercultural de educação, compreendem “toda prática escolar como uma prática cultural, devendo constituir-se, portanto, em espaço de diálogo”. Podemos perfeitamente pensar de forma direta que temos a prática da Educação

Física também inserida nesse contexto, notadamente pela sua essência corporal, que pressupõe o diálogo cultural na/da escola.

Por isso, ao falar da Educação Física escolar, Santos (2013, p. 22) alerta que a “existência de alunos/as oriundos de diversas culturas obriga a escola, ou deveria obrigar, a adaptar o seu currículo às culturas que acolhe”. Considero ser necessário ir além, ou seja, a escola não deve só adaptar seu currículo, mas transformar seu espaço de saber e as pessoas nelas envolvidas para discutir, valorizar e debater permanentemente as questões interculturais presentes na escola, neste caso, incluindo as demandas da área de Educação Física e suas diferentes relações corporais.

Vale lembrar, apoiando-me nos comentários de Oliveira e Daolio (2011), da mesma forma como vários outros autores já indicaram, dentre eles Darido (1999) e Betti (1991), que a Educação Física na escola, após sofrer uma crise de identidade epistemológica, iniciada especialmente na década de 1980, modifica seu foco que era exclusivamente a busca por aptidão física para outras dimensões do ser humano. Isso demonstra que antes existia apenas um viés de ser humano enquanto organismo, em que todos eram tratados como iguais biologicamente, pautados em discursos naturalizantes. Com a crise da área começaram a ser levantados questionamentos/preocupações que tratavam de uma perspectiva mais ampliada de ser humano, focando nas diferenças, por consequência, observando os pressupostos sociais e culturais no espaço educativo de forma mais ampla.

Oliveira e Daolio (2011) elucidam que toda essa vivacidade da área nos últimos anos estabeleceu diferentes olhares sobre as produções acadêmicas e as intervenções, influenciada pelas ciências humanas e sociais, especialmente ao considerar as diversidades culturais como elemento determinante e indissociado do desenvolvimento biológico. Daolio (2016, p. 59) ressalta que o entendimento de sociedade “não era mais um mero *locus* onde o ser humano vivia, mas uma instância mutante, dinâmica, influenciadora e influenciada pelas ações humanas”. Por outro lado, Oliveira e Daolio (2011) afirmam que ainda hoje esses elementos socioculturais podem levar para equívocos pedagógicos, isto é, a concepção de cultura vista como traços fixos ou características visíveis das pessoas, não possibilitando compreender a complexidade do dinamismo cultural, por exemplo, existente dentro de cada escola.

Alinhado com essa discussão, Oliveira (2006) observou, ao analisar os atores sociais de uma escola e também motivado pelas questões da disciplina Educação Física no tocante aos estudos sobre a diversidade cultural, que os alunos envolvidos na investigação tinham parâmetros e/ou compreensões sobre as questões de diferenças culturais somente em termos de características sexuais, físicas, de comportamento, habilidade motora, cor de pele e

maneiras de se vestir. Assim, no bojo de seu estudo, essas simplicidades sobre as diferenças acabam servindo como definidores de desigualdade de espaço, discriminação e intolerância, que se amparam em estereótipos.

Por isso, Daolio (2016, p. 60) sugere trabalhar com o conceito de cultura como vetor principal de categoria da Educação Física, porque, segundo ele, “as manifestações corporais humanas são engendradas na dinâmica cultural, expressando-se de formas variadas e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”. Daí a necessidade de pensar a Educação Física escolar como um campo privilegiado no processo educativo inserido nas diferentes fases da vida escolar do educando, na qual a linguagem corporal pode ter um natural destaque em relação às outras formas de linguagem, enquanto possibilidade para debater os possíveis conflitos nas aulas em decorrência das práticas corporais (jogos, esportes, danças...), o que colaboraria para a compreensão e o respeito quanto às diferenças socioculturais (SANTOS; CANEN, 2015). Entendo que, caso seja dada a devida atenção às ações da Educação Física quanto aos aspectos da educação intercultural, possivelmente será minimizada a reprodução de alguns estereótipos e manifestações de intolerância, sejam elas de gênero, etnia, classe, entre outras.

Também sou consciente de que os desafios são inúmeros no processo de educar, maiores ainda se considerarmos a nossa área que é muito desprestigiada na formação escolar; por isso, cabe cada vez maior atenção por parte dos docentes quanto ao dinamismo sociocultural influente no contexto educacional. Para Oliveira e Daolio (2011), as divergências produzidas pela própria dinâmica da diversidade cultural em diferentes contextos sociais também estão presentes no cotidiano escolar, o que às vezes pode confirmar aspectos injustos em determinadas situações. Para os autores, é importante que pensemos em

[...] pressupostos pedagógicos que vislumbrem a superação de tal concretude e das armadilhas do relativismo, que, frequentemente, desenha o outro a partir de uma visão estereotipada, essencializando a cultura. Frente a isso, nos posicionamos a favor da educação intercultural como ponto de partida para ressignificação das práticas escolares de Educação Física no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural. (ibidem, p. 8).

Santos (2013, p. 22) reforça esta posição, quando comenta:

Pensar em práticas multiculturais nas aulas de Educação Física exige reconhecer que não há como conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade, ou seja, é fundamental perceber a diversidade cultural presente na escola e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar esta diversidade nos conteúdos propostos nas aulas e questionar preconceitos e estereótipos presentes na sociedade.

Portanto, as ações da Educação Física escolar, sejam elas por meio dos esportes, sejam por jogos, exercícios físicos, entre outros, devem buscar a reflexão conceitual, o debate atitudinal e o elemento procedimental amplo (diversidade) de movimento, levando em consideração a indissociabilidade do corpo humano (cultural e biológico). Nesse sentido, Daolio (2016, p. 69) ressalta que a aula de Educação Física “não se restringe ao plano biofísico [...], como mero ensino de uma ação motora [...], mas deve ser entendida a partir da complexidade das relações humanas, como mediação cultural, essencialmente simbólica”.

Assim, compreende-se que a área em discussão pode ser um veículo pedagógico para ajudar a unir pessoas, mesmo que momentaneamente, especialmente porque pode proporcionar, aos diversos grupos socioculturais presentes na escola, a oportunidade para manter e fortalecer laços afetivos e de respeito aos diferentes seres humanos.

Indica-se, por fim, que não se pode negar na atualidade a necessidade do diálogo, da reflexão e de estudos contínuos dos professores de Educação Física sobre as demandas da diversidade cultural presente nas escolas, com atenção redobrada quando levamos em consideração as regiões fronteiriças. Esse espaço seguramente carrega uma dinâmica e um hibridismo sociocultural muito influente no contexto educacional, induzindo que fiquemos a cada dia mais atentos às demandas interculturais da área em região de fronteira.

3.2 PERSPECTIVAS E COLABORAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALGUNS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL

No início deste século, a Federação Internacional de Educação Física (FIEP)³⁷, por meio da Delegacia do Brasil, criou um grupo de professores para viajar em diversos países da América do Sul e Central, sobretudo levando a bandeira e o nome da FIEP. Seus idealizadores foram o presidente da FIEP, Almir Adolfo Gruhn (Foz do Iguaçu/PR-Brasil) e o vice-presidente para a América do Sul, Dr. Jorge Diaz Otanez (Córdoba/Argentina). Essa iniciativa teve início com a visita nos países da América Central no ano de 2007, com um grupo de 14 professores do Brasil e da Argentina. Consta nos registros internos que nessa primeira viagem a professora Silvana Ceballos, de Córdoba (Argentina), sugeriu que este grupo passaria a ser chamado de Professores de Educação Física Sem Fronteiras da FIEP.

³⁷ Segundo o site da FIEP – disponível em: <<http://www.fiepbrasil.org/historia/o-que-e-a-fiep>>, acesso em: 14 jul. 2015 –, essa instituição foi fundada em 2 de julho de 1923, em Bruxelas, na Bélgica. É um organismo mundial que, junto com outras entidades, luta para a difusão da Educação Física e do esporte na perspectiva da educação.

A intenção do grupo de profissionais de Educação Física foi que, através dos Professores de Educação Física Sem Fronteiras, em todas as cidades por onde passam se realizem cursos, congressos, seminário e/ou encontros de Educação Física para acadêmicos, profissionais e demais pessoas que atuam com Educação Física, sendo atividades totalmente gratuitas. Os eventos são promovidos pela FIEP local ou do Estado, com apoio da FIEP Brasil, das faculdades, secretarias e outras instituições.

Esse grupo possui atualmente mais de 10 objetivos, que no geral procuram: promover intercâmbio e divulgar o trabalho do FIEP, bem como do sistema CONFEF (Conselho Federal de Educação Física); visitas técnicas em instituições de formação; reuniões com representantes locais do FIEP; coletar conteúdos e informações. Nesse último, entre os anos de 2008 a 2013 aconteceu no Brasil uma iniciativa interessante coordenada pelos professores Almir Adolfo Gruhn e Vilson Bagatini, os quais planejaram que os Professores de Educação Física Sem Fronteiras da FIEP-Brasil visitassem todos os estados do Brasil e que, após, fosse impresso um livro com as histórias dos Professores Sem Fronteiras do Brasil, o que vem ocorrendo paulatinamente durante suas ações.

Por exemplo, em 2011 o Conselho Regional de Educação Física do MS (CREF 11 MS-MT) promoveu junto com o FIEP o 5º Intercâmbio dos Professores de Educação Física Sem Fronteiras no MS, que passou pelas cidades de Campo Grande, Jardim e Bonito (MS). Contudo não verifiquei ações e/ou atividades pontuais que discutissem as relações da área nas escolas de fronteira, como a região de Corumbá (Brasil-Bolívia).

Já em 2014, aconteceu entre os dias 12 e 30 de abril o 10º Intercâmbio dos Professores de Educação Física Sem Fronteiras – FIEP, que partiu do Brasil e percorreu inicialmente Santa Cruz de la Sierra na Bolívia (13 de abril); Lima, Cañete e Huaral, no Peru (16 de abril); Quito e Ibarra, no Equador (19 de abril); Bogotá e Cundinamarca, na Colômbia (22 de abril); e Caracas e Maracaibo, na Venezuela (25 de abril), contando com uma diversificada programação, focando os princípios apresentados.

Pode-se verificar que, apesar de essas ações de intercâmbios estarem ainda em construção, com poucos anos de atividade e serem iniciativas não governamentais, acabam constituindo somente atividades pontuais e não focam em debates (até o momento) sobre a Educação Física escolar na região de fronteira. Essa realidade permanece, mesmo já existindo programas que incentivam a ciência e a tecnologia no Brasil, articuladas com os países da

América do Sul, por exemplo, através do Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia (Prosul)³⁸.

Assim, no sentido de discutir a área com a preocupação na integração, via ações multiculturais e/ou transnacionais, especialmente sobre o espaço escolar, temos um exemplo relativamente recente de auxílio dado pelo Prosul, o qual fomenta um debate da área de Educação Física na América do Sul (Brasil-Argentina) – trabalho organizado por Bracht e Crisorio (2004). Nesse livro, os diversos autores participantes discutem possibilidades da Educação Física, relacionando tópicos gerais como identidade, desafios e perspectivas que visem à promoção de diálogos da área entre alguns pesquisadores dessas nações vizinhas.

Historicamente, a obra de Bracht e Crisorio (ibidem) foi produzida a partir de intercâmbios ocorridos em eventos bilaterais em 2002, encontros que aconteceram em setembro (Vitória/Brasil) e novembro (La Plata/Argentina). Esses eventos determinaram que pares de pesquisadores, brasileiros e argentinos, ficassem responsáveis por uma parte do livro. Do mesmo modo, cada dupla ficou responsável para elaborar juntos uma introdução comum sobre o tema e, na sequência, cada pesquisador da dupla produziu um texto individual sobre o respectivo assunto, compreendendo desta forma uma parte do livro. A referida obra acabou tendo sete partes, ficando com uma relativa gama de temas, tais como: identidade e epistemologia; a constituição do campo da Educação Física; identidade da Educação Física e metodologia de pesquisa; Educação Física, corporalidade e escola; cultura escolar e Educação Física; formação profissional em Educação Física; por fim, parâmetros curriculares nacionais (Brasil) e conteúdos básicos comuns (Argentina).

Percebe-se que o livro representou um esforço de síntese sobre a Educação Física brasileira e argentina, no sentido de refletir sobre as práticas da área e sua produção de conhecimento nesses países, via perspectivas, problematizações, documentos balizadores oficiais das nações, formação profissional, campo de saber, corporeidade e/ou cultura escolar. Todavia, em nenhum dos textos que compreendem o livro, os autores focaram as questões relacionadas à Educação Física em termos de perspectivas e/ou experiências na fronteira entre esses países. Assim, algumas perguntas permanecem ao analisarmos a referida obra: como seriam as aulas de Educação Física nos espaços fronteiriços Brasil-Argentina? Como ocorrem as aproximações e os possíveis conflitos dos alunos nas aulas, considerando, por exemplo, a realidade educativa nas escolas entre a fronteira Brasil-Argentina?

³⁸ O Prosul é um programa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), operacionalizado pelo (CNPq) e fundado em 2001. A gestão do programa é realizada pelo Governo Brasileiro, via Comitê Gestor. Mais informações disponíveis em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/prosul>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Entendo que a falta de respostas para estas (e outras) perguntas são lacunas importantes da obra, particularmente porque o tema fronteira lida com ambiguidades e práticas interdependentes, no tocante aos aspectos de integração, conflito, identidade, intercâmbio nos diferentes contextos educacionais fronteiriços.

Logo, o que fica de certa forma evidente é a necessidade dos pesquisadores e estudiosos da disciplina Educação Física escolar, portanto produtora de conhecimento, começarem a estudar, pesquisar, debater as singularidades e diversidades sobre as práticas pedagógicas que ocorrem em escolas fronteiriças na América do Sul, sobretudo considerando as possibilidades educativas, as diferentes perspectivas e as possíveis colaborações da área quanto à educação intercultural.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM REGIÃO FRONTEIRIÇA

É fato que existem poucos trabalhos que pesquisam a disciplina Educação Física relacionando as demandas, os gargalos e as particularidades da sua inserção numa região de fronteira. Nota-se que os poucos trabalhos encontrados são, por ora, oriundos das cidades fronteiriças de Ponta Porã-Pedro Juan Caballero (Brasil-Paraguai) e Corumbá-Puerto Suárez (Brasil-Bolívia). Essa realidade acaba dando originalidade e, ao mesmo tempo, apresenta limitações ao presente trabalho, particularmente quando tentamos referenciar estudos sobre os contextos socioculturais de escolas nas fronteiras brasileiras e os dados sobre as práticas interculturais que podem influenciar a área de Educação Física.

Apesar da problemática de limitação de estudos, podem-se citar como exemplos, no cenário fronteiriço Brasil-Paraguai, dois trabalhos com características, focos e análises distintas, sendo um capítulo de livro e outra dissertação de mestrado.

O primeiro que apresento é o trabalho coletivo de Zaim-de-Melo e Soares (2013), os quais analisam a Educação Física fronteiriça no Ensino Médio, relatando as semelhanças e diferenças do contexto dos adolescentes daquela localidade. Os autores analisam os documentos legais da educação de ambos os países sobre a Educação Física e verificam que existe convergência na construção de diretrizes nacionais, apesar de observarem também que no Brasil a área é componente curricular obrigatório da educação básica, enquanto que no Paraguai ela não seria obrigatória e teria seu objetivo voltado para aptidão física. Alertam os autores, demonstrando semelhanças entre esses países, bem como possíveis ressonâncias com outros espaços de fronteira:

O componente curricular Educação Física, nos dois países, passa por mudanças, e está pautada em ações e documentos desenvolvidos de forma não democrática, via Ministério da Educação, sem que haja consulta ao professor que está em contato direto com o aluno e que deveria ser a mola mestra desse processo transformador. [...] Os alunos pontaporanenses e pedrojuaninos não valorizam a Educação Física, não reconhecem a sua importância e as aulas são encaradas como uma atividade meramente recreativa, que pode ser descartada a qualquer momento. (ZAIM-DE-MELO; SOARES, 2013, p. 187).

Na mesma fronteira, em dissertação de mestrado, Ramos (2014) examinou professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental, buscando identificar representações e identidades sobre a diversidade cultural. A autora entrevistou seis professores de cinco escolas que se encontram em uma distância, aproximada, de 100 metros entre Ponta Porã (Brasil) e a cidade vizinha de Pedro Juan Caballero (Paraguai), local com expressiva quantidade de alunos relacionados à diversidade cultural. No estudo, Ramos acabou observando que a maioria dos sujeitos pesquisados tem a representação que o ensino no Brasil é superior ao Paraguai. Desse modo, o estudo aponta que essa realidade de fronteira acaba atraindo tantos jovens do país vizinho (Paraguai) para as escolas brasileiras, além de serem seduzidos pelas possibilidades das políticas públicas de educação, saúde e alimentação, devido à falta e/ou às condições precárias de atendimento no Paraguai.

Segundo a autora, também é muito comum o registro de crianças no Brasil, apesar de serem originalmente de famílias paraguaias. Por esse motivo, acabou perguntando aos professores entrevistados se consideram seus alunos brasileiros, paraguaios ou brasiguaios, e acabou concluindo:

Nas falas desses professores eles não compreendem essa multiplicação de identidades, para eles se você nasce no Paraguai é paraguaio, e se nasce no Brasil é brasileiro, eles não entendem que pode ser uma coisa e também outra. Pois existem as fronteiras identitárias que nos fazem ser brasileiros e paraguaios, no caso das crianças, quando estão no Brasil e têm registro brasileiro são brasileiros. Quando estão no Paraguai e convivem com cultura nacional paraguaia são paraguaios, independentemente do registro de nascimento. (ibidem, p. 129).

Outro ponto interessante da pesquisa de Ramos (ibidem) foi o questionamento aos entrevistados sobre como entendem a questão da diversidade, o que leva a autora a identificar que os professores

[...] trouxeram à tona aspectos da diversidade como sinônimo de diferença. As diferenças físicas, étnicas, culturais, de gênero, etárias formam esse contexto da diversidade, mas não é o foco da discussão por compreender que diversidade é a percepção, a reflexão e a atuação sobre os mecanismos

sociais que transformam as diferenças em desigualdade, a ponto de, quem sabe, apagar a realidade da igualdade na diferença. Propõe-se, portanto, que diversidade seja compreendida como um valor, onde estão implicadas e articuladas as seguintes ideias: de igualdade na diferença, de diferença na igualdade, de diferença socialmente transformada em desigualdade. (RAMOS, 2014, p. 123-124).

Dentre as várias indagações que Ramos fez aos professores, destaco outros elementos, quando perguntou sobre qual seria o lugar da diversidade cultural nas aulas de Educação Física. Observa-se que a autora, em suas análises dos discursos, acaba comentando que existiam algumas tentativas de diálogos nas práticas pedagógicas dos professores para superar e desenvolver as questões da diversidade cultural e/ou a cultura fronteiriça. Contudo, Ramos ainda constatou, em relação aos sentidos expressos sobre a diversidade cultural, que os discursos dos professores carregam as marcas “da cultura hegemônica, igualitária, mesmo percebendo que há diferenças entre essas culturas, sobretudo ligadas à territorialidade fronteiriça” (ibidem, p. 143).

A autora também descreve que foi possível perceber que existe uma dificuldade no contexto de fronteira, relacionada às múltiplas culturas existentes, e que a maioria dos professores estão presos

[...] aos pré-conceitos (e não preconceitos) que o ser humano firma sobre determinados grupos, onde existe sempre a relação de dominantes e dominados. É preciso considerar o sujeito como ser individual dotado de ritos e costumes que o envolvem, porém sendo ele singular em sua construção, valorizando sua identidade. Considerando-se também dentro deste processo a cultura escolar, onde o aluno recebe uma gama de normas e condutas que pressupõem o seu comportamento na sociedade em que vive. (ibidem, p. 139).

Resumidamente, pode-se dizer que Ramos (2014) identificou nesse trabalho que as vivências e as histórias desses profissionais da Educação Física na região acabam repercutindo nas representações e percepções de identidades dos seus alunos, o que influencia de certa maneira as suas ações nos espaços escolares do Ensino Fundamental, especialmente quanto à diversidade cultural presente na escola. Dentre as inúmeras contribuições que surgiram do referido trabalho, destaco mais um trecho, quando a autora conclui:

Apesar das diferentes trajetórias, concepções e incorporações que permeiam as trajetórias de vida desses professores, é possível afirmar que existe, entre os participantes da pesquisa, um comprometimento com a docência, preocupação com a qualidade das aulas, com as questões culturais, de valorização dos ditos brasiguaios e em contribuir com a formação desses alunos em um contexto, mesmo que ainda engatinhando, de respeito às diferenças. [...] O grande desafio é a articulação da cultura fronteiriça do

aluno com a cultura da escola, sem, no entanto, promover uma hierarquização entre estas. (RAMOS, 2014, p. 144-145).

Acredito, contudo, que uma das limitações do estudo é que a autora não pesquisou as percepções dos alunos; se tivesse sido feito, poderia ter contribuído para uma análise comparativa entre as representações conceituais relatadas pelos docentes.

Já quanto à fronteira Brasil-Bolívia, considerando de modo particular a região de Corumbá/MS, verifica-se que as ações acadêmicas estão em pleno crescimento, apesar de ser algo ainda muito recente, se considerarmos os diversos aspectos, sobretudo em termos de pesquisas sistematizadas, eventos científicos, grupos de estudos, implantação e desenvolvimento de curso de graduação em Educação Física, e por consequência a estabilidade de novos pesquisadores da área na região.

No âmbito acadêmico, em 2010 alguns docentes criaram o primeiro Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal (GePPan), ação que ocorreu após a implantação³⁹ do curso de Educação Física do CPAN/UFMS (licenciatura) no ano de 2009, consequentemente ao estabelecer novos pesquisadores na região. Esse curso de graduação foi articulado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG/UFMS), na época integrando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Ministério da Educação (MEC).

O GePPan foi criado com a intenção de fortalecer um grupo de pessoas (alunos, docentes da rede de ensino e da universidade) para permanentemente fornecer ferramentas na direção de discutir e produzir conhecimentos sobre a Educação Física nos diversos campos do saber, possibilitando intervenções significativas dos profissionais de Educação Física na região pantaneira do Mato Grosso do Sul, bem como observar a relação científica da área com os diferentes contextos, sobretudo com os países fronteiriços (Bolívia-Paraguai).

Esse grupo tem alguns objetivos gerais: desenvolver atividades de extensão, ensino, estudo e pesquisa na área de conhecimento; produzir e publicar materiais didáticos e científicos; promover eventos institucionais, vinculados às atuais três linhas de pesquisa – Educação Física, Ensino e Escola; Educação Física, Esporte e Lazer; Educação Física, Atividade Física e Promoção da Saúde.

A partir das ações do GePPan e do interesse da SEMED de Corumbá, os pesquisadores do curso de Educação Física (UFMS/CPAN) e a equipe técnica da SEMED, dentre as várias iniciativas promovidas pelo grupo, iniciaram levantamentos estatísticos para

³⁹ Para mais detalhes sobre a implantação do curso de Educação Física do CPAN/UFMS, consultar Golin (2012).

saber quantos alunos bolivianos⁴⁰, residentes na cidade de Corumbá ou no país vizinho, especialmente nas cidades de Puerto Suárez e Puerto Quijarro (Bolívia), estavam estudando nas escolas municipais e em quais havia predominância desses alunos, isto é, se existia uma maior incidência dessa população em determinada escola/região da cidade.

A SEMED de Corumbá remeteu formulários às escolas no período de matrículas no início do ano de 2011 para mapear, quantitativamente, os locais em que estavam esses sujeitos. Foi constatado que, considerando um universo de aproximadamente 17 mil alunos registrados na REME, existiam, na época, 548 alunos bolivianos ou que possuem dupla nacionalidade (crianças bolivianas com certidão de nascimento expedida no Brasil), regularmente matriculados estudando no Brasil. Desse total, 309 alunos eram do sexo masculino (56,39%) e havia 239 alunas do sexo feminino (43,61%).

Na ocasião, esses dados também foram, em parte, uma grande surpresa para os responsáveis da SEMED, já que não existiam, até então, dados quantificáveis oficiais que pudessem orientar trabalhos e ações específicas focando a realidade fronteiriça. Algo que, de certa forma, mesmo que ainda embrionário, vem cotidianamente sendo colocando em pauta por um grupo de trabalho que tenta formalizar iniciativas para abordar essa particularidade local, como apresentei no início.

A partir da iniciativa do grupo referente aos dados quantitativos, surgem, no tocante à área de Educação Física, algumas propostas de pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos por pesquisadores da UFMS/CPAN, em parceria com docentes ligados à SEMED e/ou outras entidades da região. Um desses projetos gerou a produção de um livro, com a participação de 28 autores de diversas instituições, totalizando 10 capítulos, sendo quatro abordando assuntos relacionados à área de Educação Física e o tema fronteira. Deste total, um trabalho foi relacionando à fronteira Brasil-Paraguai e outros três trataram da fronteira Brasil-Bolívia; destes, um refere-se a projeto social, e os outros dois, à Educação Física escolar, o que destacarei a seguir.

Parece ter sido uma iniciativa pioneira para a área na região, particularmente ao iniciar um debate sobre a Educação Física e os estudos relacionados ao tema de fronteira. Assim sendo, aproveitarei para apresentar alguns conceitos e dados de pesquisas explanados por

⁴⁰ Na época, não existiam cadastros dos alunos estrangeiros na SEMED, somente nas escolas por meio do registro de matrícula. A maioria dos alunos identificados como bolivianos não foi retirada do cadastro de matrícula como alunos estrangeiros, já que existiam poucos regulares. Na verdade, a maior parte dos alunos é registrada no Brasil (portanto, brasileiros) e cada escola realizou a pesquisa nas salas de aula (*in loco*) para quantificar os alunos considerados como bolivianos, sobretudo por meio da coordenação pedagógica, que conhece a realidade dos alunos e/ou indagando quem morava na Bolívia (fronteira) ou era boliviano.

esses autores, os quais trataram particularmente da Educação Física na fronteira Brasil-Bolívia.

O primeiro exemplo vem da investigação realizada por Loro e Gebara (2013), quando fizeram uma pesquisa de campo selecionando 30 crianças da população estudantil boliviana que frequentam a educação básica – quatro escolas públicas – no município de Corumbá. Nesse estudo, foi possível verificar comportamentos distintos de alunos quanto aos jogos/brincadeiras produzidos e realizados nas escolas, demonstrando que, numa região de fronteira, crianças de famílias de um grupo (brasileiros) em comparação com outro grupo (bolivianos) têm comportamentos diferentes quando jogam e brincam no interior de seu próprio grupo. Além dessa preocupação que a pesquisa procura responder, particularmente sobre os jogos/brincadeiras infantis na escola, os autores também apresentam alguns elementos para outras situações-problemas, por exemplo: como essas crianças bolivianas são inseridas na escola? Como se comportam? Quais jogos praticam?

Os achados iniciais de Loro e Gebara (ibidem) guardam relação com as análises feitas por Ferreira e Silva (2013) sobre as questões linguísticas, contudo expressam uma efetiva relação de poder entre os sujeitos bolivianos e brasileiros, especialmente os que sabem usar o português em comparação com o espanhol.

Já com relação a jogos e brincadeiras propriamente, Loro e Gebara (2013) pouco percebem a influência do país vizinho nas práticas da disciplina Educação Física. Na época, os autores identificaram somente que a cultura boliviana foi capaz de influenciar na forma de brincar dentro das escolas brasileiras quando se tratava do jogo de “bolita” (ou bola de gude, burca etc.), de maneira especial quanto ao uso das regras bolivianas que superaram em quantidade se consideradas as comumente praticadas no Brasil.

No mesmo contexto, Loro (2015), em trabalho paralelo, detalhou e confirmou que as poucas brincadeiras identificadas na pesquisa como provenientes da cultura boliviana são parecidas com as brasileiras, existindo mínimas diferenças nas suas regras e quanto aos nomes que as identificam. No material, o autor cita uma pequena lista de quatro atividades pertinentes à cultura boliviana e explica que elas são corriqueiras do cotidiano dos alunos: *El juego de la orca*, *Martin pescador*, *El rei manda* e *Stop*.

Loro e Gebara (2013, p. 168) também apontam algumas impressões sobre situações observadas no cotidiano escolar e na condução da pesquisa empírica, sobretudo quando alunos bolivianos são questionados sobre os jogos/brincadeiras infantis na fronteira:

O convívio entre os pares nem sempre é pacífico. Não é raro o desprestígio do brasileiro em relação ao boliviano, o que talvez justifique a resguarda dos alunos em conceder entrevista. As crianças baixavam a cabeça em silêncio, deslizavam o corpo na cadeira para baixo da carteira, expressando vergonha quando perguntadas em público se eram descendentes ou tinham grau de parentesco com bolivianos. Por outro lado, aparentam sentir orgulho de serem chamados de brasileiros e de estudar numa escola do Brasil. Embora não rejeitem a Bolívia, estão distantes de expressarem abertamente um espírito ufanista perante o povo brasileiro.

Os autores ainda recomendam algumas hipóteses a serem testadas por novas pesquisas, indicando que deveriam considerar e observar em que “medida jogos e brincadeiras podem ser elos de aproximação entre culturas infantis diferentes ou, também, podem ser espaços de disputa de poder entre grupos de diferentes origens étnicas” (LORO; GEBARA, 2013, p. 168). Por fim, afirmam que “é preciso entender o que é a fronteira, reconhecer os seus habitantes e as suas práticas” (ibidem, p. 168).

Em seguida, pesquisa desenvolvida por Golin e Assumpção (2013) analisou, além dos documentos oficiais da REME referente à Educação Física, também os discursos de discentes e docentes sobre algum tipo de convergência e/ou divergência em relação às práticas da disciplina Educação Física e atividades extracurriculares (esportivas) da REME de Corumbá. O objetivo do trabalho era retratar, em parte, a realidade da Educação Física nas escolas municipais por meio de dados documentais e de pesquisa de campo realizada com alunos e professores, possibilitando, posteriormente, discutir propostas de intervenções profissionais e/ou políticas educacionais da área nessa região fronteiriça.

É preciso também considerar que, apesar de algumas limitações do trabalho, como dificuldade para o consentimento dos pais para entrevistar seus filhos ou famílias com receio do controle migratório por serem de origens bolivianas, Golin e Assumpção (2013) obtiveram uma amostra relativamente considerável para análise (45 alunos e 61 professores). Isso possibilitou aos autores indicar, apoiados nos dados extraídos da pesquisa de campo, que a maioria dos discentes descreve que as aulas de Educação Física são espaços pedagógicos atraentes, importantes e significativos na escola. Contudo, ao mesmo tempo, muitos alunos também expressam limitações da área, especialmente quando vários discentes descrevem elementos negativos quanto às práticas dos seus docentes. Citam, por exemplo, que os professores

[...] ficam sem acompanhar diretamente as ações, não dando atenção na aula; falta de comprometimento pedagógico; não articulam ações da área para ter cooperação entre os gêneros (masculino/feminino); trabalham, na maioria das vezes, atividades somente de exaustão física, priorizando aspectos

motores da aptidão física; demonstram falta de articulação pedagógica entre a especificidade da área e os princípios da educação. (ibidem, p. 140).

Os autores indicam que os documentos oficiais e as explicações dos professores são convergentes, pelo menos na sua intencionalidade, porém, em grande parte, são divergentes em relação aos discursos dos alunos, sujeitos envolvidos diretamente com a prática pedagógica. Demonstram, em parte, que as práticas da disciplina Educação Física focam na aptidão física de forma unidimensional e excludente, negando possibilidades pedagógicas na direção de uma educação integral.

Outro detalhe importante que trazem Golin e Assumpção (2013), ao analisar os documentos da SEMED e os dados coletados com os docentes, é que, apesar do número considerável de alunos ‘bolivianos’ que estudam nas escolas, os autores não encontraram menções dos professores entrevistados sobre algum tipo de preocupação pedagógica, especialmente no sentido de promover interação dos discentes de culturas diferentes. Isso parece uma contradição educativa, particularmente se for considerado que há brasileiros e bolivianos convivendo permanentemente nas escolas da fronteira Brasil-Bolívia, portanto nega-se relativamente a influência das múltiplas culturas da região no contexto escolar.

Por fim, ao observar esse cenário, mesmo entendendo a variedade de aspectos que cercam a prática docente, os autores (ibidem) alertam que algumas ações dos professores para com a disciplina Educação Física acabam reforçando características excludentes, aumentando a distância da área com os pressupostos de uma educação contemporânea e menor preocupação com a realidade fronteiriça, neste caso, a relação entre brasileiros e bolivianos.

3.3.1 Documentos balizadores da Secretaria Municipal de Educação (Corumbá/MS) sobre a Educação Física escolar

É importante fazer uma análise nesta tese sobre os principais documentos balizadores que norteiam a prática da disciplina Educação Física na REME de Corumbá/MS. Esses materiais surgem por demandas nacionais e locais que acabaram desencadeando diretrizes, propostas pedagógicas e resoluções específicas para a área na REME em estudo.

Pode-se dizer que nos últimos anos o principal documento legal que demandou, em âmbito nacional, a construção de inúmeros materiais estabelecendo diretrizes, perspectivas e propostas de políticas públicas que tratam da Educação Física e a sua inserção na escola foi o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o

que resultou posteriormente, por exemplo, na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a criação da LDB acabou fixando regras quanto à obrigação de a União elaborar o Plano Nacional de Educação, particularmente em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. Por exemplo, no Artigo 11, a LDB estabeleceu normas aos municípios, dentre elas: organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando políticas e planos educacionais da União e dos estados, bem como podendo baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. Por consequência, no Artigo 12, determinou aos municípios que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Muitas reivindicações normativas foram delegadas aos municípios em decorrência da LDB, o que acabou levando-os, ao longo do tempo, a criar documentos curriculares suplementares para atender às novas demandas pedagógicas e às legislações atuais da educação.

Dessa forma, recentemente a SEMED de Corumbá/MS, no tocante aos documentos balizadores correspondentes à disciplina Educação Física na REME, apresentou três frutíferos documentos: as *Diretrizes Curriculares Municipais de Educação* (CORUMBÁ, 2007), as *Coletâneas pedagógicas – práticas para sala de aula* (CORUMBÁ, 2010) e a *Resolução nº 012/2015/SEMED/GGPE*, na qual dispõe sobre a organização da disciplina de Educação Física, iniciação esportiva, treinamento esportivo e dá outras providências (CORUMBÁ, 2015).

O primeiro documento que apresento (*Diretrizes Curriculares Municipais de Educação*) foi editado em 2007 e disponibilizado para a REME de Corumbá. Esse material foi publicado separadamente para cada fase de ensino, sendo um para Educação Infantil, outro para Educação de Jovens e Adultos (EJA), um para Ensino Fundamental I (correspondendo do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (correspondendo do 6º ao 9º ano), sendo que nestes dois últimos foram aglutinadas algumas disciplinas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências). Curiosamente, as disciplinas de Artes e Educação Física têm outro material separado, uma espécie de documento suplementar, sendo que para a área de Educação Física o material também agrega o Ensino Fundamental (I e II) e a EJA.

No documento suplementar que trata da Educação Física (CORUMBÁ, 2007), verifica-se que seu objetivo geral é inserir e integrar o discente na cultura corporal de movimento, desenvolvendo o cidadão por meio de diferentes manifestações (jogos, esportes,

atividades rítmicas, danças, ginásticas e práticas de aptidão física), na direção da qualidade de vida. Considero que o material procura favorecer o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à sua prática, com a intenção de conduzir o educando a fazer reflexões críticas, levando-o a ter autonomia para usufruir da cultura corporal de movimento.

Quando trata sobre os objetivos para o Ensino Fundamental I, o referido documento destaca:

A atividade física tem caráter recreativo e de iniciação esportiva conforme a realidade de cada escola, tendo como base o atletismo e as atividades que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, a criatividade, o senso moral e cívico, além de outros valores que concorram para completar a formação integral da personalidade. (CORUMBÁ, 2007, p. 7).

Já para o Ensino Fundamental II, o documento declara:

Toda a preparação das modalidades deve ser de conformidade com a realidade de cada estabelecimento de ensino. As atividades devem contribuir para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, sociabilidade, conservação da saúde, a aquisição de novas habilidades e o estímulo aos hábitos sadios. A aptidão física constituiu-se a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física esportiva e recreativa. A partir da 6ª série, deverá ser aprimorada a programação das atividades de iniciação esportiva, uma vez que as mesmas já tiveram o início dos seus processos pedagógicos. (ibidem, p. 7).

Quanto às diretrizes para o desenvolvimento da EJA, além de agregar os mesmos objetivos do Ensino Fundamental (I e II), o material indica a ginástica laboral como foco de atividade física que deve ser orientada aos alunos dessa modalidade de ensino. No documento, sugere-se, em especial, a prática de ginástica, alongamento e atividades físicas que foquem a saúde e a qualidade de vida, apresentando a seguinte justificativa para a sua ação:

[...] os problemas vividos por este grupo de trabalhadores podem estar relacionados com a intensidade da força que exercem, ou ainda com a posição em que são obrigadas a trabalhar. Em ambos os casos, o profissional de educação física pode avaliar as solicitações físicas e prescrever atividades para compensá-las. (ibidem, p. 21).

Verifica-se que nessa edição das diretrizes a disciplina Educação Física deve priorizar, no geral, as ações voltadas para aptidão física como referência fundamental na escola, seja para o planejamento, a avaliação e/ou a promoção dos seus processos pedagógicos (ibidem). De certa forma, entendo que é algo incoerente e/ou contraditório, ao ser confrontado com os

próprios objetivos e princípios do referido documento, bem como quando comparado às discussões e aos pressupostos pedagógicos atuais da área.

No tocante aos princípios metodológicos, o documento representa um avanço na área, sobretudo quando estabelece, para o desenvolvimento dos seus conteúdos, princípios como: inclusão (os conteúdos e estratégias devem continuamente propiciar a inclusão de todos), diversidade (os conteúdos devem abarcar a totalidade de manifestações da cultura corporal de movimento) e complexidade (os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, considerando aspectos motrizes, afetivos e cognitivos) (CORUMBÁ, 2007).

Vale ressaltar que, apesar de o material indicar a diversidade como princípio para os seus conteúdos, em nenhum momento faz uma apresentação e discussão sobre aspectos tais como: o contexto fronteiriço de Corumbá (Brasil-Bolívia) e/ou os pressupostos educativos assentados na interculturalidade, considerando o fluxo (movimento pendular) de alunos ‘bolivianos’ nas escolas.

O segundo importante material (*Coletâneas pedagógicas*) que optei apresentar foi organizado por 23 técnicos da SEMED, em um longo processo interno (pesquisas, reuniões com a equipe técnica...) e externo (reuniões nas escolas com professores, coordenação pedagógica...), discutido, sintetizado nas formações em serviços e reuniões nos polos⁴¹ com a comunidade escolar, ações que foram deliberadas e promovidas pelos diversos segmentos da SEMED.

Com isso, foram criados cinco volumes dessa edição das *Coletâneas pedagógicas*, divididos um para cada série do Ensino Fundamental I (correspondendo do 1º ao 5º ano), sendo que cada volume foi subdividido entre as disciplinas do currículo escolar previsto, na seguinte ordem: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e, por último, Educação Física⁴² (CORUMBÁ, 2010).

O material foi organizado com a intenção de servir, na época, como proposta educacional de apoio pedagógico aos professores da REME, enquanto atividade complementar, especialmente para colaborar com a preparação/elaboração das aulas. Em todos os volumes, ficou claro o objetivo, apresentado pelo então secretário municipal de Educação, já que o material

⁴¹ A formação em serviço são ações de capacitação pedagógica que ocorrem sazonalmente, durante o ano letivo, organizado e desenvolvido pela SEMED. Na oportunidade, a SEMED centraliza e agrega as atividades em escolas próximas, que são chamadas de polos.

⁴² Não por acaso ficou por último, devido à luta da sua inserção, o que demonstra certo desprestígio da área.

[...] é um ponto de partida para superarmos entraves pedagógicos. Trata-se de um suplemento articulado e aberto a novas propostas e sugestões. Procuramos salientar a plurissignificância e a linearidade dos conteúdos em todas as áreas do conhecimento, contemplando valores da cultura, da história de Corumbá e também o contexto de fronteira com a Bolívia e noções elementares da Língua Espanhola. (ibidem, p. 6).

Apesar de as *Coletâneas pedagógicas* (CORUMBÁ, 2010) não serem uma proposta de criação de um livro didático, e sim um conjunto de atividades metodológicas (complementares) para acrescentar aos demais materiais pedagógicos da escola, indicando flexibilidade ao considerar a experiência do professor, saliento que, ao analisar os volumes, no que concerne à Educação Física, verificou-se pouca preocupação sobre os possíveis elementos fronteiriços a serem articulados, trabalhados e/ou desenvolvidos nas aulas. Averigui, na verdade, que as coletâneas, em relação à Educação Física, propõem objetivos e conteúdos idênticos (comuns) para todas as séries, distribuídos igualmente por bimestres. Por consequência, o material não faz uma discussão conceitual da área, muito menos sobre o contexto de fronteira, como presume a apresentação, o que acaba ficando mais no plano das sugestões de atividades práticas para cada série, sem abordar qualquer relação com o tema fronteira.

Observei também que só existem diferenças de uma série para a outra em algumas atividades de ordem prática, tais como: maior complexidade na tarefa, solicitação de maior coordenação motora, indicações de fontes de pesquisa e/ou ilustrações/dicas, conforme o material vai avançando nas séries (ibidem).

Vale destacar que apenas no volume da 4^a série a questão da fronteira surge, existindo uma atividade prática com menção ao país vizinho, intitulada *Quando eu for à Bolívia*. Na atividade sugerida, é indicado aos alunos fazer um círculo sentados. Cada sujeito envolvido deve dizer a frase “Quando eu for à Bolívia” e ir acrescentando objetos. Por exemplo: “Quando eu for à Bolívia... vou levar uma mala”. Já o próximo aluno, para continuar, acrescentaria: “Quando eu for à Bolívia... vou levar uma mala e um chapéu”. De tal modo que, sucessivamente, cada discente envolvido acrescentaria objetos a cada nova etapa, com o intuito de memorizar os objetos usados, numa espécie de jogo de palavras/memória (ibidem).

Pode-se constatar que a disciplina Educação Física não teve papel de protagonista no seu próprio material pedagógico, ficando como mero conteúdo auxiliar na formação de outras disciplinas, bem como sem nenhuma proposta de vinculação conceitual e/ou de ordem prática entre as questões de movimento/corpo e os elementos da/na fronteira, desconsiderando a relação entre Brasil-Bolívia na região. Aliás, trata-se de algo contraditório se comparado aos

pressupostos e objetivos contidos na apresentação do referido documento. Ao se comparar a Educação Física com as outras disciplinas do currículo, percebe-se também que não é dada atenção ao contexto das problemáticas da fronteira (Brasil-Bolívia).

Outro documento importante da área para ser analisado nesta tese foi a última Resolução da SEMED de Corumbá/MS, a qual dispõe sobre normas e a organização da disciplina de Educação Física, bem como estabelece regras e princípios para as demais atividades extracurriculares (iniciação esportiva e treinamento esportivo) nas escolas públicas da REME. Inúmeras conquistas são firmadas e transcritas no referido documento, estabelecendo parâmetros (direitos e deveres) segundo os quais os professores de Educação Física devem proceder e atuar pedagogicamente na escola (CORUMBÁ, 2015).

A estrutura geral da Educação Física na REME, considerando a atual resolução, acaba norteando os professores nas atividades pedagógicas em aulas regulares e nas atividades extracurriculares. Ressalto que o documento é dinâmico considerando a sua história, já que vem, paulatinamente, sofrendo modificações pela SEMED. Nos últimos cinco anos, teve três versões, frutos de diferentes gestões: nº 017/2010/SEED/GGPE, nº 002/2009/SEED/GGPE e nº 01/2013/SEMED/GGPE. Apesar das mudanças ao longo do tempo, os artigos da resolução representam o mesmo núcleo estruturante. Vale lembrar que o referido documento orienta e resguarda as práticas dos docentes na região, sobretudo no tocante às ações em diferentes escolas (urbanas ou rurais) da REME relacionadas à área.

Essa política pública municipal, expressa em tal normatização, representa um avanço na perspectiva da intervenção do professor na escola, já que possibilita e resguarda um campo de trabalho diversificado, isto é, as atividades extracurriculares de iniciação e treinamento esportivo. Ao mesmo tempo, o documento viabilizado pela SEMED assegura questões específicas para a prática da Educação Física na educação formal e não formal.

Nesse sentido, o documento estabelece, no Artigo 2º, as ações que todos os professores de Educação Física da REME devem realizar:

[...] desenvolver na escola uma proposta que procure democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área juntamente com outras disciplinas, buscando ampliar o desenvolvimento do seu trabalho, salientando a plurissignificância e a linearidade dos conteúdos, subsidiando desta forma as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física, Iniciação Esportiva e Treinamento nas Escolas. (CORUMBÁ, 2015, p. 1).

No mesmo material, há aprofundamento conceitual da área, particularmente nos artigos 3º e 4º, ao instituir condições e objetivos para garantir o desenvolvimento de ações na

Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º a 9º anos), estabelecendo que os profissionais de Educação Física

[...] deverão desenvolver atividades motoras que estimulam a expressão criativa por meio de práticas formais e não formais, [...] buscando ampliação de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos, oportunizando habilidades corporais e atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, direcionadas à qualidade de vida [...] contribuir para a motricidade humana, nas suas diversas expressões de movimento, promovendo estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades de indivíduos e grupos, atuando como agente de transformação social e promoção da autonomia. (CORUMBÁ, 2015, p. 1).

É preciso também contextualizar que, atualmente, a REME conta com um total de 28 unidades de ensino, sendo seis escolas rurais, 17 escolas urbanas e cinco creches (urbanas), em que cada região e/ou público-alvo acaba influenciando e produzindo diferentes propostas pedagógicas. Lembrando que todas as atividades nas unidades escolares da REME, relacionadas à prática da Educação Física, são orientadas e devem ser balizadas pela referida resolução, independentemente da inserção do seu contexto (urbano-rural).

O atual documento estabelece uma estrutura geral para a prática do profissional de Educação Física desenvolver suas ações na escola, determinando aos docentes com lotação de 20 horas semanais duas opções de distribuição da sua carga horária e atividade correspondente. Assim, devem, no geral, dependendo do Projeto Pedagógico da escola⁴³, adotar os seguintes modelos de lotação quando entenderem ser importante a promoção das atividades extracurriculares (iniciação esportiva e treinamento) para a comunidade escolar: modelo I – 10 aulas de Educação Física escolar, quatro de iniciação esportiva, seis de hora atividade; modelo II – oito aulas de Educação Física escolar, seis de treinamento esportivo e seis de hora atividade (CORUMBÁ, 2015).

No mesmo material, ficou garantido que em todas as escolas da REME a disciplina Educação Física terá duas aulas por semana, em cada turma do Ensino Fundamental (1º a 9º anos).

Quanto à iniciação esportiva e ao treinamento esportivo, a referida resolução, especificamente nos artigos 6º e 7º, define:

⁴³ Para que a escola faça a escolha, adoção e implantação dos modelos, a comunidade escolar deve decidir coletivamente sua inserção no Projeto Pedagógico da escola. Posteriormente, em cada ano letivo, deve remeter para a SEMED os projetos para aprovação final, garantindo assim a possibilidade para desenvolver as práticas de iniciação e/ou treinamento esportivo na unidade escolar.

[...] Iniciação Esportiva tem a finalidade de proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental (2ª a 5ª série) práticas pré-desportivas, numa perspectiva de inclusão, evitando-se seletividade e a hipercompetividade, contribuindo para o exercício da cidadania. [...] O Treinamento Esportivo se caracteriza pelo desenvolvimento e aprimoramento das capacidades físicas, dos elementos técnicos e táticos do educando atrelado aos desportos, para alunos do Ensino Fundamental (6ª a 9ª série), como um complemento da atividade de iniciação esportiva, buscando valores significativos apresentados pelo esporte, tais como: respeito, responsabilidade, companheirismo, senso coletivo, superação, autoestima, autoconfiança, autodisciplina e enfrentamento das experiências de derrota e vitória. (CORUMBÁ, 2015, p. 2).

Apesar dos avanços assegurados na resolução e a inserção da área em outros documentos balizadores, no geral, não existem elementos conceituais nos referidos documentos que expressem, articulem, desenvolvam, incorporem as questões e/ou temas como interculturalidade e aspectos da região fronteira direcionados ao trabalho da disciplina Educação Física. Portanto estas lacunas nos documentos orientadores das práticas docentes na REME demonstram, até enfaticamente, a negligência, o despreparo, a desconsideração quanto à relação de fronteira (Brasil-Bolívia) e sua influência no contexto escolar da região.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando a temática da pesquisa, compreendo que foi necessária uma ampla análise sobre a dinâmica pedagógica entre alunos e docentes envolvidos nas atividades da Educação Física, sobretudo porque é uma disciplina desenvolvida num contexto escolar peculiar de fronteira, no município de Corumbá/MS (Brasil-Bolívia). Para tal, a pesquisa foi executada seguindo os protocolos (pareceres) aprovados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), órgão responsável pela coordenação, pelo planejamento e pela avaliação das atividades de pesquisa e pós-graduação da UFMS, sob o nº. CI 2288/2013, datada de 8 de agosto de 2013⁴⁴.

Apesar de alguns estudos, já apresentados neste trabalho, demonstrarem certas lacunas em diferentes matérias curriculares, relacionadas aos aspectos da educação em regiões de fronteira, lanço com esta pesquisa, a partir dos dados obtidos empiricamente, um novo olhar sobre a disciplina Educação Física na região, principalmente frente às suas potencialidades e limitações.

Um dos gargalos iniciais da pesquisa foi estabelecer e selecionar de forma categórica as diferentes identidades fronteiriças, particularmente pela complexidade dos fluxos e pelas ambivalências das cidades contíguas da fronteira Brasil-Bolívia em estudo. A dificuldade de alguns sujeitos assumirem uma identificação com a fronteira se deve ao fato de este local, por vezes, ser marcado, equivocadamente, pela imagem da violência e ilicitude, provocando na maioria dos casos processos de distanciamento vinculados a esse território (PEREIRA, 2002).

No sentido de superar os possíveis entraves e/ou barreiras do estudo, foi necessário focar nos procedimentos de investigação em dois grupos envolvidos no processo educativo e, posteriormente, comparar as perspectivas entre cada grupo. Dessa forma, o primeiro grupo de análise está ancorado na opinião/percepção dos docentes que ministram aulas de Educação Física, enquanto o segundo grupo é formado por discentes. Lembro que as turmas de alunos selecionados na escola foram compostas por discentes brasileiros e ‘bolivianos’. No caso dos ‘bolivianos’, há três categorias de estudantes: a) sujeitos que moram no Brasil com algum vínculo de parentesco boliviano, apesar de possuírem a cidadania brasileira (registro de

⁴⁴ A instituição considera o projeto aprovado pelo colegiado de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Católica de Brasília (PPGEF – UCB) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, sob o parecer nº 575.831, datado de 31 de março de 2014, CAAE 24940513.1.0000.0021.

documentos no Brasil); b) sujeitos que fazem o movimento pendular, ou seja, residem na Bolívia e estudam no Brasil, apesar de possuírem registro de nascimento no Brasil⁴⁵; c) sujeitos estrangeiros que residem na Bolívia e com registro de nascimento boliviano, estando regularmente matriculados como ‘estudantes estrangeiros’ na escola do lado brasileiro, utilizando os documentos de estrangeiro (conforme Figura 3).

Como exposto anteriormente, pensar e analisar metodologicamente o tema fronteira não é algo simples, sendo necessário ponderar qualitativamente os elementos gerais do contexto e, ao mesmo tempo, não fugir das singularidades que envolvem os fronteiriços. Nesse sentido, tomo emprestadas as palavras de Oliveira e Campos (2012, p. 18):

Nos estudos de fronteira, aspectos metodológicos revelam-se desafiadores, principalmente, pela sua genética multidisciplinar, demonstrando toda a grandeza do tema. Não haver uma metodologia específica significa, por um lado, um problema, pois obriga o estudioso a aceitar o improvisado e, por outro, implica em uma solução, por não permitir receituários, tão comuns nos estudos acadêmicos atuais. Dois traços metodológicos merecem considerações: os pressupostos generalizantes e a bibliografia.

Baseado em algumas pesquisas com características etnográficas e na perspectiva dos estudos fronteiriços (CLEMENTE; NOGUEIRA, 2011; ALBUQUERQUE, 2009, 2010; MAGALHÃES, 2010; PEREIRA, 2012), realizo inicialmente uma adaptação das ações de campo em cinco elementos básicos, tais como: ‘encontros’, com aproximações iniciais do ambiente/contexto e com os sujeitos da pesquisa nas diferentes atividades previstas da escola, sobretudo nas práticas da Educação Física; utilizo uma visão ‘holística/complexa’ dos comportamentos que ocorrem no contexto pesquisado para compreender melhor a realidade escolar; levanto a ‘opinião’ dos participantes no que foi mais relevante para o estudo; por fim, realizo ‘descrições’ e ‘comparações’ das ações pedagógicas, acontecimentos e atitudes das pessoas envolvidas no trabalho.

Logo, no sentido de correr risco e pensando na prática da disciplina Educação Física, tentei compreender as possíveis interações e/ou discriminações étnicas entre alunos brasileiros e ‘bolivianos’ quanto à participação em práticas corporais⁴⁶ na escola, sobretudo via desenvolvimento de atividades esportivas promovidas pela área. Por isso, estabeleci a necessidade de investigar e tentar responder como seria na realidade a propagada ideia (senso

⁴⁵ Existem diversos relatos de alunos que teriam registro de documentos no Brasil e na Bolívia, o que foi efetivamente observado na pesquisa de campo.

⁴⁶ Lembro que entendo como práticas corporais todas as manifestações do corpo humano em movimento, neste caso, em especial, por meio dos conteúdos historicamente trabalhados nas aulas de Educação Física, como esportes, danças, jogos recreativos, lutas e ginásticas.

comum) de que praticar esporte é sempre um processo de integração, respeito ao diferente e participação de todos.

Essencialmente, busquei responder a estas indagações: será que a prática esportiva via Educação Física realmente inclui (ou exclui) esses alunos brasileiros-bolivianos que estudam nas escolas municipais de Corumbá/MS? Considerando a prática da disciplina, existem diferenças significativas entre alunos moradores no Brasil e na Bolívia que convivem no mesmo espaço escolar? Seria a Educação Física diferente das demais disciplinas da escola que, independentemente dos possíveis conflitos étnicos no contexto pedagógico (e também sociocultural na região), geraria aproximações devido à sua natureza prática, que demanda interdependências corporais coletivas? Será que nesse contexto fronteiriço a linguagem corporal é mais fácil para amenizar conflitos étnicos do que a linguagem falada? Será que os docentes das escolas fronteiriças estão conscientes sobre as potencialidades da área e os possíveis entraves educacionais oriundos do seu contexto?

Essas indagações balizadoras e a participação dos entrevistados (professores e alunos) foram fundamentais para uma melhor compreensão do fenômeno investigado e, à luz das respostas, indicam-se caminhos para explicar as questões anteriores. Vale ressaltar que, como o trabalho foca no aspecto qualitativo, a maioria das perguntas foi aberta, para gerar novos questionamentos conforme as possíveis respostas, o que tornou menos rígido e possibilitou extrair, ao mesmo tempo, um olhar geral e específico do problema investigado.

Pensando dessa forma, elaborei para cada grupo pesquisado (docentes e discentes) uma série de perguntas-geradoras (problematizadoras), estabelecendo uma espécie de roteiro orientador das entrevistas, no sentido de guiar a pesquisa de campo. Com isso, num outro momento, tive a possibilidade de criar, a partir dos resultados, ‘tópicos’ que sintetizam e expressam os principais pontos discutidos, os quais foram **negritados** para ajudar na visualização e no delineamento do ‘mosaico’ de achados (unidades de significados).

4.1.1 Roteiro de questões para docentes

Quanto ao roteiro de questões para os docentes, estruturei os seguintes blocos de conteúdos e as respectivas perguntas-geradoras executadas:

Bloco I – Sujeito da pesquisa: o docente

- Identificação geral (nome; idade; ano de formação; possui especialização...)
- Há quanto tempo está naquela escola?

- Há quanto tempo exerce a função de professor nessa escola?

Bloco II – Percepções do docente sobre a fronteira Brasil-Bolívia

- Você conhece a fronteira Brasil-Bolívia?
- Já visitou e/ou passeou pela Bolívia, especialmente a fronteira? Com qual motivo?
- Com que frequência vai até o país vizinho (Bolívia) e quais seriam os motivos (educacionais; negócios/compras; familiares...)?
- Como você descreveria a fronteira Brasil-Bolívia? Qual a primeira imagem que vem na sua cabeça sobre a fronteira Brasil-Bolívia?
- Como você descreveria a sua relação com pessoas de origem do país vizinho (Bolívia)?

Bloco III – (Des)Valorização da cultura boliviana na escola

- Conhece alguma manifestação típica da cultura boliviana? Poderia citar alguma manifestação? Conhece alguma manifestação boliviana que envolva o movimento corporal (dança; jogos...)?
- Você acredita, pensando na fronteira Brasil-Bolívia, que a sua escola valoriza e/ou propõe projetos adequados para uma educação intercultural? Como faz isso?
- O que a escola tem feito, valorizado, promovido, refletido e/ou pretende realizar sobre a cultura boliviana na escola? É algo regular/sistemático ou apenas em datas comemorativas (eventos pontuais)? Qual a forma mais usual na sua escola para valorizar e/ou promover a cultura boliviana (palestra; debate; vídeos...)?
- Existe alguma contribuição sociocultural dos alunos bolivianos para com a comunidade escolar?
- Existem materiais didáticos pedagógicos que ajudam refletir e desenvolver a cultura boliviana na escola? Quais são? Já utilizou efetivamente? Como considera eficaz?
- Utilizam de murais e/ou palestras sobre cultura boliviana?
- Teve ou tem contato com artigos científicos, livros e/ou textos que fazem referência às diversidades culturais? Poderia citar algum? Ajudou ou utilizou em algo?
- Existe resistência e/ou oposição por parte dos professores para ações sobre a cultura boliviana? O que tem percebido nesse sentido?

- Em que fase a escola se encontra em relação aos alunos bolivianos? Justificar a resposta (Por quê?). () “invisibilidade” () “negação” () “reconhecimento” () “bem avançado”

Bloco IV – A visão docente sobre a Educação Física escolar na fronteira

- Você poderia dizer se no projeto pedagógico da sua escola está previsto algo sobre educação intercultural? Sobretudo, como a área de Educação Física está inserida nesse contexto? Quais seriam os tópicos pertinentes? Você foi convidado para discutir esse tema? No projeto aparece como algo sistemático ou seria algo pontual, por exemplo, em festividades comemorativas, dentre outros? Como você julgaria entre o que está no projeto pedagógico e a realidade escolar sobre esse tema?
- Você conhece o Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF)? Qual sua opinião sobre esse programa e a área de Educação Física?
- Existem entraves, dificuldades e/ou resistências para desenvolver atividades da área de Educação Física, especialmente práticas corporais, para integração desses povos da fronteira (Brasil-Bolívia)? Existe integração na aula entre os alunos brasileiros e os alunos bolivianos?
- Considerando que trabalha em Corumbá/MS numa região fronteiriça, na qual há alunos que vivem no país vizinho (Bolívia), explique, por favor, como é a convivência entre os alunos de culturas diferentes (brasileiros-bolivianos) nas aulas de Educação Física. Ponderando esse contexto, existem aproximações ou rivalidades nas atividades propostas pela disciplina?
- Você já presenciou algum tipo de ‘atrito’ entre os alunos de etnias distintas (Brasil-Bolívia) nas aulas de Educação Física? Já presenciou expressões pejorativas e/ou insultos de alunos brasileiros para com os alunos bolivianos em suas aulas (e vice-versa)? Como os alunos ‘atacados’ reagem? E você, como conduz nesses casos?
- Resumindo, qual sua percepção sobre o relacionamento entre alunos bolivianos e brasileiros na escola e, em particular, na sua aula de Educação Física?
- Você procura considerar as múltiplas culturas da região (fronteira) para preparar e desenvolver suas aulas de Educação Física?

- Relate casos de como a sua prática pedagógica envolve realmente alunos brasileiros e bolivianos.

4.1.2 Roteiro de questões para discentes

Para os discentes, estruturei alguns questionamentos considerando realidades e contextos distintos, neste caso a identidade nacional (brasileiro ou boliviano) e em qual lado da fronteira moram (Brasil ou Bolívia). Dessa forma, pensei nos seguintes blocos de conteúdos e as respectivas perguntas-geradoras:

Bloco I – Sujeito da pesquisa: o discente

- Identificação geral (nome; idade; já reprovou ou desistiu; qual sua série atual; com qual transporte chega até a escola...)
- Há quanto tempo está nessa escola? Antes estudava em qual escola?
- Você nasceu no Brasil ou na Bolívia?
- Você mora no Brasil ou na Bolívia?
- Você se considera brasileiro, boliviano, duplo cidadão (brasileiro-boliviano)? Como você se vê? Por quê?
- Em relação à língua (idioma), você e seus familiares falam português ou espanhol em casa? E no grupo de amigos? Nas aulas? Como foi a relação com o português-espanhol?

Bloco II – Percepções do discente sobre a fronteira Brasil-Bolívia

- Por que vieram para o Brasil? Por que você estuda no Brasil? (para alunos bolivianos)
- Você conhece a fronteira Brasil-Bolívia? Com que frequência você vai até o país vizinho (Brasil ou Bolívia)?
- Como você considera a sua relação com o país vizinho (Bolívia ou Brasil)?

Bloco III – O discente na escola de fronteira

- Existe alguma dificuldade que você enfrenta na escola por ser boliviano e/ou por ter familiares bolivianos? Como seria essa relação com os colegas? (para alunos bolivianos)

- Como você descreveria a sua relação com alunos bolivianos e/ou que tenham familiares bolivianos? (para alunos brasileiros)
- Você considera que a escola tem feito projetos para integração fronteiriça e valorização de ambas as culturas (brasileira e boliviana)? Quais momentos?
- Como você, aluno, enxerga o papel da escola em relação aos bolivianos? Justificar a resposta (Por quê?). () “invisibilidade” () “negação” () “reconhecimento” () “bem avançado”

Bloco IV – A visão discente sobre a Educação Física escolar na fronteira

- Considerando que estuda numa região fronteiriça (Brasil-Bolívia), explique como é para você a convivência e/ou relacionamento com os colegas de culturas diferentes de outros países, especialmente nas práticas desenvolvidas pelas aulas de Educação Física.
- Nas aulas de Educação Física existe alguma dificuldade por conta do idioma? Em quais momentos?
- Na sua opinião, na aula de Educação Física, prevalece a cooperação ou a rivalidade entre os alunos brasileiros e bolivianos que estudam no Brasil?
- Você acredita que existe indiferença ou alguma falta de companheirismo por parte dos colegas brasileiros ou bolivianos nas aulas de Educação Física? Por quê?
- Será que as práticas corporais ajudam na interação dos alunos brasileiros e bolivianos, independentemente do idioma? Por quê?
- Você já sofreu algum tipo de agressão física, ofensa, palavras pejorativas, piada, apelido ou algo parecido, proveniente de algum colega de sala, sobretudo nas aulas de Educação Física, por ser originário ou ter relação com outro país?
- Tem alguma recordação que ocorreu algo na escola referente a alguma agressão física ou verbal (xingamento), por parte de alunos com algum colega (boliviano ou brasileiro) ou com você por ser boliviano ou brasileiro? Como você reagiu? Por quê?
- Quais seriam os jogos, brinquedos, danças, músicas e/ou ritmos da Bolívia que são (ou não) incorporadas nas aulas de Educação Física?
- Você já jogou/competiu e/ou praticou algum esporte no Brasil ou na Bolívia? Como foi sua receptividade lá? Gostou ou não gostou? Explique!

4.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Os sujeitos envolvidos na pesquisa empírica (amostra) derivam da Escola Municipal Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) – Padre Ernesto Sassida. A escolha do CAIC⁴⁷ como local de pesquisa, especialmente o Ensino Fundamental, se deu por se tratar da unidade escolar urbana de Corumbá com maior fluxo na região de alunos matriculados que são moradores na Bolívia, bem como pela sua característica física de proximidade com a fronteira (Brasil-Bolívia), o que ajuda no movimento pendular desses educandos.

Esse complexo escolar, o qual é chamado somente de CAIC, está localizado na margem direita da rodovia Ramon Gomez (km 01), no lado brasileiro da cidade de Corumbá/MS, no bairro Dom Bosco, situado próximo da Câmara Legislativa e da Prefeitura Municipal. Pode-se dizer que o CAIC está na “franja fronteiriça”, como explicou Costa (2013), numa distância aproximada de 4,5 km da linha de fronteira, que conta primeiramente com a cidade de Puerto Quijarro e, depois, com Puerto Suárez, ambas na província de Germán Busch, do departamento de Santa Cruz, na Bolívia (JAIME, 2010; COSTA, 2012).

O CAIC foi criado pelo Decreto Municipal nº 129/1996 e teve sua inauguração no dia 15 de novembro de 1996, com início das atividades em 1º de fevereiro de 1997. A escola está em área de fácil acesso para a comunidade escolar, sobretudo a comunidade fronteiriça, contando com 16.000 m² de terreno, 4.700 m² de área construída e 1.551,23 m² de área descoberta. É mantida com recursos da Prefeitura de Corumbá, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com base nos dispositivos constitucionais vigentes (federal/municipal), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atualmente, conta com discentes de diferentes idades, que estudam da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, compatíveis à educação básica (JAIME, 2010).

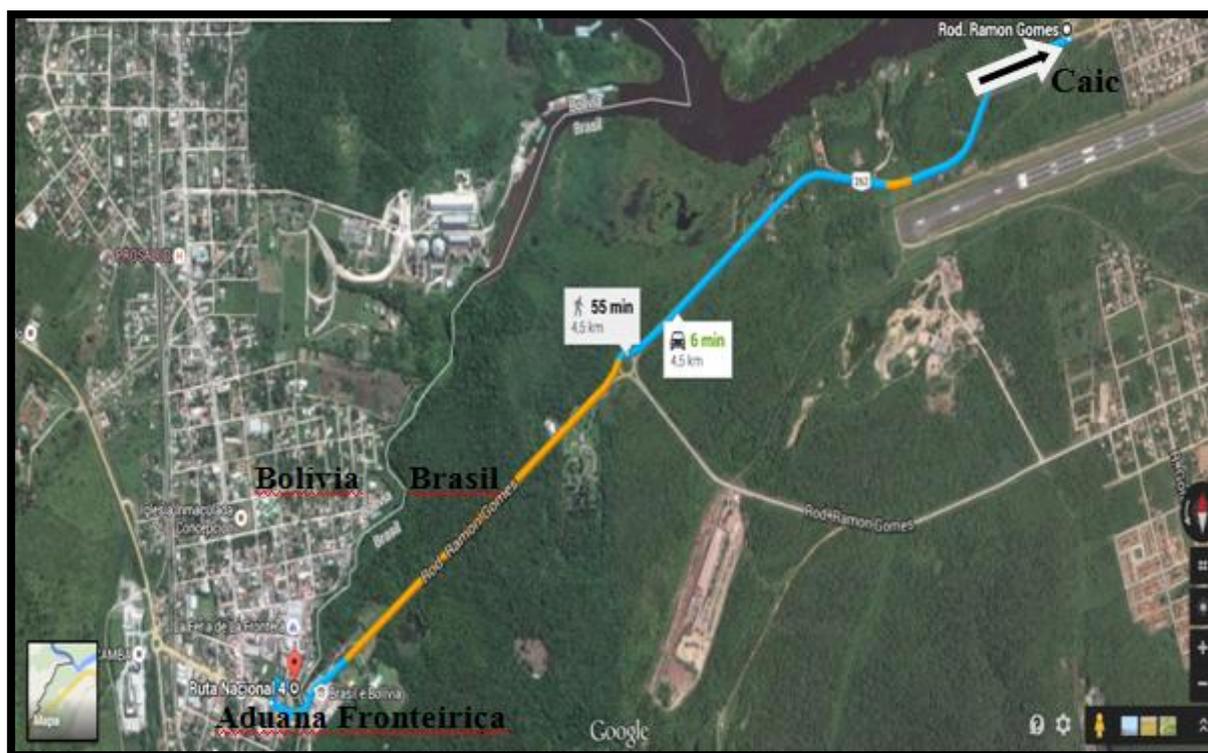
Na sequência, apresento uma visão geral da estrutura física atual do CAIC (figuras 11 a 15). Pelas imagens, tem-se uma noção do espaço físico da escola e onde ela se localiza, destacando sua proximidade com a principal rota (Rodovia Ramon Gomez) para a linha de fronteira Brasil-Bolívia (4,5 km).

⁴⁷Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) têm uma estrutura física comum (modelos padrão) e foram instituídos em 1991 pelo governo Collor, como parte do Projeto Minha Gente, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC). Informações disponíveis em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Ao observar a estrutura física do CAIC, reparei num fato significativo e relativamente contraditório, principalmente por se tratar de uma unidade escolar multicultural, amplamente conhecida como a escola que tem o maior fluxo de alunos que moram e/ou são oriundos da Bolívia, contudo não vi nos espaços de ampla circulação elementos como: símbolos, imagens, pintura de bandeira ou utilização de cores que representam a cultura boliviana e/ou algo sobre as relações de fronteira (Brasil-Bolívia). O que é naturalmente diferente da cultura brasileira, a qual é expressa, por exemplo, nas cores nacionais (verde, azul e amarelo), que foram pintadas na entrada principal, nos pisos e no pátio (figuras 12 e 14), bem como a pintura da bandeira brasileira no fundo da quadra poliesportiva (Figura 15)⁴⁸.

É preciso também ressaltar que o CAIC participou efetivamente do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) desde suas primeiras iniciativas em Corumbá, até o término das suas atividades em 2014.

Figura 11 – Mapa demonstrativo da distância entre a Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS) e a divisa Brasil-Bolívia



Fonte: adaptado de <<https://www.google.com.br/maps>>

⁴⁸ Entendo que existe um certo padrão nas cores das construções dos CAIC, algo que incorpora a nacionalidade brasileira, contudo existiram algumas mudanças nas pinturas e outros grafismos feitos pelos alunos que não levaram em consideração a influência boliviana na comunidade escolar. Por exemplo, falta o grafismo da bandeira boliviana na quadra poliesportiva, contrariamente à imagem da bandeira brasileira.

Figura 12 – Visão geral, demonstrando a rodovia principal para divisa Brasil-Bolívia e a localização da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 19 de fevereiro de 2015)

Figura 13 – Visão geral dos espaços externos da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 19 de fevereiro de 2015)

Figura 14 – Entrada principal para as salas de aulas e acesso a direção, secretaria e coordenação da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 19 de fevereiro de 2015)

Figura 15 – Visão interna da quadra coberta poliesportiva da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 19 de fevereiro de 2015)

Essa escola tem uma forte relação intercultural fronteiriça, não somente pela sua proximidade com a Bolívia, mas também pela expressiva quantidade de alunos estrangeiros e/ou com ligação familiar (parentesco) com pessoas provenientes da Bolívia. Segundo Jaime (2010, p. 49-50), os alunos e as alunas do CAIC são, na grande maioria, oriundos dos bairros nomeados “Dom Bosco [...] Cervejaria, Aeroporto, Generoso, entre outros, e alunos vindos da faixa de fronteira (Arroyo Concepción, Puerto Quijarro, Puerto Suárez – Bolívia). Em sua maioria são de famílias compostas de pessoas com baixa renda”.

O autor completa, afirmando o que de certa forma prevalece até hoje, que no CAIC

As crianças, jovens e adultos desta comunidade são constituídas predominantemente por filhos de trabalhadores e nesta instituição educacional a presença de alunos de língua materna espanhola é notória, o grande número de alunos residentes do lado boliviano é uma constante [...] (ibidem, p. 50).

4.2.1 Caracterização da amostra

Na busca de mais dados empíricos e documentais, sobretudo para delinear a amostra da pesquisa de campo, realizei uma visita técnica no dia 19 de fevereiro de 2015, que contou com dois momentos: uma reunião com dois gerentes da SEMED, responsáveis por monitorarem as situações das escolas do município de Corumbá, e uma outra reunião com o diretor da Escola Municipal CAIC, unidade selecionada para o estudo.

Na primeira reunião, com o pessoal da SEMED, os dados coletados no Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social (G-SEA) de Corumbá apresentam 723 alunos matriculados em 2015 no CAIC, sendo que somente oito estão devidamente matriculados como estrangeiros (matrícula oficial, portando o documento de estrangeiro).

A SEMED também nos forneceu outros dados sobre a realidade do CAIC, indicando que foi realizada uma pesquisa no final de 2014, organizada pela própria SEMED, sobre a realidade dos seus alunos vinculados à Bolívia. A coleta de dados foi via preenchimento de documento remetido à escola CAIC, o que não se limitou aos dados de matrícula no sistema G-SEA. Na oportunidade, constataram-se 121 alunos, sendo 66 meninos e 55 meninas, catalogados como: boliviano/estrangeiro (com *permiso*), alunos com dupla nacionalidade e/ou filhos de pais bolivianos.

Na segunda reunião, conforme descrição do diretor da escola CAIC, que já está no cargo desde 2009, os indicadores quantitativos de alunos estrangeiros⁴⁹ chegam em torno de 30% da sua clientela, equivalente a aproximadamente 200 alunos com alguma ligação (vínculo familiar, parentesco...) com o país vizinho (Bolívia).

O diretor também informou, nessa oportunidade de aproximação e conhecimento da realidade da unidade, que os pais bolivianos valorizam demasiadamente a cultura brasileira, justificando essa tendência por conta do domínio da língua portuguesa, principalmente como forma de melhorar as condições de vida familiar e ter um progresso profissional no Brasil devido à situação econômica da Bolívia. Além disso, merecem destaque algumas contradições externadas na reunião com o diretor, especialmente quando comenta que hoje existe uma maior integração entre os brasileiros e os demais alunos (eticamente diferentes) na sua escola. Ao mesmo tempo, disse que os alunos que dominam a língua espanhola utilizam essa capacidade bilíngue para se fortalecerem enquanto grupo e dificultar a comunicação do brasileiro, ou seja, alguns alunos não se integram facilmente e criam assim subgrupos que se articulam entre eles para se protegerem e tornarem unidos, sobretudo em termos da nacionalidade boliviana.

O diretor⁵⁰ esclarece, pela sua experiência e vivência, que existem três realidades dos estudantes do CAIC que podem ser relacionadas aos discentes fronteiriços, particularmente considerando algum tipo de origem étnica boliviana, resumindo em: a) alunos bolivianos oficialmente matriculados com documentos de estrangeiro, conforme pede a legislação brasileira; b) alunos com parentesco boliviano que moram na Bolívia, mas têm documentos brasileiros e fazem o movimento pendular para estudar no Brasil; c) alunos com parentesco boliviano que moram no Brasil, mas têm documentos brasileiros.

Diante da realidade apresentada, entendo que há quatro grupos de alunos para realizar a pesquisa de campo: os brasileiros sem vínculo com parentes bolivianos; os bolivianos oficialmente estrangeiros (a) e os alunos com parentesco boliviano (b; c). Portanto, tomando como base esses descritores, definimos em conjunto (direção do CAIC e pesquisador) e organizamos, no início do ano letivo de 2015, um novo e amplo levantamento sobre esses sujeitos. Assim, conforme acordado, realizamos o referido levantamento no primeiro semestre de 2015. Creio que nosso diagnóstico, além de atual, é mais fiel à realidade escolar, já que considera os alunos regulares (frequentadores) e, ao mesmo tempo, os dados são coletados *in loco* nas respectivas salas de aulas, considerando as turmas de 1º a 9º ano do Ensino

⁴⁹ Aqui o sentido de estrangeiro seria alunos que têm parentesco e/ou moram na Bolívia.

⁵⁰ O diretor é brasileiro, porém é filho de pais bolivianos, que atualmente moram no Brasil.

Fundamental, bem como comparando com os documentos oficiais dos discentes na secretaria escolar do CAIC. Todas as coletas relativas à pesquisa, nas suas diferentes fases e necessidades, ocorreram com apoio dos diversos segmentos do CAIC: docentes das turmas, direção, coordenação e secretaria escolar. De tal modo, com base nos subsídios recolhidos, construí o seguinte quadro geral (Quadro 1).

Quadro 1 – Quantidade de alunos frequentadores brasileiros-bolivianos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da escola CAIC no ano de 2015

Série	nº total de alunos frequentadores	nº de alunos estrangeiros bolivianos	nº de alunos bolivianos que moram no Brasil	nº de alunos bolivianos que moram no Bolívia	nº de alunos brasileiros
1º A	11	-	1	5	5
1º B	16	-	-	5	11
1º C	15	-	-	6	9
1º D	14	1	-	5	8
2º A	15	-	-	7	8
2º B	16	-	-	8	8
2º C	15	-	1	7	7
2º D	18	-	-	8	10
3º A	14	-	2	3	9
3º B	15	-	-	5	10
3º C	14	-	1	2	11
3º D	15	-	1	5	9
4º A	17	-	2	4	11
4º B	17	-	3	2	12
4º C	16	-	-	7	9
5º	31	2	2	7	20
6º A	19	1	1	5	12
6º B	19	-	-	11	8
6º C	20	-	-	5	15
7º A	23	-	-	9	14
7º B	20	-	1	7	12
7º C	22	-	-	4	18
8º A	18	-	1	7	10
8º B	18	-	-	5	13
9º	20	-	1	3	16
Total	438	4	17	142	275

* Obs.: Encontramos documentos que comprovam os indícios de dupla identificação de nascimento (Brasil/Bolívia) por parte de alunos fronteiriços. Portanto acabamos verificando que, ao mesmo tempo, existem cópias de documentos com certidão de nascimento expedida pela Bolívia e cédula de identidade com nascimento no Brasil.

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo.

Na sequência, baseado nos dados do Quadro 1 obtidos na pesquisa de campo, apresento a Tabela 1 e o Gráfico 1. Ambos demonstram os números e suas porcentagens sobre os diferentes grupos de alunos (brasileiros e ‘bolivianos’) que frequentaram o Ensino Fundamental no CAIC em 2015, especialmente ponderando a nacionalidade e a moradia dos discentes.

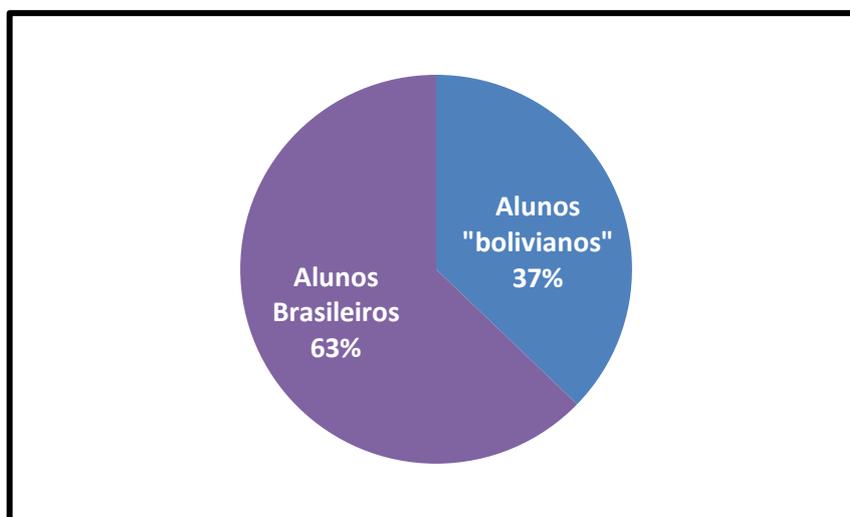
Tabela 1 – Dados gerais dos diferentes grupos de alunos frequentadores do Ensino Fundamental do CAIC, considerando nacionalidade e moradia

Item	Descrição	
	Quantidade	Percentual
Alunos estrangeiros bolivianos que moram na Bolívia e/ou no Brasil	4*	37,22%
Alunos ‘bolivianos’ moradores no Brasil	17	
Alunos ‘bolivianos’ moradores na Bolívia	142	
Alunos brasileiros que moram no Brasil	275	62,78%
Total	438	100%

* Obs.: Desse número reduzido, somente uma aluna está apta para responder como estrangeira, já que um aluno teria os dois documentos (brasileiro/boliviano) e os outros dois alunos são surdos. No caso destes alunos com necessidades especiais, segundo a interprete que os acompanha na escola, atualmente apresentam limitações de comunicação para responder à pesquisa, sobretudo devido à fase de adaptação e aprendizagem em que se encontra cada um.

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Gráfico 1 – Resumo geral dos alunos agrupados por nacionalidade (brasileiros e ‘bolivianos’), considerando a moradia



Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo (valores aproximados)

Portanto tivemos uma população geral de 438 alunos nas turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental do CAIC. Contudo o processo de seleção dos discentes para participar da pesquisa levou em consideração os seguintes critérios de inclusão-exclusão:

- a) alunos matriculados em 2015 na escola CAIC e cujos responsáveis preencheram o TCLE;
- b) alunos que aceitarem participar da pesquisa, por meio da amostragem por conveniência e que estavam interessados em participar da pesquisa;
- c) alunos que não apresentavam problemas graves de comunicação, sobretudo aqueles que pudessem impedir a comunicação com o pesquisador;
- d) alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental que aceitaram participar da pesquisa por conveniência.

A partir dos critérios de inclusão-exclusão dos discentes, chegamos a uma amostra da pesquisa de campo, conforme detalhes apresentados a seguir na Tabela 2. Considerando a multiplicidade da amostra obtida, optamos, enquanto tratamentos dos dados (categoria) dos sujeitos, em utilizar somente as seguintes nomenclaturas: alunos/discentes brasileiros e ‘bolivianos’, sendo que para este último grupo agregaram-se os sujeitos bolivianos oficialmente estrangeiros e alunos brasileiros residentes na Bolívia que fazem o movimento pendular para estudar no Brasil.

Tabela 2 – Resumo geral dos alunos participantes da pesquisa de campo, considerando nacionalidade (brasileiros e ‘bolivianos’) e moradia

Item	Descrição	
	Quantidade	Percentual
Aluno estrangeiro ⁵¹ boliviano que mora no Brasil	1	5%
Alunos moradores no Brasil	8	40%
Alunos moradores na Bolívia	11	55%
Total	20	100%

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

⁵¹ Neste caso, foram considerados apenas alunos estrangeiros aptos (descrito no item ‘c’ nos critérios de exclusão/inclusão) e que detinham documentos oficiais da Bolívia para estudar no Brasil.

Portanto, a referida pesquisa teve uma amostra total de 20 alunos entrevistados, sendo oito (40%) alunos brasileiros e 12 (60%) alunos ‘bolivianos’⁵², sendo que um deles é oficialmente estrangeiro (residente no Brasil) e os outros 11 residem na Bolívia.

Em relação à amostragem da pesquisa de campo referente aos docentes de Educação Física da escola CAIC, conseguimos identificar sete professores que estavam desenvolvendo suas atividades pedagógicas (aulas e treinamentos esportivos) no ano letivo de 2015 nas turmas do Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano). Todos os profissionais de Educação Física se disponibilizaram a participar da pesquisa e assinaram o TCLE, e nenhum estava impedido e/ou foi descartado da amostra geral. Dessa forma, realizamos as entrevistas com os sete docentes, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, conforme demonstrado na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Resumo geral dos professores de Educação Física da escola CAIC participantes da pesquisa de campo divididos por sexo

Item	Descrição	
	Quantidade	Percentual
Professores de Educação Física do sexo feminino	4	57%
Professores de Educação Física do sexo masculino	3	43%
Total	7	100%

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Considerando as aproximações feitas (relatadas a seguir), a característica da pesquisa e o especial cuidado na seleção dos entrevistados, acredito ter obtido uma amostra que reflete substancialmente a realidade escolar, particularmente diante do complexo tema e o formato do estudo, que teve como pano de fundo a etnografia. Assim, baseado nos elementos e princípios da etnografia, devem-se considerar nessa investigação os dizeres de Ghiggi, Silveira e Stigger (2011, p. 4), os quais esclarecem:

A etnografia envolve períodos de observações que se fazem necessários para o pesquisador compreender o significado das ações dos participantes, de forma que os outros integrantes do mesmo grupo se sintam representados e reafirmem as ações para si mesmos. O que for pesquisado e registrado hoje

⁵² Contudo, considerando as demandas complexas da pesquisa e das respostas dos sujeitos, discutirei melhor esses aspectos da identidade nacional nas análises dos resultados (discussões), levando em conta especialmente o Quadro 2 e as primeiras perguntas abertas direcionadas aos discentes.

pode e irá sofrer alterações amanhã, mas não serão feitas comparações diretas entre pesquisas, pois cada estudo deve ser interpretado de acordo com o tempo em que foi registrado.

De tal modo, acredito ter obtido, no sentido metodológico, uma amostra coerente e compatível ao estudo, sem ter a pretensão de homogeneizar o grupo estudado (idades comuns, sexo etc.), algo praticamente impossível ao considerarmos a realidade da pesquisa e a dinâmica da fronteira em estudo. Portanto, a partir da seleção realizada, o foco principal foi buscar ressonância e qualidade nas entrevistas realizadas, o que ajudou, posteriormente, nas interpretações e discussões, principalmente considerando o contexto escolar de fronteira em estudo (Brasil-Bolívia).

4.2.2 Aproximações e primeiras impressões sobre o contexto da pesquisa

A partir dos contatos iniciais com membros da direção do CAIC e da SEMED, além das experiências vividas nessa região fronteira durante alguns anos, como relatei na introdução deste trabalho, iniciei algumas aproximações no primeiro dia de aula do ano letivo 2015, especialmente para começar a sentir a ‘atmosfera’ que habita a unidade escolar (CAIC) – local da pesquisa de campo.

Inicialmente fui, aparentemente, um estranho dentro do ‘ninho’ escolar, apesar de ser o início do ano letivo e a escola ter alguns professores/funcionários novatos, o que poderia ser perfeitamente confundido com o pesquisador. Na realidade, o professor/pesquisador, no início de contato, é um ser diferente para aquele contexto, e o contrário também é verdadeiro. Assim, comecei minha aproximação utilizando a estratégia inicial como se estivesse passeando pela escola, no sentido de aparentar informalidade, ou melhor, buscando uma normalidade, já que a ideia era tentar ser mais um neste meio educativo (professores/pais).

Nesse primeiro dia de aula, tive dois momentos distintos. No primeiro período de aula (matutino), já tive a oportunidade de observar algumas aulas de Educação Física (na torcida, na arquibancada, junto ao alambrado etc.). Com isso, mantive os primeiros contatos com os professores de Educação Física⁵³ e com as turmas dos sextos anos do Ensino Fundamental II (A e B). Nessa oportunidade, conversei com diversos alunos bolivianos do sexo masculino, alguns sentados e outros na aula prática da disciplina (jogando futsal). Notei na ocasião que, especialmente quando estavam jogando, existiam diferentes momentos de diálogos em

⁵³ Apesar de já ter autorização da SEMED e da direção do CAIC, resolvi, num bate-papo ‘informal’, explicar em linha geral o tema da tese e, por consequência, minha presença na escola.

espanhol, ao interagir com os demais alunos na disputa da partida. Observei que as meninas não jogaram o referido esporte, somente fizeram uma espécie de aquecimento muscular, com uma atividade de correr em torno da quadra e, posteriormente, permaneceram sentadas na arquibancada da quadra poliesportiva. A professora responsável pela turma disse que as meninas estrangeiras são mais retraídas em comparação com os meninos, diminuindo o contato com meninas brasileiras. A docente também relatou que no primeiro dia de aula vieram poucos alunos, contudo, segundo ela, os discentes presentes na aula representavam um total de 80% de sujeitos moradores da Bolívia.

No segundo momento (vespertino), tive a oportunidade de verificar a entrada geral dos alunos, conferência/confirmação de turma e as boas-vindas do corpo técnico da escola. Naquela oportunidade, aproveitei para conversar com outros docentes da área sobre a estrutura da escola, condições de trabalho (espaço físico/material) e quais as percepções/impressões sobre a interação dos alunos de diferentes culturas na escola. Também observei diferentes situações familiares dos estrangeiros bolivianos, como o transporte dos alunos para sair da fronteira (Bolívia) e chegar à escola no lado fronteiriço brasileiro (Figura 16). Outro ponto comum é que, como já foram explanadas parcialmente pelo diretor no primeiro contato, ambas as professoras com quem dialoguei disseram que os alunos estrangeiros se autoajudam, formando pequenos grupos que se comunicam em espanhol, especialmente em momentos de conflito e/ou xingamento nas aulas.

Na continuidade da primeira semana de aula, tive mais oportunidades de contatos com diversos alunos, outros professores e coordenação pedagógica do CAIC. No tocante à coordenação escolar, verifiquei as atividades/horários dos professores previstos para os treinamentos no contraturno escolar, as suas horas de planejamento (hora atividade) e as suas aulas regulares de Educação Física nas diferentes turmas da escola. No geral, ao conversar com outros professores da área que estavam em atividades extraclasse sobre a temática da pesquisa, notadamente sobre a integração dos alunos brasileiros para com os alunos considerados estrangeiros, os profissionais relataram que existe uma harmonia na escola entre esses alunos.

Figura 16 – Carros bolivianos como transporte escolar dos alunos da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 23 de fevereiro de 2015)

Contudo, pelas observações iniciais, percebi alguns conflitos que contradizem as indicações dos professores. Inclusive, por coincidência, quando estive próximo à quadra coberta da escola, uma senhora boliviana – mãe de dois alunos, documentalmente brasileiros, mas que moram na Bolívia (Puerto Suárez) e fazem o movimento pendular para estudar cotidianamente no Brasil –, ao perceber que eu era da área de Educação Física, começou espontaneamente a conversar e esclarecer sobre a situação de seus dois filhos (de sete e 10 anos de idade) nas aulas⁵⁴. Nesse diálogo, a referida mãe deteve-se em discorrer mais sobre o filho de 10 anos, estudante do 4º ano, sobretudo porque tem mais dificuldades com ele: não fala português (apesar de entender tudo em português), nem com amigos e nem com professores; toma remédios para controlar crise de ausência/epilepsia (atualmente em menor escala); não entende os jogos propostos pelos professores de Educação Física, então fica somente correndo pela quadra e interage pouco com colegas. Ademais, enquanto

⁵⁴ A mãe dos alunos praticamente acompanha diariamente seus filhos na escola, tanto na entrada quanto na saída escolar, bem como ficando no entorno da escola.

conversávamos, a própria mãe mostrou e comparou que seu outro filho (de sete anos) interagiu mais com os demais colegas que estavam na aula de Educação Física⁵⁵.

Como o destino é providencial e trabalhar com investigação na perspectiva qualitativa permite que situações ocorram quando menos se espera, alguns fatos interessantes surgiram durante esse diálogo: enquanto estávamos conversando, minutos antes de começar o intervalo, o filho mais velho (10 anos) nos interrompeu, ao se aproximar chorando e *hablando*⁵⁶ um episódio que tinha acabado de acontecer com ele. Segundo explicações, trata-se de algo parecido com o que já ocorreu em anos anteriores, isto é, alguns colegas de sala o tinham provocado por conta de um empréstimo de uma borracha, bem como estavam xingando-o de burro, porque não tinha conseguido copiar tudo que o/a docente tinha passado no quadro/lousa, entre outros. Esses fatos acabaram gerando punições para ele como: não participar da aula de Educação Física e também não sair da sala para o recreio.

Rapidamente, procurei acompanhar de perto o fato e, ao entrar no horário de intervalo, a mãe, preocupada com a situação, perguntou para alguns colegas da sala sobre o que tinha ocorrido na aula com seu filho. Ouviu da maioria dos meninos que a culpa era do filho dela. Enquanto ouvia as explicações e acusações de ambos os lados, resolvi gravar os sujeitos em diálogo, no qual misturavam português, portunhol⁵⁷ e espanhol. Inclusive aproveitei para provocar o debate e perguntar: por que essa situação de conflito, já que todos os meninos eram amigos de classe? Prontamente, o que estava envolvido diretamente na confusão disse que não era amigo dele. Continuei: mas por quê? Qual motivo? O menino disse: “*não gosto de bolivianos*”.

O mais impressionante foram os detalhes desse menino ao dizer não gostar do outro por ser boliviano, tais como: dialogava em espanhol com a mãe para explicar por que brigou com seu filho; sua avó também era boliviana, ou seja, apesar de acusar o colega de ser boliviano, também tinha origem boliviana; há pouco tempo morava na Bolívia; considerou que os demais eram amigos, contudo todos esses meninos apontados por ele nasceram no Brasil, só que são filhos de pais bolivianos e ainda moram na Bolívia, sendo que alguns, ao serem perguntados, se consideram bolivianos. Seria um típico caso de um aluno assumindo a

⁵⁵ Já faz três anos que ambos os irmãos estudam na escola CAIC, o que de certa forma explica parte da dificuldade do filho mais velho (10 anos), já que não foi alfabetizado na língua portuguesa mais cedo, como o outro irmão (sete anos), que teve contatos na tenra idade. Outro fato é que o menino de 10 anos teve muitos problemas de saúde durante os anos de alfabetização, ficando afastado parcialmente das aulas. O início escolar no Brasil para esse aluno de 10 anos me pareceu mais traumático, já que existiram diversos episódios de preconceitos com ele nos anos anteriores, algo que não tinha ressonância com os agentes educativos.

⁵⁶ Ele só falava em espanhol.

⁵⁷ É uma palavra-valise que designa a interlíngua, surge diante da mistura de palavras da língua portuguesa e do espanhol. Ocorre, sobretudo, em cidades de fronteira entre países de língua portuguesa e espanhola.

característica de um sujeito oblato, como apontado por Vieira (2007)? Apesar das aproximações serem preliminares, compreendi que naquele momento foi uma postura de um aluno assumindo uma característica oblato, bem como etnocêntrica, já que assume atitude monocultural, sem se colocar no lugar do outro.

Na segunda semana de aproximação dos sujeitos da pesquisa, observei que existiam professores de Educação Física com alunos na sala de aula em atividades, alunos na quadra em treinamento de contraturno e alunos em atividades no pátio. Reparei também que existiam alunos literalmente ‘soltos’ pela escola. Vale ressaltar que era a mesma turma cujo conflito presenciei na semana anterior. A turma estava ‘livre’ e espalhada pelos espaços comuns da escola, especialmente em atividades livres/recreativas em pequenos grupos, fato ocorrido porque a professora (regente) tinha faltado à aula⁵⁸.

Na oportunidade, aproximei-me de dois alunos que estavam no conflito anterior e que brincavam de bolita (bola de gude, burca), ambos nascidos no Brasil, mas com familiares bolivianos e que moram na Bolívia. Depois de uma conversa inicial rápida e de brincarmos/jogarmos um pouco juntos, perguntei se normalmente acontecia aquele episódio de briga (preconceito) com o menino boliviano que só falava em espanhol. Um deles prontamente respondeu que o menino que atacou sempre fazia isso com aquele outro sujeito (aluno) agredido. Resolvi então perguntar a um deles se já teria sido atacado com ofensas parecidas e/ou apelidos. A resposta foi afirmativa, mas que agora não mais; isso aconteceu no 2º ano e geralmente chamavam-no de “*bolivianinho*”. Outro fator interessante é que, segundo o aluno, lá na Bolívia lhe apelidaram de “*brasileirinho*”, o que me levou a perguntar: assim não tinha jeito então, onde você for tem apelido? Após sorrisos de ambos os lados (pesquisador e aluno), disse, desconcertantemente, o aluno: “*Sim*”.

Durante as semanas seguintes (primeiro semestre letivo), acompanhei e foquei efetivamente nas aproximações e entrevistas com os alunos do Ensino Fundamental I, o que me levou a permanentemente estar na escola no período vespertino, acompanhando e observando (com pequenas interações) as aulas de Educação Física, os treinamentos esportivos (extraclasse) e os intervalos (recreio). Sobre as aulas, verifiquei que a maioria dos professores trabalha com aulas nas partes externas à sala (pátio, corredores, entre outros). Seu formato didático seria no modelo de estações, deixando pequenas ‘ilhas’ (Figura 17) com objetos para proporcionar jogos/brincadeiras entre os alunos do referido nível de ensino.

⁵⁸ Quando isso acontece na escola, a coordenação pedagógica tenta colocar algumas atividades dirigidas, sobretudo para evitar que os alunos fiquem o tempo todo ‘soltos’. A escola tenta inúmeras medidas para suprir a demanda, sendo que, na medida do possível, procura colocar filmes na sala de vídeo para as crianças assistirem, dentre outras estratégias. Naquele episódio, isso não ocorreu.

Assim, os alunos optam em brincar (ou não) com os colegas e objetos fornecidos, bem como outras atividades (jogos) que elas decidem aleatoriamente organizar dentro daquele tempo de aula.

Também observei a dificuldade dos professores no espaço escolar para desenvolver suas atividades com qualidade e, ao mesmo tempo, pouca proposta coletiva por parte dos docentes para com todo o grupo da aula (turma), deixando transparecer que não existem propostas pedagógicas sistematizadas e/ou com objetivos claros para aquelas turmas.

Já no segundo semestre letivo, foquei minhas atenções em observar, aproximar e pesquisar (entrevistar) os alunos do Ensino Fundamental II, no período matutino. Na ocasião, tive uma maior complexidade de aproximação devido à natureza dos adolescentes⁵⁹, ao darem menor abertura ao estranho (pesquisador), bem como formarem pequenos grupos dispersos nos espaços de aula da disciplina Educação Física e nos intervalos. A estrutura da aula praticamente não mudou, considerando o Ensino Fundamental I, contudo mais voltado à prática dos esportes coletivos.

Ponderando sobre o treinamento esportivo da unidade escolar, oferecido no contraturno (extraclasse), ficou mais evidente a perspectiva didática, detendo-se nos objetivos na tríade preparação física, elementos técnicos e táticos da modalidade disponibilizada, demandados pelos principais eventos competitivos, como os jogos escolares do município e os regionais. Essa iniciativa esportiva acaba gerando um gargalo, considerando a questão caótica de estrutura física da escola, já que a quadra poliesportiva praticamente fica monopolizada aos alunos do Ensino Fundamental II (séries finais – 6º ao 9º ano), até porque utilizam esse espaço ao estudarem no período matutino nas aulas regulares de Educação Física e frequentam também as opções esportivas oferecidas no contraturno escolar (vespertino). Portanto, nos momentos observados, os alunos do Ensino Fundamental I (séries iniciais – 1º ao 5º ano) praticamente não utilizaram a quadra poliesportiva.

Verifiquei que o intervalo (recreio) é um espaço de múltiplas culturas e grande efervescência, particularmente porque existem grupos de alunos ‘bolivianos’ que ficam mais próximos nos seus subgrupos, correndo e brincando juntos, bem como em alguns momentos existe interação entre alunos brasileiros e ‘bolivianos’, com maior incidência no período vespertino. Nessas ocasiões de recreio, consegui também boa aproximação com os alunos, aproveitando para jogar bolitas (bolinha de gude), interagindo diretamente com alunos

⁵⁹ Eram mais tímidos, desconfiados e não se dispuseram muito em participar de imediato das atividades de pesquisa.

brasileiros e ‘bolivianos’ do sexo masculino⁶⁰, que curiosamente jogam bolita baseados majoritariamente nas regras naturais da Bolívia⁶¹.

Figura 17 – Alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS) na aula de Educação Física



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 19 de março de 2015)

No mesmo período de aproximação, resolvi conhecer melhor um espaço importante de suporte para pesquisa e estudo, que faz parte do complexo estrutural da escola CAIC: sua biblioteca. Segundo registros internos, foi fundada em 1997 e batizada como Biblioteca Profa. Ruth Mariano Esnarriaga (Figura 18), em homenagem à primeira diretora da unidade. Ela funcionou ininterruptamente até o final de 2012, tendo ficado inativa entre os anos de 2013 e 2014, devido à falta de corpo técnico para sua administração, sendo reativada em 2015, com plena atividade. Seu espaço geral é amplo e atualmente tem ar-condicionado, banheiros (masculino e feminino), carteiras para estudos individuais e coletivos, e diversas estantes com um extenso acervo para consulta pública (coordenação, professores, alunos e comunidade).

⁶⁰ Existiram também interação e conversas com várias meninas no intervalo (brasileiras e ‘bolivianas’), contudo somente um pequeno grupo de meninas ‘bolivianas’ se arriscam, eventualmente, a jogar bolita.

⁶¹ Loro (2013, p. 51) explica essa realidade em sua pesquisa sobre jogos/brincadeiras, quando diz que hoje nessa fronteira (Brasil-Bolívia) “as crianças ‘jogam bolita’ na escola utilizando as regras e a maneira de jogar da Bolívia”.

Figura 18 – Visão geral da Biblioteca Profa. Ruth Mariano Esnarriaga – Escola Municipal CAIC – Pe. Ernesto Sassida (Corumbá/MS)



Fonte: o autor (pesquisa de campo realizada no dia 4 de julho de 2015)

Verifiquei que constava nos registros da biblioteca um acervo catalogado superior a 10 mil títulos, incluindo as anotações de 1997 até os dias atuais (novembro de 2016). Constatei existirem, particularmente no acervo do espaço geral disponível à comunidade, alguns materiais diversos⁶² (livros, revistas científicas...) que tratam os temas fronteira Brasil-Bolívia e educação intercultural, documentos impressos que podem ser consultados por toda a comunidade.

Existe ainda uma sala anexa, chamada de sala de estudos. Nela, o espaço é apropriado e adequado, contando com ar-condicionado, uma mesa com computador para coordenação da biblioteca e mesas para estudos, pesquisas e/ou preparação de aulas dos docentes. No mesmo local anexo estão reservados, em mobílias, os livros didáticos mais atualizados, onde são organizados (separados) por disciplinas do currículo escolar para consulta somente da coordenação e professores, oriundos na sua maioria do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁶² Um exemplo é o trabalho de Lima (2002), já citado nesta tese.

No tocante aos materiais específicos da Educação Física, a biblioteca reserva no espaço geral uma parte nas estantes para consulta pública afeta à disciplina (área), material que compreende revistas de diferentes editoras (Sprint, Confef...) e 14 títulos de livros para consulta, correspondente a 23 exemplares no total. Esses materiais disponibilizados para a consulta da comunidade, de forma genérica, são edições antigas que inter-relacionam os temas saúde e esporte.

Já os livros disponíveis na sala anexa (sala de estudos) da biblioteca são materiais atualizados, sobretudo para fundamentação teórica e com sugestões de atividades práticas. Na ocasião, encontrei oito títulos de livros clássicos e contemporâneos que podem ajudar, concomitantemente, na parte conceitual e na questão procedimental da área⁶³ (não se trata de livros didáticos). Também encontrei, no mesmo local, três coleções direcionadas à Educação Infantil que versam sobre o tema esporte, contendo pequenas histórias e ilustrações, com a intenção de familiarizar e promover o tema da prática esportiva às crianças.

Contudo, diferentemente de outras disciplinas, não observei livros de caráter didático específicos da área Educação Física e, em relação ao objeto deste estudo, a questão torna-se ainda mais grave, uma vez que não existem livros didáticos norteadores das atividades pedagógicas docentes na escola CAIC articulada com o tema interculturalidade. Essa situação se agrava quando se verifica, no sistema de controle feito desde 2015 pela coordenação da biblioteca, a não retirada de qualquer material do acervo por parte dos professores de Educação Física.

Constatei que, apesar de existirem importantes materiais conceituais e metodológicos da Educação Física disponíveis na biblioteca do CAIC, os docentes pouco os utilizam na promoção do saber para preparação e apoio para execução das suas aulas. Em relação à interculturalidade e à Educação Física, o assunto é ainda mais preocupante – simplesmente inexistente material sobre o tema. Ora, na linha reflexiva deste trabalho, tal constatação se revela extremamente assustadora, pois, se a função de qualquer biblioteca é justamente ser um espaço científico de saber e apoio acadêmico, como os docentes podem trabalhar o assunto se nem mesmo existem materiais disponíveis?

⁶³ Os títulos encontrados foram: *A Educação Física e o esporte na escola*; *Metodologia do ensino de Educação Física*; *Educação como prática corporal*; *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*; *Construindo conceito: contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em Educação Física*; *Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar e partilhar*; *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*; *A hora da escola: vol VI - jogos para Educação Física*; *Prática de ensino em Educação Física: a criança em movimento*.

5 RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, além de relatar como a disciplina Educação Física está inserida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) – Padre Ernesto Sassida, particularmente enquanto área de conhecimento, apresento também os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os docentes e discentes do Ensino Fundamental da escola.

Na seção das entrevistas, procurei separar os resultados correspondentes aos grupos (professores e alunos) e dividir os conteúdos apresentados em quatro partes, igualmente como foi organizado o roteiro (blocos) de entrevista na parte de materiais e métodos, no sentido de facilitar o próximo momento da tese (discussões). Entretanto optei por colocar algumas perguntas dos blocos de forma agregada, principalmente em função de semelhanças, analogias, conteúdos relativamente parecidos etc. Decidi por esse caminho ao perceber que as respostas frequentemente expressavam sentidos comuns, convergindo-se, inter-relacionando-se, articulando-se.

Também introduzi as transcrições das falas dos entrevistados de forma literal e, em alguns casos, suprimi os discursos para focar o tema em discussão. Por exemplo, quanto à forma literal, nota-se, sobretudo entre os discentes, o uso equivocado da concordância verbal e a mistura de idiomas, por assim dizer, como trocar dois (português) por *dos* (espanhol), entre outros – algo natural na fronteira em estudo, considerando o bilinguismo presente nas escolas públicas da fronteira.

Creio, portanto, com base nos resultados transcritos, que o trabalho possibilitou uma análise qualitativa e significativa da disciplina Educação Física em uma escola pública municipal de Corumbá/MS fronteira (Brasil-Bolívia), sobretudo para entender as diferentes ações pedagógicas dos professores e as aproximações/afastamentos entre os alunos (brasileiros e ‘bolivianos’).

Nas próximas páginas, apresentarei os dados expressados no último PPP aprovado da escola CAIC e, posteriormente, exibirei as informações sobre as entrevistas realizadas nos blocos correspondentes, dados que foram coletados entre docentes e discentes da unidade pesquisada.

5.1 EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CAIC

De forma sucinta, descreverei uma paisagem geral sobre como o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) – Padre Ernesto Sassida articula a disciplina Educação Física, observando as suas potencialidades, perspectivas e objetivos enquanto área de conhecimento na escola. Decidi, com base no tema em discussão, observar alguns tópicos inseridos no PPP do CAIC que se alinhavam à pesquisa. Dentre eles, destaco as seguintes unidades: a caracterização da clientela (os discentes); a organização curricular no que tange à parte diversificada do currículo escolar, de modo especial a parte que trata da educação das relações etnicorraciais; finalmente, as competências e habilidades da Educação Física no Ensino Fundamental.

Antes, vale ressaltar que o mais recente PPP do CAIC foi aprovado pelo colegiado escolar no dia 15 de agosto de 2008, estabelecido pela Portaria nº 50 e apreciado, na época, pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, via comissão do Núcleo de Ensino Fundamental Municipal (SEMEC/CP/NEFM) no dia 19 de setembro do mesmo ano.

Ao analisar o PPP do CAIC, pode-se considerar que, apesar da defasagem temporal do documento, a caracterização da clientela e/ou perfil social dos alunos apresentam: idade dos pais e mães varia entre 20 e 50 anos; famílias com escolaridades entre a 4ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio completo e/ou cursando Ensino Superior; na questão religiosa predominam a católica e evangélica; a maioria dos pais trabalha como autônomos, funcionários públicos e empresas privadas; as mães são domésticas e constituem família com um ou mais de quatro filhos (CAIC, 2008).

Verifiquei que no PPP existem poucas proposições importantes sobre o contexto e a realidade sociocultural da escola. Inclusive, pelo que conferi nas entrevistas (dado que será apresentado a seguir), a instituição acaba ficando praticamente no campo da intencionalidade (projeto) e demonstrando pouca ação efetiva quanto à diversidade étnica. A seguir, destaco um trecho significativo do PPP que demonstra sua intencionalidade sobre o tema:

Devido às diferenças das características étnicas e culturais, a comunidade escolar está centrada na pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores a serem trabalhados com todos os educandos. A escola desenvolve em seus projetos pedagógicos a diversidade de valores e crenças oriundas das suas raízes. Pela localidade do município se tratar de cidade fronteiriça. (ibidem, p. 11).

Assim, nas unidades do PPP da escola CAIC que elenquei para análises – as quais acredito serem essenciais, na qualidade de elementos balizadores para a dinâmica escolar –, nota-se que só existe uma menção direta sobre a questão fronteiriça e a pluralidade cultural. Trata-se de algo contraditório, se considerarmos o contexto escolar do CAIC, onde cotidianamente frequentam muitos alunos da Bolívia.

Constatei também que a organização curricular do CAIC é diversificada, composta por sete itens: 1) Ética; 2) Saúde; 3) Orientação Sexual; 4) Meio Ambiente; 5) Educação do Trânsito e Comunicação; 6) Educação das Relações Etnicorraciais; 7) Interdisciplinaridade (CAIC, 2008). Esses eixos temáticos devem ser desenvolvidos por projetos e estudos, enquanto temas transversais, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Servem, portanto, como eixos integradores ao currículo, com a pretensão interdisciplinar.

Especificamente sobre o item 6 – *Educação das Relações Etnicorraciais* –, observa-se que essa parte do PPP procura levar em consideração o conhecimento do contexto, pautado em princípios de uma sociedade mais justa, humana, fraterna e democrática. Sugere, ainda, formar pessoas críticas para aumentar a visão de mundo, para serem sujeitos capazes de superar os preconceitos sociais, de modo que todos possam usufruir dos direitos e deveres previstos na Constituição do Brasil (ibidem).

De forma integral, o item supracitado acaba generalizando o tema central, apresentando e defendendo valores como: a participação ativa, respeito a solidariedade, fraternidade e honestidade, princípios que ajudariam a transcender as barreiras do individualismo (ibidem). Nesse componente do PPP, apenas um de seus parágrafos faz uma citação breve sobre etnicidade, contudo não aprofunda o debate sobre as questões étnicas presentes no contexto educativo do CAIC, especialmente considerando os fluxos da/na fronteira Brasil-Bolívia. Observemos:

[...] não pode estar desarticulado do que rege a legislação nacional, no que se refere à educação da diferença e da diversidade, compartilhamos dos princípios emanados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]. (ibidem, p. 56).

Dessa forma, percebe-se que a temática etnicidade não é intensificada no PPP do CAIC, deixando a especificidade do contexto escolar fora de um debate mais amplo sobre os sujeitos fronteiriços que estudam naquela unidade escolar. De tal modo, entendo que o PPP acaba desconsiderando a realidade estudantil do CAIC, por exemplo, dos alunos que moram

com suas famílias, de origem boliviana, na Bolívia e que fazem um movimento pendular diário para estudar no lado brasileiro da fronteira, em Corumbá/MS.

Já em se tratando das competências e habilidades da disciplina Educação Física, que constituem uma parte do PPP, no conjunto das possíveis mobilizações previstas sobre o tema, objetiva-se que os alunos consigam atingir diferentes saberes da área ao valorizar, conhecer, respeitar e desfrutar da pluralidade cultural. Essa pluralidade é identificada como elemento integrador, nas atividades lúdicas, esportivas e/ou em atividades corporais (CAIC, 2008).

O referido documento reafirma que a Educação Física presente naquele contexto escolar deva buscar também

[...] atividades corporais em que o aluno reconheça e respeite suas características físicas, seu desempenho e o desempenho dos outros sem discriminação física, pessoal, sexual ou social. [...] O Ensino da Educação Física busca fazer com que os alunos organizem automaticamente jogos, brincadeiras e competições e passem a apreciar e valorizar danças regionais como expressão da cultura, as atividades rítmicas expressivas, os esportes e lutas [...] (aspectos técnicos, tático e estético) e concomitantemente avaliem o seu próprio desempenho. (ibidem, p. 64).

No geral, pode-se dizer que as informações coletadas no PPP, mesmo que por vezes relativizadas, apontam para um projeto pedagógico com organização curricular centrado na pluralidade cultural, pelo menos no sentido de projeto e/ou da intencionalidade. Paralelamente, a instituição escolar compromete-se a desenvolver projetos pedagógicos para garantir a diversidade de valores presentes no contexto da fronteira. No tocante às competências e habilidades da Educação Física no Ensino Fundamental, o PPP ainda prevê o respeito à diversidade e a valorização das manifestações culturais da região.

A partir das análises documentais, compreendo que a Educação Física descrita no PPP do CAIC tem um enfoque desafiador e de certa forma progressista, apesar de não adentrar e estabelecer elementos de superação, como a promoção de uma educação calcada na interculturalidade. Trata-se de algo que necessariamente deveria considerar a especificidade da área relacionada com o contexto de fronteira Brasil-Bolívia, bem como os movimentos pendulares dos fronteirizos para estudos no lado brasileiro.

5.2 RESULTADOS DA PESQUISA JUNTO AOS DOCENTES

5.2.1 Bloco I – Sujeito da pesquisa: o docente

As informações sobre o perfil dos professores de Educação Física do CAIC são heterogêneas, variando em idade, sexo, tempo de formação acadêmica, período de atividade docente, natureza do vínculo profissional, qualificações adicionais e o tempo de atividade na escola. Todos os docentes que participaram da pesquisa são formados em Educação Física.

Diante desse contexto eclético sobre a realidade dos professores entrevistados, resolvi não delinear o perfil de cada docente, para não correr o risco de identificação dos sujeitos, preservando-os e garantindo o anonimato de todos que aderiram à pesquisa.

5.2.2 Bloco II – Percepções do docente sobre a fronteira Brasil-Bolívia

Neste bloco, apresentarei as perguntas agregadas em partes articuladas, principalmente em função de suas semelhanças e de seus desencadeamentos, já que as respostas frequentemente expressavam sentidos comuns, quanto às percepções dos professores de Educação Física do CAIC sobre a fronteira Brasil-Bolívia.

<p>Perguntas: Você conhece a fronteira Brasil-Bolívia? Já visitou e/ou passou pela Bolívia, especialmente a fronteira? Com qual motivo? Com que frequência vai até o país vizinho (Bolívia) e quais seriam os motivos (educacionais; negócios/compras; familiares...)?</p> <p>Como você descreveria a fronteira Brasil-Bolívia? Qual a primeira imagem que vem na sua cabeça sobre a fronteira Brasil-Bolívia? Como você descreveria a sua relação com pessoas de origem do país vizinho (Bolívia)?</p>	
Descrição	Respostas
Docente 1	<p><i>“Conheço a fronteira. [...] Vou para passear. [...] Vou muito pouco para lá, fui mais no começo. Eu ia lá por curiosidade, para conhecer outros produtos, enfim, compras.”</i></p> <p><i>“A primeira imagem que vem na minha cabeça quando penso em fronteira é pobreza. [...] Penso assim porque vejo tanto do lado brasileiro como boliviano que o povo aparenta ser bem pobre.”</i></p> <p><i>“Não tenho nenhuma relação de amizade lá. [...] Não sou um frequentador assíduo.”</i></p>
Docente 2	<p><i>“Conheço a fronteira. Geralmente vou para fazer compras. Não vou sempre, muito raro.”</i></p>

	<p><i>“Ah... quando penso em fronteira, penso em cultura diferente, país vizinho.”</i></p> <p><i>“Descrevo como povos diferentes, culturas diferentes, costumes, crenças [...] Mas meu contato é só aqui na escola, diretamente com os alunos, essa convivência [...] não tenho amigos lá. Meu contato com as crianças é amigável, elas são carinhosas.”</i></p>
Docente 3	<p><i>“Sim, já fui na fronteira. Mas nunca adentrei lá não.”</i></p> <p><i>“Vou lá especificamente para compras. Nunca fui para passear, conhecer lá, tenho medo. Já tive vontade de conhecer mesmo a Bolívia, ir lá pra dentro. Mas tenho medo da polícia pegar e ter que pagar, etc.”</i></p> <p><i>“Mas vou raramente para a fronteira.”</i></p> <p><i>“Não vejo com bons olhos a fronteira. [...] Região de fronteira ainda acho que é muito complicado. Independente daqui. [...] Vamos citar o problema da raiva. Nos que temos que ir lá vacinar os animais, porque eles não irão fazer. E pra gente não ter problema aqui temos que ir lá vacinar, etc. Não concordo muito com essa relação. [...] Outro caso é de alunos que buscam os benefícios de saúde, INSS etc., que eles utilizam o daqui, porque creio que lá na Bolívia não tem. [...] Tinha que ter um certo limite. [...] O estudar, essa coisa, tranquilo. Se eles vêm estudar aqui é porque o estudo lá não é tão forte. [...] Não vejo problema, é porque estão buscando coisa melhor, mas saúde e no controle sim. [...] Também vejo muito influência do Brasil lá, nem tanto da Bolívia para cá. Ultimamente até que eles estão trazendo algumas festividades para o Brasil e a gente acaba conhecendo. [...] Mas a imagem que tenho de lá seria: medo.”</i></p> <p><i>“Minha relação é boa com os bolivianos, contudo meu contato é mais com os alunos e os pais. Não tenho amigos lá.”</i></p>
Docente 4	<p><i>“Conheço mais assim, para fazer compra e passeio. Mas o maior motivo seria para fazer compra, mais ali na feira [espaço com várias pequenas empresas, lojas...] mesmo. Agora que o dólar aumentou, vou de vez em quando.”</i></p> <p><i>“Pela minha vivência aqui é mais a imagem da pobreza. Muito pobreza, mas é um povo que trabalha. Eu vejo essa realidade lá. Essa parte da carência é muito precária, essa pobreza. Falo da fronteira da Bolívia, pra lá não sei, nunca fui pra Santa Cruz.”</i></p> <p><i>“Nos tratamos como pessoas amigas, falar a verdade, amiga, profissionais. Temos um intercâmbio. Por quê? Porque eles têm a feira deles aqui e a gente faz a compra lá. Então tem um intercâmbio. Às vezes falamos até sem querer um pouco de boliviano, o espanhol no caso. É uma relação boa, só que até o momento que não fecha a fronteira [risos]. Aí não fica boa, fecha aqui, lá também fecha. Essa parte burocrática às vezes impede de ir, mas no final sempre tem um contato, um intercâmbio. Vivemos com eles aqui e lá, quase como se fosse o mesmo povo. Apesar que a Bolívia, falar a verdade, é um pouco discriminada [por brasileiros]. Trabalho há muito tempo com eles, o próprio povo [bolivianos] que discrimina a raça deles. Falo porque já trabalhei muito tempo. Eles têm vergonha deles mesmo. É a cultura deles, e a nossa também é diferente.”</i></p>
Docente 5	<p><i>“Conheço a fronteira, também já fui até Santa Cruz. Já visitei a Bolívia para</i></p>

	<p><i>conhecer mesmo, como turista. Aliás, já fui várias vezes. [...] Aqui na fronteira a gente vai mais quando tem uma visita de fora e a gente leva pra fazer compra, o motivo é assim, mais para esta situação de compra.”</i></p> <p><i>“Não queria estar falando isso, mas me vem assim, um país [Bolívia] que usa nossa localização como ponte de contrabando, de drogas, armas etc.”</i></p> <p><i>“Na minha vida pessoal não tenho contato, mas no âmbito escolar esta escola é praticamente quase toda tomada de alunos de lá [Bolívia], né? Assim, meu relacionamento com eles é tranquilo, normal.”</i></p>
Docente 6	<p><i>“Sim, conheço a Bolívia.”</i></p> <p><i>“Já visitei, sim. Já fui até participar de jogos lá. Quando era atleta já fui com equipe daqui jogar em Puerto Suárez e também até Santa Cruz. Contudo, como professora especificamente, nunca levei equipe lá e nem na questão pedagógica. Mais para fazer compras.”</i></p> <p><i>“Eu acho assim, é muita pobreza do lado de lá, muita carência, tanto que a parte médica em tudo eles vêm pra cá, buscam aqui. Pra você ver, muitos alunos nossos têm essa dupla nacionalidade justamente para poder se beneficiar das coisas daqui, saúde, até este vale transporte, tudo isso eles ganham.”</i></p> <p><i>“Até porque a nossa disciplina é uma que os alunos gostam mais, tem mais proximidade com eles, é muito bacana. Uma coisa bastante diferente dos alunos filhos de bolivianos em comparação com os dos brasileiros, eles são mais disciplinados, mais obedientes, têm mais medo, eles têm um respeito com professor. Então é mais fácil lidar com eles do que com os próprios brasileiros. É claro que ninguém é perfeito, mas se eu falar assim: vou chamar o responsável pra vir na escola. Eu diria um termo mais simples, eles tremem na base mesmo, mais do que os brasileiros. Acho que eles são mais cobrados em casa. E a figura do professor eles respeitam bastante. Quanto à relação lá fora da escola com bolivianos, tem pais que vê a gente lá do outro lado [fronteira boliviana] vem perguntar etc. Acabamos tendo um contato lá.”</i></p>
Docente 7	<p><i>“Conheço pouco a fronteira, não sou de ir muito lá. Sei onde fica e vou mais para fazer compra, sei como ir, sair e como chegar aqui [Brasil], só. Entendo que aqui também é fronteira, tanto para eles como para a gente, o outro lado. Apesar de que já fui passear lá mais para dentro, lá para Aguas Calientes, mas só até ali. [...] Essa questão da compra às vezes a gente vai pra lá até para comprar alguma coisa para a escola, que lá geralmente é mais barato.”</i></p> <p><i>“Vejo a fronteira mais como um local de comércio mesmo.”</i></p> <p><i>“Não tenho muito contato com o pessoal do país vizinho [Bolívia]. Só procuramos comprar ao ir lá e eles vendem. Não tenho amigos lá. Não conheço bolivianos, a não ser com os alunos. E nem com os pais, até porque frequentemente os pais nem vêm na escola, só deixam na porta e voltam.”</i></p>

5.2.3 Bloco III – (Des)Valorização da cultura boliviana na escola

Neste bloco, apresentarei as perguntas agregadas em partes articuladas, principalmente em função de suas semelhanças e de seus desencadeamentos, já que as respostas, frequentemente, expressavam sentidos comuns sobre a valorização da cultura boliviana presente ou não na escola CAIC.

Perguntas: Conhece alguma manifestação típica da cultura boliviana? Poderia citar alguma manifestação? Conhece alguma manifestação boliviana que envolva o movimento corporal (dança; jogos...)?	
Descrição	Respostas
Docente 1	<i>“Não conheço nenhuma manifestação típica da cultura boliviana.”</i>
Docente 2	<i>“Não conheço nenhuma. Não saberia citar alguma não.”</i>
Docente 3	<p><i>“Não conheço nada da cultura boliviana. Aliás, só sei da guerra da bexiga no carnaval que ocorre lá, mas só sei de ouvir, nunca vi.”</i></p> <p><i>“Não conheço nenhuma dança ou jogo da cultura deles”</i></p> <p><i>“Na maioria das vezes eles [alunos bolivianos] pegam tudo daqui. Até a própria brincadeira é difícil eles trazerem alguma coisa de lá. Será que é pra se incluir no meio, para não ser diferente? Até porque eles não gostam de serem chamados de collas, bolivianos etc. Se você chamar ele de boliviano, por mais que ele seja, como ele veio pra cá ou nasceu aqui, ele vai falar que é brasileiro. Não é boliviano. Não sei se eles têm alguma coisa com eles ou se é para não ser diferente, assim, se incluir melhor. Pode ser algo com eles ou não sentirem menos por serem bolivianos etc. Não sei.”</i></p>
Docente 4	<p><i>“Para falar a verdade não estou lembrado no momento. Mas a cultura deles é bem importante sim pra nós. A dança deles é legal, lá tem o carnaval deles lá. Falo isso não por ver lá, mas às vezes vejo vídeo ou passa na TV algumas coisas da Bolívia, sobre o costume deles lá.”</i></p> <p><i>“Na escola onde trabalhava eu via que eles jogavam a bolita, do jeito deles lá. Brincadeiras deles lá. Via que tinha outra maneira de jogar, recreativo deles.”</i></p>
Docente 5	<i>“Conheço mais a religiosa, da Nossa Senhora lá, já fui visitar lá a igreja dela, das manifestações que fizeram, já fui em missa. [...] Com relação ao movimento, só quando eles vêm pra cá e fazem passeata e vêm dançando, aí já tive este tipo de contato com isso aqui. E na escola também, na exposição já veio a participação dos pais com danças, de jogos, eles têm montado lá, muito bom, o futsal, as mulheres participam muito do futsal lá. Aí elas vieram e fizemos um campeonato com elas, jogaram aqui. Teve apresentação deles aqui com dança, então, é isso.”</i>

Docente 6	<i>“Manifestação deles lá sempre trazem aqui [Brasil] a Virgem de Urkupiña, que eles desfilam, vêm dançando e se festem a caráter, assim desfilam pela cidade [Corumbá/MS] e tal. E também sempre tem uma festa, num povoadozinho, que chama El Carmen, e sempre tem a festa da Santa entre o dia 15 e 17 de julho [Virgen Del Carmen], que já é tradição. Conheço isso mais ligado com a religiosidade, outra manifestação não conheço, não lembro.”</i>
Docente 7	<i>“Neste sentido já vi o carnaval deles lá na fronteira. Mas o carnaval deles é diferente, não é de dança, como o nosso de apresentação, desfiles, etc. Eles [bolivianos] jogam tintas, usam com cores, balões, água, totalmente diferente. Só vejo esta parte lúdica do carnaval, fora isso não vejo nada da cultura para nossa área.”</i>

Perguntas: Você acredita, pensando na fronteira Brasil-Bolívia, que a sua escola valoriza e/ou propõe projetos adequados para uma educação intercultural? Como faz isso?

O que a escola tem feito, valorizado, promovido, refletido e/ou pretende realizar sobre a cultura boliviana na escola? É algo regular/sistemático ou apenas em datas comemorativas (eventos pontuais)? Qual a forma mais usual na sua escola para valorizar e/ou promover a cultura boliviana (palestra; debate; vídeos...)?

Existe alguma contribuição sociocultural dos alunos bolivianos para com a comunidade escolar?

Descrição	Respostas
Docente 1	<p><i>“A escola valoriza sim [...] Estimula bastante os alunos, é... nas festas folclóricas, tem tanto no Brasil como na Bolívia, ela dá oportunidade para o aluno boliviano apresentar aqui as tradições deles lá, festas e tal. Então eu acredito que ela valoriza bastante.”</i></p> <p><i>“Diariamente não é feito, nem tem como, nem tem tanto tempo para fazer isso diariamente, é mais em épocas especiais.”</i></p> <p><i>“Olha eu acredito na medida em que você, que eles se dão a oportunidade de conhecer a cultura deles, eu acho que é uma contribuição para com escola nossa aqui. Na medida que eles trazem os costumes deles pra cá é uma oportunidade da gente se aprofundar um pouco mais e trazer um pouco de cultura deles, porque acho que é troca né... nós passamos e eles passam para nós também.”</i></p>
Docente 2	<p><i>“Esse tempo que estou aqui não.”</i></p> <p><i>“Não conheço nenhum projeto da escola. Se tem eu não conheço. Mas por incluir os alunos acredito que deve ter sim. Mas nunca vi.”</i></p> <p><i>“Pelo tempo que estou aqui não vi ainda nada para valorizar a cultura boliviana. Nem em festividade e nem sistematizada.”</i></p> <p><i>“Sim, existe contribuição sociocultural dos alunos bolivianos na escola. É que existe interação entre eles, um ensina o outro, transmite o conhecimento, algumas coisas... ensina a língua.”</i></p>

Docente 3	<p><i>“Não 100%, mas acho que a primeira mudança de colocar a língua espanhola como segundo idioma já foi uma boa ideia. Porque é o que a gente tem que trabalhar aqui, que seria o espanhol e não o inglês. [...] Até porque fica mais fácil deles [alunos] se comunicarem com a gente e a gente com eles. Fora isso, não vejo nada sendo feito no sentido intercultural.”</i></p> <p><i>“A não ser na questão da festa junina que aparece a cultura boliviana, em buscar alguma dança, uma coisa mais pontual, mas falar numa questão mais sistematizada, não vejo.”</i></p> <p><i>“Não vejo contribuição sociocultural dos alunos para a escola. Pelo sentido que lhe falei deles não trazerem algo de lá [Bolívia], só fazem o que é daqui, etc. Ou seja, eles vêm para cá [Brasil] e talvez não trazem a identidade cultural deles. Eles não vêm e colocam, por exemplo, vamos fazer isso ou vamos fazer assim. Eles vêm e se inserem, vivem o que a gente vive.”</i></p>
Docente 4	<p><i>“Como posso dizer... como existe uma grande quantidade de alunos que estudam aqui no CAIC, tivemos sim incentivo, fizemos até curso, curso de espanhol. Tem incentivo. Fizemos o PEIF, teve intercâmbio, para valorizar a cultura deles e eles entenderem a nossa.”</i></p> <p><i>“Não posso dizer porque não conheço realmente o plano da escola. Mas deve ter uma sequência didática pra isso aí, envolvendo a cultura deles e a nossa, como eu falei: aqui, a maior parte dos alunos são da fronteira, os pais ajudam etc. Um exemplo seria as festa da escola, os pais ajudam etc. Mas realmente o que vejo são em datas comemorativas.”</i></p> <p><i>“Sobre essa contribuição sociocultural, por exemplo, tudo que a escola pede para os pais, os pais ajudam a escola. Tem também projeto de conhecer a bandeira, a dança, tem professor que faz. Eu não conheço, mas tem. Ano passado teve, esse ano acho que não. Mas deve ter numa data que eles fazem aí.”</i></p>
Docente 5	<p><i>“Posso dizer que esta escola teve três períodos aqui, ou seja, três direções: a primeira, no início mesmo da escola, era extremamente autoritária, mas era eficiente. A escola era modelo. Mas o trato não era bom. Era muito autoritária, mas de certa forma funcionava muito bem. A parte pedagógica era excelente, a parte estrutural era excelente, só o trato do gestor era complicado com a gente. Mas isso dava para superar. [...] O segundo momento, com o outro gestor, seguiu as normas que eram já estabelecidas no primeiro momento, então a situação continuou, ele era bem relacionado. Então o pessoal da fronteira era extremamente ligado com ele. Ele ia lá [Bolívia], ele era amigo dos pais dos alunos, ele era convidado para as festividades etc. Ele era muito próximo de lá [Bolívia]. Assim, nossa escola recebia muita ajuda deles [pais dos alunos]. Qualquer coisa que a gente precisasse, eles já ajudavam. Os pais eram frequentes, a família na escola era praticamente todos de lá. Então foi um período muito produtivo aqui, tanto no esporte, a gente tinha materiais, essa escola era limpa, ou seja, ajudava a gente em tudo. [...] Aí no segundo mandato este gestor ficou doente, teve que se ausentar para tratar da saúde, aí não tínhamos o vice, ficamos sem ninguém, a escola acabou abandonadíssima. [...] Depois dessa situação a escola deu uma decaída absurda. Já o terceiro momento é com atual gestor, nos decepcionou, a escola só está decaindo. Até porque nem</i></p>

	<p><i>é autoritário e nem introdução o diálogo. Ele não tem este perfil de encontro, acaba ficando trancado lá na sala dele e as coisas correm. [...] Hoje em dia, com um sentimento de pesar, porque eu adoro isso aqui, esta escola está no fim. Aliás, nunca é fim, porque sempre tem como mudar, mas estou desacreditada. Falo isso porque nossos alunos eram os melhores da rede, em tudo, no esporte etc. Mas eu acho que é da gestão. Também não sei, às vezes penso também que é um jogando a culpa no outro. A gente transfere para ele certas coisas, ele transfere para a secretaria, a secretaria fala que é outro. Aí vira uma cadeia de desculpa, né? Assim, a escola não propõe nada neste sentido de educação intercultural, ou relacionado à cultura boliviana. Aliás, já houve, mas hoje não.”</i></p> <p><i>“Não vejo nada de cartazes, vídeos, palestras, não, não, não... nada, nada, nada, nada.”</i></p> <p><i>“Hoje em dia não vejo nenhuma contribuição sociocultural dos bolivianos aqui, mas já houve festival de músicas etc.”</i></p>
Docente 6	<p><i>“No início sim, alguns anos atrás sim. Já trabalhamos bastante com isso, educação intercultural e tal, até a gente fazia as festas, os eventos aqui na escola, a gente procurava trazer as coisas de lá também e eles [pessoas da Bolívia] participavam. Agora, atualmente, já não, não tem nada também sistematizado, nem projetos com cartazes, palestras, vídeos etc.”</i></p> <p><i>“Também não percebo nenhuma contribuição sociocultural da cultura boliviana aqui.”</i></p>
Docente 7	<p><i>“Aqui, aqui nesta escola, que é bem perto, eu não vejo isso de educação intercultural. Apesar da gente estar na fronteira, tem alunos de lá [Bolívia] que são de tribos diferentes. Aqui eles são muitos discriminados. Apesar de virem de lá, são discriminados por brasileiros e por eles mesmos. Então é difícil. E se for ver, não é só brasileiros e bolivianos, são três, os brasileiros, o collas e os bolivianos. Meio que isso bate, entre eles. [...] Não seria rivalidade, eles não se misturam. Não trabalham juntos, é da cultura deles.”</i></p> <p><i>“Não vejo a escola promovendo nada neste sentido de valorizar a cultura boliviana, o negócio é só a cultura brasileira aqui. Aliás, os professores cobram muito deles, os bolivianos, para seguir as nossas regras, a cultura da gente mesmo.”</i></p> <p><i>“Vejo que eles acabam contribuindo sim socioculturalmente, especialmente a fala deles. Aqui os professores viram bilíngues. Aprendem bastante com eles. A gente não tem aqui aulas de espanhol na escola, porque já vem de lá [Bolívia] deles, é mais o inglês aqui. Mas esta parte da língua a gente captura, pega. É bem legal.”</i></p>

Perguntas: Existem materiais didáticos pedagógicos que ajudam refletir e desenvolver a cultura boliviana na escola? Quais são? Já utilizou efetivamente? Como considera eficaz?

Utilizam murais e/ou palestras sobre cultura boliviana?

Teve ou tem contato com artigos científicos, livros e/ou textos que fazem referência às diversidades culturais? Poderia citar algum? Ajudou ou utilizou em algo?

Existe resistência e/ou oposição por parte dos professores para ações sobre a cultura boliviana? O que tem percebido nesse sentido?

Em que fase a escola se encontra em relação aos alunos bolivianos?

Descrição	Respostas
Docente 1	<p><i>“Não, não existe... não consegui ver [material pedagógico].”</i></p> <p><i>“Sim, já vi sim, várias vezes teve cartazes, teve alusões alguma data da Bolívia, alguma tradição folclórica, alguma festa já teve sim.”</i></p> <p><i>“Da escola eu não vi pesquisa e estudos, eu vi de alguns professores, isoladamente, tentar se aprofundar um pouquinho mais, agora um projeto da escola eu não vi.”</i></p> <p><i>“Pra ser sincero nunca vi algo do tipo de material científico ser distribuído pela escola, incentivo etc.”</i></p> <p><i>“Sim, vários professores não só da minha área. Outros colegas já vi. Dificuldade de não entender as palavras no primeiro momento, não entender a questão... como vou te falar... resistência cultural. Por exemplo, eles têm vários pudores, principalmente as meninas. Aí têm vários professores que não entende isso. Aí dá um choque de culturas.”</i></p> <p><i>“Eu acredito que minha escola está na fase do reconhecimento. Ela pode avançar mais ainda. Ela está numa fase de ações embrionárias. Até própria aceitação por parte dos bolivianos em assimilar nossos costumes, nossas regras, os nossos modo de vida e nós aceitarmos o deles, né. [...] Nós podemos melhorar mais, basta ter um intercâmbio um pouco maior, né. A escola procurar interagir, talvez com a escola da fronteira, trocar experiências, mandar professores para cá e levar professores para lá. Eu não conheço esse tipo de projeto. Seria um projeto legal, a gente passar um dia na escola da Bolívia e trazer os professores aqui. [...] Seria legal, troca de experiência, vamos ver uma realidade lá que não temos aqui e eles aqui não têm lá, né?”</i></p>
Docente 2	<p><i>“Não tive ainda reunião sobre materiais didáticos para discutir a cultura boliviana e fronteira etc.”</i></p> <p><i>“Palestras não, cartazes já. Estavam escritos em espanhol da antiga professora [de outra área] dos trabalhos que ela fazia com os alunos.”</i></p> <p><i>“Já tive contato com material científico sobre o tema, mas não lembro para citar.”</i></p> <p><i>“Nunca vi este tipo de resistência.”</i></p> <p><i>“Acho que a escola está reconhecendo os bolivianos, na fase do reconhecimento.”</i></p>

Docente 3	<p>“Não que eu conheça.”</p> <p>“Não que eu saiba.”</p> <p>“Não que eu saiba.”</p> <p>“Não, nunca.”</p> <p>“Não vejo essa resistência. Acredito que não. [...] Mas é como estou dizendo, por eles virem pra cá e se adequarem a nós. É como se eles não fossem diferentes, como se eles não tivessem outra cultura. Acredito que fica como uma coisa natural. Como que eles fossem daqui, mas com rostos diferentes. Acho que talvez por isso não tenha se pensado numa prática de realmente conhecer a Bolívia, por eles. [...] Acho que uma coisa deles, não pelos brasileiros, mas acho que eles já vêm abrigados.”</p> <p>“Acho que a escola está no nível do reconhecimento. Porque eu acho que a gente ainda está se adaptando. Acredito também porque de certa forma eles vêm pra serem brasileiros. Eles aprendem o português, eles fazem as provas, tudo relacionado ao Brasil e não sobre a Bolívia, não se considera essa relação de fronteira.”</p>
Docente 4	<p>“Não lembro, mas na biblioteca deve ter alguma coisa [material pedagógico].”</p> <p>“Já vi sim no mural, teve professor [de outra área] que fez isso aí. Colocando a bandeira, os países, mostra a cultura de cada país, inclusive da Bolívia.”</p> <p>“Quando estava fazendo espanhol, estudei um pouquinho da cultura da Bolívia lá, falava um pouquinho da população, costume, a língua deles. Eu fiz, mas não lembro pra citar alguma fonte.”</p> <p>“Não, nunca tenho escutado isso. Nunca percebi isso.”</p> <p>“Acho que a escola está na fase do reconhecimento. Aqui tem um carisma com alunos da Bolívia, como eu falei aqui tem uma quantidade muito grande de estudantes da Bolívia. Acho que gradativamente vai buscando seu objetivo.”</p>
Docente 5	<p>“Não. Eu não conheço [material pedagógico]. Pode até ser que tenha e eu nunca tive oportunidade de trabalhar com isso.”</p> <p>“Não, nunca fizeram este tipo de discussão na escola [material científico sobre o tema]. Só sei que tem um grupo, creio que de quatro pessoas que fazem, acho que chama estudos fronteiriços. Mas pra escola toda não.”</p> <p>“Também nada de textos.”</p> <p>“Esta parte de resistência por parte dos docentes sim, eu já percebi. [...] Falam assim, estes bolivianos vêm aqui, ocupam lugar de outros alunos, estes bolivianos são sujeitos, sabe, são várias nuances que fica evidente uma certa rejeição.”</p> <p>“Analisando o contexto histórico da escola fica difícil falar, mas se considerar hoje não posso dizer que nem reconhece e nem está bem avançado. Também não posso dizer que negando, porque nós todos aqui temos conhecimento de tudo que acontece aqui. Acho que estamos numa fase da escola que todos estamos desestimulados, para baixo, não sei nem o que falar.”</p>

Docente 6	<p><i>“Não vejo nenhum material. Mas, é... tem alguns professores daqui que estavam fazendo um curso, que iriam lá pra fronteira. Eu nunca fui convidada para discutir isso pedagogicamente na escola.”</i></p> <p><i>“Na verdade, a maioria aceita bem os alunos bolivianos, mas sempre tem algum assim que comenta e compara. Até falam assim: como eles têm tantos benefícios aqui e quando a gente chega lá não pode fazer nada. Um ou outro tem uma certa aversão deles [bolivianos].”</i></p> <p><i>“Acho que a escola trata de forma invisível. Bom, na verdade, negando. No começo, como lhe falei, a gente valorizava muito, também vai muito da direção. A primeira direção era mais participante, procurava mais isso. Até porque quando a pessoa é mais viajada, ela tem mais essa abertura, tem mais conhecimento e quer fazer a coisa fluir mais. [...] a gente fazia festa, procura trazer, procurava conhecer, fazia os alunos participar da cultura deles. Eles, os bolivianos, fazerem a dança deles. Depois, foi acabando.”</i></p>
Docente 7	<p><i>“Aqui na escola a gente não tem acesso a material nenhum. [...] nem nada de murais e/ou palestras. Nada, negativo. [...] Na escola nunca tive acesso a materiais ou discuti pedagogicamente sobre diversidade culturais.”</i></p> <p><i>“Vejo que aqui na escola os professores cobram muito que eles falem em português, então tem esta resistência. Até porque às vezes vem alunos que não falam nada de português, só em castelhano, e eles cobram bastante. Só esta resistência, só, que percebo da língua. Apesar que também tem aquele preconceito assim, de bolsa-escola, bolsa-família, porque a maioria que recebem estas coisas moram na Bolívia. Então não são moradores de Corumbá. Coisa que teoricamente deveriam ser [brasileiros] para receber. Aí eles cobram muito frequência, chamada. E quando vem os pais bolivianos pra cá, e o pais pergunta por que meu filho está com falta, e os professores sabem que está no bolsa não sei que lá, aí os professores não aliviam. Tem uma cobrança maior.”</i></p> <p><i>“Eu acho que a escola está negando. Até porque noventa por cento da nossa clientela vêm da Bolívia, né. Pelo que eu vi a gente não incorpora muito de lá, a gente não pegou muito a cultura deles. Coisa que eles já trazem de lá. Eu acho que a gente está negando mesmo. [...] Não é que os professores não deixam se manifestar, acho que qualquer aluno que se dispor em fazer ou falar, acho que o professor até libera uma ou duas aulas pra eles. Mas os professores não tocam no assunto, os professores seguem seu planejamento, aquele planejamento anual. A gente segue um planejamento, dificilmente vai tirar. E nosso planejamento é meio que dado pela prefeitura. É o que passa em todas as outras escolas. Uma coisa que poderia melhorar por estar bem do lado da fronteira [Bolívia].”</i></p>

5.2.4 Bloco IV – A visão docente sobre a Educação Física escolar na fronteira

Neste bloco, apresentarei as perguntas agregadas em partes articuladas, principalmente em função de suas semelhanças e de seus desencadeamentos, já que as respostas, frequentemente, expressavam sentidos comuns quanto à visão dos docentes sobre a disciplina

Educação Física na escola CAIC e a integração dos alunos (brasileiros e bolivianos), sobretudo considerando a região de fronteira (Brasil-Bolívia).

Descrição	Respostas
<p>Perguntas: Você poderia dizer se no projeto pedagógico da sua escola está previsto algo sobre educação intercultural? Sobretudo, como a área de Educação Física está inserida nesse contexto? Quais seriam os tópicos pertinentes? Você foi convidado para discutir esse tema? No projeto aparece como algo sistemático ou seria algo pontual, por exemplo, em festividades comemorativas, dentre outros? Como você julgaria entre o que está no projeto pedagógico e a realidade escolar sobre esse tema?</p> <p>Você conhece o Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF)? Qual sua opinião sobre esse programa e a área de Educação Física?</p>	<p><i>“Na verdade, a realidade da Educação Física é, fica um pouco à margem da realidade da escola, né? Porque a partir do momento que eles dizem que a Educação Física é uma matéria que não tem lá sua importância, aquele reconhecimento, não só aqui na nossa escola, de forma geral. [...] Então, os projetos direcionados para Educação Física, acho que são... não existem, acho que não tem nenhum. [...] Então eu não me lembro se existe alguma coisa no projeto pedagógico sobre Educação Física de educação intercultural.”</i></p> <p><i>“Sobre Educação Física especificamente não se discute, fica à margem. [...] Veja bem, a questão do Projeto Político-Pedagógico não é só aqui na nossa escola, as outras também, a Educação Física não é citada. Muito pouco vezes eu vi ela ser citada no projeto.”</i></p> <p><i>“Conheço o PEIF. [...] Eu acredito que as pessoas que ministram esse PEIF deveriam se inteirar mais sobre Educação Física. Porque o que a gente vê é que essas pessoas não têm muito assim... não conhece o assunto Educação Física, entendeu? Conhecem outras matérias, outros assuntos, mas Educação Física, especificamente, eles não dominam muito bem, não. Poderia ser melhor.”</i></p>
<p>Docente 2</p>	<p><i>“Não tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola. [...] Nas reuniões que tive oportunidade de participar nunca discutimos educação intercultural. Não tenho condições de falar se a Educação Física está inserida nesse contexto”</i></p> <p><i>“Não conheço o PEIF.”</i></p>
<p>Docente 3</p>	<p><i>“Olha, eu acho que não tem nada previsto no projeto pedagógico. [...] Não, não, não... nunca fui convidado para discutir esse assunto.”</i></p> <p><i>“Eu conheço e sou a favor ao PEIF. Mas não sei se tem algo para a área de Educação Física, mas seria legal se tivesse.”</i></p>
<p>Docente 4</p>	<p><i>“Não lembro. Mas deve ter alguma coisa, deve fazer parte até do regimento interno. Mas nunca fui convidado para discutir isso.”</i></p> <p><i>“Conheço o PEIF. [...] Eu gostei, achei interessante, você trabalha tudo, tudo... cultura, linguagem, intercâmbio, conhece novos professores, novas ideias. Entendeu? [...] Acho importante esse programa. [...] Mas na área da Educação</i></p>

	<i>Física a gente fica meio perdido no começo. [...] Ficou um pouco de fora. [...] Trabalho muito a linguagem, cultura, eles não são muito das coisas comuns da Educação Física.”</i>
Docente 5	<i>“Creio que não tem nada no projeto pedagógico. E também para estas questões fronteiriças assim, na nossa área nunca fui convidada para discutir isso.”</i> <i>“Não conheço o PEIF, creio que ele foi apresentado para estas quatro pessoas que lhe falei.”</i>
Docente 6	<i>“Não sei se tem algo sobre educação intercultural no projeto pedagógico, nem especificamente da Educação Física. [...] No começo já me convidaram para discutir, agora não.”</i> <i>“Acho que na verdade não é só a cultura boliviana, falando de termo geral o apoio está tudo muito ruim. [...] Pra você ter uma ideia, quando a gente vai levar os alunos para competir, é mais fácil os pais dos bolivianos trazerem eles, arrumam o transporte pra trazer do que a gente para tirar os alunos daqui da escola arrumar um passe de ônibus pra levar eles para jogarem.”</i> <i>“Não conheço o PEIF.”</i>
Docente 7	<i>“Então, eu não conheço o projeto pedagógico da escola, não tive acesso. Tenho dificuldade para ter acesso. Sempre está em reforma. Meu planejamento anual tive que ser obrigado a copiar de outro professor, então estou seguindo o planejamento. [...] Também nunca fui convidado para discutir este tema de educação intercultural etc.”</i> <i>“Não conheço o PEIF.”</i>

Perguntas: Existem entraves, dificuldades e/ou resistências para desenvolver atividades da área de Educação Física, especialmente práticas corporais, para integração desses povos da fronteira (Brasil-Bolívia)? Existe integração na aula entre os alunos brasileiros e os alunos bolivianos?

Considerando que trabalha em Corumbá/MS, numa região fronteiriça, na qual há alunos que vivem no país vizinho (Bolívia), explique, por favor, como é a convivência entre os alunos de culturas diferentes (brasileiros e bolivianos) nas aulas de Educação Física? Ponderando esse contexto, existem aproximações ou rivalidades nas atividades propostas pela disciplina?

Descrição	Respostas
Docente 1	<i>“Não, não, não... eles (brasileiros e bolivianos) são iguais. Eles participam iguais. Têm um ‘ciumezinho’ assim, mas é coisa assim deles mesmo, não é porque é brasileiro ou boliviano. [...] Na iniciação esportiva, por exemplo, eu mesmo já trabalhei ano passado que todo o time eram alunos bolivianos, meninos que moram na Bolívia.”</i> <i>“Veja bem, o que observo com meus alunos é que muitas vezes eles têm vergonha que você chame ele de boliviano. Não sei por que. Eu procuro falar: pô, cara, boliviano é igual nós, não tem diferença. Todos somos filhos de Deus, pô. Certo? Mas eu sinto uma certa resistência. Por exemplo, vou citar um exemplo: a menina veio chorando para mim. Eu falei: o que foi? Aluna do 3º</i>

	<p>ano. Ela disse: ela me chamou de boliviana. Eu falei: você é boliviana? Ela respondeu: Eu sou! Então qual o problema? Se você é boliviana, você tem que falar que é boliviana com muito orgulho. Então eu sinto uma resistência por parte deles. Se sentem um pouco inferiorizado em relação a nós, brasileiros. Então cabe muito ao professor de Educação Física, de outra matéria, filtrar bem essas coisas para não deixar se alastrar. Não fomentar. Ah... dizer você é boliviano, você é choco, isso ou aquilo. Então o professor precisa ter muita sensibilidade para não deixar isso sair daí da coisa individual e ir para o coletivo. Porque, se não, você não controla mais. Então, olha, a Educação Física, ela ajuda, mas tudo depende do profissional que está comandando a turma ali. Se ele fomentar isso. Por exemplo, o menino vai chutar a bola no gol, você fala: o boliviano. Estou fomentando, eu não posso fazer isso. Então depende muito do profissional que está ali, se ele tiver a sensibilidade de trazer essa turma pra ele e deixar claro que não existe diferença nenhuma entre brasileiros, bolivianos ou de dupla nacionalidade, enfim, que todos nós temos condição de apreender, de jogar de igual pra igual. [...] Se o profissional manter a equipe sobre o controle, unida, nunca deixar isso crescer, com certeza a Educação Física só agrega, pô.”</p>
Docente 2	<p>“Eu acho que é mais a questão de entender o que eles falam, só a questão da linguagem mesmo.”</p>
Docente 3	<p>“A maior dificuldade que eu vejo, pelo boliviano eles serem mais...vou falar uma palavra, como eu diria isso... ah... eles são mais xucros. Então, na hora de brincar, eles são mais grosso, mais violento, ele é mais bruto. [...] Talvez a cultura deles seja mais rígida e mais violenta. [...] Por exemplo, num jogo, às vezes as crianças não querem brincar com o fulano por ele ser mais assim. Na aula, há integração entre os alunos bolivianos e brasileiros, mas existe resistência neste sentido, não que impeça de jogar junto.”</p> <p>“A convivência entre eles na aula é boa. Não vejo muito problema. Acredito que nem em sala de aula. Não vejo muito essa coisa... ah, por serem diferentes. Se tem alguma coisa de briga assim, creio que é por serem pessoas diferentes, não pela região ou etnia diferente. Às vezes tem aquela coisa de ser chamado de boliviano e ele não quer ser chamado. Mas não tão pejorativo, aquela coisa pô, ele é boliviano. Mas nada tão forte não. Pelo menos na minha prática não vejo tanta dificuldade.”</p> <p>“Acho muito boa a convivência. Acho que já estão bem acostumados. [...] Acho que na Educação Física é mais prazerosa e mais fácil de ter essa integração. Creio por conta desta coisa mais de jogo, mais de brincadeira, de realmente participar todo mundo. Assim, essas diferenças não ficam tão evidentes, diferente da sala de aula, de não entender uma explicação, pela dificuldade em aprender. Igual, no recreio, eu também não vejo, porque no recreio também tem brincadeira e eles estão juntos, não tem muita competição. Quando tem a competição que complica.”</p>
Docente 4	<p>“Não, acho que nunca tive essa dificuldade de interação dos alunos [brasileiros e bolivianos]. [...] Vejo dificuldade para eles [alunos bolivianos] virem aqui na escola em horário oposto para o treinamento ou iniciação esportiva. Aí é difícil eles vir pra cá, acho que por causa do ônibus. [...] Com os menores não vejo tanto esse problema de integração, não sei com os maiores. Mas vão se</p>

	<p><i>acostumando e adequando. O problema maior é a linguagem mesmo.”</i></p> <p><i>“Falar a verdade, no começo tinha rivalidade, uns cinco anos atrás, não se juntava, xingava etc. [...] Hoje acho que evoluiu, melhorou este aspecto.”</i></p>
Docente 5	<p><i>“Dificuldade do professor com aluno não teria, mas no contexto da escola sim, existe certa dificuldade. [...] E entre os alunos, na minha aula também não vejo problema, eles interagem bem, sem problema.”</i></p> <p><i>“Eu não vejo rivalidade, eu vejo que eles mesmos, em outras aulas, eles se sentem meio diminuídos. Às vezes eu escuto, aí eu vou, faço minha intervenção [...] porque eles mesmo se sentem meio inferiores aos brasileiros. Aí eu falo, nossa é só vocês estudarem a cultura de vocês, têm muito mais magnitude do que a nossa mesmo, né? Então vocês têm que ter orgulho de tanta coisa rica que vocês têm culturalmente, né? Então vocês dão um banho, porque eles preservam e nós não. [...] Na Educação Física isso não acontece, lá não com certeza [...] Ali é mais questão de habilidade, de entrosamento assim, são tranquilos.”</i></p>
Docente 6	<p><i>“Não, acho que não, na nossa área não. Já nas outras áreas sim, agora não sei, como lhe falei, se é porque eles gostam da nossa disciplina, porque se aproximam mais, e talvez é uma área que eles estão livres, mais soltos e eles conseguem participar melhor. Agora em sala de aula acho que até por questão de linguagem, aí tem dificuldade. Até porque têm alunos do 1º ao 5º ano que eles nem falam direito o português, entendeu? Isso fica até difícil para o professor. Mas na minha aula não, eles jogam juntos, brincam juntos, normal.”</i></p> <p><i>“A Educação Física faz com que eles [brasileiros e bolivianos] se aproximam muito mais. E na verdade quando vou dar aula não deixo panelinhas. Não tem essa: ah... vou fazer meu time. Eu faço a escolha. Até para que todos estejam participando.”</i></p>
Docente 7	<p><i>“É aquela parte que falei pra você, da discriminação entre eles [bolivianos] mesmo, né. Sinto essa dificuldade na minha aula mesmo. No projeto que tenho aqui, eles não se tocam, não se misturam, não tem como, não fazem isso porque lá é por classe, tipo: média, rica, pobre. Aí não se misturam. Por mais que você insiste pra se juntar, não rola. [...] Agora já entre brasileiros e bolivianos aqui é na minha aula é tranquilo.”</i></p> <p><i>“Na minha aula no começo era bem difícil, a maioria deles [bolivianos] começaram a falar espanhol comigo. Eu cobrei para falarem em brasileiro, porque eu não entendia. Aí depois foi dando certo. [...] Então entre brasileiros e bolivianos não tem essa rixa, só às vezes entre os bolivianos mesmos.”</i></p> <p><i>“Aqui nesta escola eu vejo resistência por causa dos próprios professores nas outras disciplinas. Aqui alunos têm muita liberdade, foge do controle.”</i></p> <p><i>“Vejo também que os bolivianos frequentam muito a cantina, aquela merenda fornecida pela escola, já os brasileiros não. Então os bolivianos, quando tem qualquer tipo de comida, eles vão, agora os brasileiros não frequentam e até tiram sarro.”</i></p> <p><i>“Eu acredito que a Educação Física na escola aproxima demais brasileiros e bolivianos. Até como falei, que eu tinha estas resistências dos bolivianos com eles mesmos [ricos e pobres] nas minhas aulas do projeto, mas agora que estou</i></p>

	<p>vendo que eles [bolivianos ricos e pobres] estão superparticipativos. Não estão um diferenciando o outro. Agora em outras matérias, matemática, português, realmente eles [ricos] se distanciam. Porque eles [ricos] acham por serem de classe pobre, são preguiçosos, mais preguiçosos que os outros. Então eles [bolivianos ricos e pobres] se distanciam nesta parte. Por isso, quando tem pesquisa de grupo, eles não juntam. [...] Acho que tem mais preconceito entre os próprios alunos bolivianos. Mas isso é geral, não só na minha disciplina.”</p> <p>“No projeto, porém, tem que estar descalço, tem uns que não gostam de ficar descalços, tem que estar com uma roupa confortável, todos têm que participar, eu cobro isso deles. Ah... não quer participar, então fica todo mundo na sala que eu passo texto. Por causa de um todo mundo fica. Aí esse um vai lá e faz o que pedi, faz atividade. Aí a coisa está acontecendo sem pedir para eles se tocarem [interagir] primeiro. Como os brasileiros já juntam com os bolivianos, e os outros ficam olhando, a gente faz umas atividades que desafiam eles, naturalmente eles [bolivianos ricos e pobres] se tocarem. Onde um depende do outro. Aí eles acham legal e juntam [interagem]. Apesar deles serem preconceituosos, ainda são crianças e criança gosta. [...] Por isso que eu acredito que minha disciplina ajuda nesta interação e nas demais creio que tem mais dificuldade sim. Por esta parte mesmo, de eles [ricos] acharem que os outros bolivianos [pobres] são mais preguiçosos. [...] Aqui infelizmente no CAIC é muito precária a educação, passam muito a mão na cabeça dos alunos, se você for ver ali no livro negro, tem aluno com 14 ocorrências aqui, e não é transferido, não chama pai, não chama a mãe.”</p>
--	---

Perguntas: Você já presenciou algum tipo de ‘atrito’ entre os alunos de etnias distintas (Brasil-Bolívia) nas aulas de Educação Física? Já presenciou expressões pejorativas e/ou insultos de alunos brasileiros para com os alunos bolivianos em suas aulas (e vice-versa)? Como os alunos ‘atacados’ reagem? E você, como conduz nesses casos?

Resumindo, qual sua percepção sobre o relacionamento entre alunos bolivianos e brasileiros na escola e, em particular, na sua aula de Educação Física?

Descrição	Respostas
Docente 1	<p>“Não, não, não... Durante a aula nunca observei agressão entre eles. Fora da aula, já observei esta questão: você é boliviano, eu sou brasileiro. Mas a gente procura cortar na hora. Desfazer esse mal-entendido. Não deixa a coisa crescer, porque se não a gente não vai conseguir controlar.”</p> <p>“As reações são diversas, depende da individualidade de cada uma. Eu já vi pessoas virarem as costas e já vi pessoas partirem para violência física. São criança, daqui 15 minutos já esqueceram. Como já esqueceram mesmo, eles brincam juntos, dividem lanche, tal. Mas eu já vi as duas reações, da violência e da passividade. Aí, para não crescer, eu intervim, falo: peça desculpa pra ele, dá um abraço e acabou aqui.”</p> <p>“Não, não, não... eles ficam tudo embolado. Você só percebe pelo sotaque, muitas vezes que eles têm e pelos nomes na chamada. Porque eles ficam juntos. Eu não vou dizer que isso não ocorre quando eles estão na pré-adolescência. [...] Aí eles já ficam meio separados. Enquanto crianças é muito menor. Nas</p>

	<i>outras séries de 6º ao 9º ano já começa ter os grupos deles, brasileiros pra cá e bolivianos pra lá.”</i>
Docente 2	<i>“Essas questões não [...] Também nunca vi agressão. [...] Também nunca soube de nada neste sentido. [...] Às vezes um pega o material do outro, coisas de alunos, não por ser boliviano. [...] Essa questão de preconceito nunca vi. [...] Creio que exista. Algumas coisas a gente vê na mídia ou algumas pessoas dizendo, mas dentro da escola eu não vi.”</i>
Docente 3	<i>“Não, nunca presenciei na minha aula agressão. [...] Aquela coisa pelo apelido, raras vezes no pejorativo. Aquela coisa de querer diminuir, raras as vezes e fácil de se contornar. No geral eu não vejo isso. Já não sei com os [alunos] mais velhos. O pouco que acompanho vejo que eles fazem grupos, os bolivianos e os brasileiros. Talvez tenha mais. [...] A questão da agressão, uns dez anos atrás tinha aquela coisa que estava inserindo etc. Tinha mais. Acho porque notava-se mais as diferenças entre eles. Hoje já não vejo mais, já está uma coisa bem natural.”</i>
Docente 4	<i>“Já vi sim, na escola que trabalhei, antigamente, brigavam muito, era muito dividido. Aqui não vejo não. [...]”</i> <i>“[...] Eles xingavam coisas de baixo calão. [...] Os bolivianos também xingam, falam em espanhol, na língua deles. E os brasileiros já xingam de colla, tudo para ofender. Tipo falam: olha lá, já vem os collas. Tem outro nome, é que eu não lembro.”</i> <i>“Trabalho muito essa parte aí da interação, disciplina, fila etc. Pra mim todos são iguais. Comigo não tem problema, apesar de que trabalho com menores, já os maiores não sei.”</i>
Docente 5	<i>“Na minha aula não, agora fora da minha aula eu percebo que tem, aí eu percebo que tem. Eles chamam os bolivianos de choco, choquito e falam que é burro, têm umas situações meio delicadas. Já na minha aula não tem, eles jogam, tudo tranquilo. Não tem discriminação, não tem nada.”</i> <i>“Eles [alunos bolivianos] participam muito mesmo da aula, eles são bons, não tem problema. [...] Por isso nunca presenciei briga e xingamentos na minha aula.”</i>
Docente 6	<i>“Na minha aula nunca brigaram por serem brasileiro e boliviano. Agora fora já, até entre eles [bolivianos] mesmos. Às vezes brigam ou xingam e eu falo: mas vocês não são de lá [Bolívia]? Às vezes entre eles mesmos tem esta rivalidade.”</i> <i>“Especificamente o brasileiro xinga o boliviano de choco, de collas. [...] Eles não gostam. E os bolivianos xingam na língua deles também. [...] Aliás, eles [bolivianos] têm preconceito com eles mesmos.”</i> <i>“Foi muito mais conflitante, agora já tá mais tranquilo. Já tá menor. Apesar de que existe ainda conflito entre brasileiros e bolivianos. [...] Eu acho assim, em linhas gerais, os professores deveriam ter um preparo melhor até para lidar com isso. [...] Teria que ter mais apoio. [...] Uma formação melhor da educação intercultural.”</i>

Docente 7	<p><i>“Esta questão de xingar, nossa, xingam muito, nossa, demais. Os bolivianos xingam em castelhano. Os brasileiros sabem também, xingam também em castelhano. Eles xingam muito, muito mesmo. Mas os brasileiros provocam mais. Xingam de ‘maricon’, xingam a mãe etc. Agora dificilmente tem briga, só xingam, xingam, xingam e vão parar na coordenação. Agora de bate, bate, eles batem hoje e amanhã já são amigos.”</i></p> <p><i>“Resumindo, na minha aula de Educação Física entre brasileiros e bolivianos não tem diferença nenhuma. Só na parte de falar, porque às vezes eles falam castelhano, até porque alguns brasileiros já estão falando também. Mas se entendem. É porque realmente quem estuda no CAIC desde o pré e vai até o nono junto. Aqui é diferente, os professores entram aqui e vão pegar esses alunos a vida toda praticamente. Então, apesar deles serem brasileiros e bolivianos, já convivem há muito tempo juntos. Por isso não vejo muita rixa, essas coisas não. Agora, claro que percebo uma diferença para as outras disciplinas. Mas o que faz essa diferença é o professor.”</i></p>
-----------	---

Perguntas: Você procura considerar as múltiplas culturas da região (fronteira) para preparar e desenvolver suas aulas de Educação Física?

Relate casos de como a sua prática pedagógica envolve realmente alunos brasileiros e bolivianos.

Descrição	Respostas
Docente 1	<p><i>“Não, absolutamente, não observo isso para preparar a aula. Eu faço aula para todos os meus alunos. Não observo nada disso não. Porque eu acho que toda criança é igual. Só muda o nome do pai e da mãe e o endereço. O resto é... a mentalidade são iguais, né? Porque eu trabalho com criança pequenas, eles querem é brincar e se divertir, na minha aula é uma recreação. Não considero essa questão multicultural. Mesmo porque, eles estando aqui [na escola brasileira], eles têm que fazer as coisas que a gente pede para eles fazerem. Não é verdade? Tem que se adaptar ao que a gente propõe a fazer. Como a escola não tem uma política voltada para uma atividade boliviana, por exemplo, então a gente procura fazer uma atividade brasileira e incluir todo mundo. E observar as diferenças, sempre, né? Sempre incluir, nunca excluir ninguém. Não é pelo fato de não ser brasileiro que não vai participar, ele participa normalmente.”</i></p> <p><i>“Um exemplo prático. Por exemplo, a gente faz uma brincadeira que chama-se pique bandeira, que depende de equipe para recuperar a bandeira. Eu procuro mesclar com bolivianos e brasileiros, para ver a questão de equipe, de contribuição, de solução de problema pra chegar no objetivo que é roubar a bandeira da outra equipe. Então, essa prática eu faço muito isso aí, porque minha intenção é que eles se unam, eles tenham estratégias de como pegar a bandeira do adversário. Essa é uma atividade que gosto de fazer para tentar unir eles. Às vezes até o aluno brasileiro ajuda a proteger o boliviano para correr e pegar a bandeira. Eles não se importam deles serem o destaque porque correu mais. Aí todo grupo abraça ele e faz aquela festa.”</i></p>
Docente 2	“Não.”

Docente 3	<p><i>“Não considero questões multiculturais para preparar a aula.”</i></p> <p><i>“Nessa fase que estamos de pipa, eles têm essa coisa de brincar juntos, de entender, se ajudam etc. Sempre eles trazem uma pipa da Bolívia diferente, aí tem aquela coisa de dividir, deixar participar todo mundo junto.”</i></p>
Docente 4	<p><i>“Preparo minhas aulas tentando considerar isso das culturas.”</i></p> <p><i>“Como exemplo, eu já fiz a corrida, todos participaram sem problema. Todos correram, todos gostaram de correr, digamos que participaram sem atrito.”</i></p>
Docente 5	<p><i>“Para preparar a aula não levo em consideração esta realidade da fronteira.”</i></p> <p><i>“Olha, os alunos de lá [Bolívia] têm muito mais respeito pelo profissional, pelo professor. Eles trazem o respeito, uma admiração, que isso eu acho muito bonito neles. Existe educação com a figura do professor. Eles têm, assim, como se fosse o mestre, como fosse alguém. Assim, que vai ajudar a orientá-los, sabe? Então até quando tem alguma coisa pegando na parte pessoal, eles nos procuram para conversar. Coisas que nossos alunos [brasileiros] não têm atualmente, esse respeito, essa forma de tratar a gente.”</i></p>
Docente 6	<p><i>“Sim. Procuo, sim, considerar estas culturas para preparar a aula. Procuo fazer uma adaptação até para ficar melhor pra eles.”</i></p> <p><i>“Por exemplo, quando a gente faz gincana, quando a gente faz o próprio futebolzinho.”</i></p>
Docente 7	<p><i>“Eu não preciso e nem nunca precisei desta parte [aspectos multiculturais] para preparar a aula. Não diferencio a criança, é pra todos participarem. Então não tem este lado vai fazer brasileiro, este outro vai fazer o boliviano. Não, todo mundo vai fazer, todo mundo vai fazer. Agora trazer alguma coisa da cultura boliviana ainda não fiz nada, não considerei isso.”</i></p> <p><i>“Aqui no CAIC tem um auditório muito bom que dá para ficar lá, mas a quadra aqui é horrível, cocô de pombos, buraco, bicho morto aí, cobra já apareceu na quadra etc. E aqui eles só sabiam e queriam jogar futebol, mas futebol eles cansam, jogam dez minutos e depois vai fazer o que na aula. Por isso que faço o projeto com outra modalidade. Já na primeira aula, no final na roda de conversa, cada um falou coisas interessantes, sensações diferentes, tipo um falou legal, outro teve medo, outro gostou etc. Então está sendo diferente, eles estão recebendo bem a proposta.”</i></p>

5.3 RESULTADOS DA PESQUISA JUNTO AOS DISCENTES

5.3.1 Bloco I – Sujeito da pesquisa: o discente

Neste bloco, apresentarei, no Quadro 2, o universo descritivo de alguns dados sobre o perfil dos discentes entrevistados. Os alunos selecionados foram estratificados por sexo,

idade, reprovação/desistência, série atual, meio de transporte para a escola, tempo de estudo no CAIC, país de nascimento e sua moradia.

Na sequência, exponho as perguntas agregadas, principalmente em função de suas semelhanças, já que as respostas, frequentemente, expressavam sentidos comuns quanto à percepção, à identidade e ao idioma dos discentes pesquisados na escola CAIC.

Quadro 2 – Universo descritivo sobre o perfil dos discentes pesquisados

Descrição/ sexo	Idade (anos)	Reprovou	Série atual	Meio de transporte para a escola	Tempo de estudo no CAIC	País onde nasceu	Moradia
Aluno 1	11	Não	5	Ônibus	1 mês	Brasil	Bolívia
Aluna 2	10	Sim	5	Caminhando	8 anos	Brasil	Brasil
Aluno 3	14	Sim	5	Carro/Ônibus	4 anos	Brasil	Bolívia
Aluno 4	10	Sim	5	Caminhando	8 anos	Brasil	Brasil
Aluno 5	10	Sim	4	Carro/Ônibus	2 anos	Brasil	Bolívia
Aluna 6	9	Não	4	Caminhando	3 anos	Brasil	Brasil
Aluna 7	12	Sim	6	Carro	7 anos	Brasil	Bolívia
Aluno 8	13	Não	6	Carro	8 anos	Brasil	Bolívia
Aluna 9	16	Sim	7	Caminhando	4 anos	Brasil	Brasil
Aluna 10	14	Sim	7	Caminhando	9 anos	Brasil	Brasil
Aluno 11	12	Não	7	Moto	8 anos	Brasil	Brasil
Aluno 12	12	Não	7	Carro	3 anos	Brasil	Bolívia
Aluno 13	14	Sim	8	Carro	7 anos	Brasil	Bolívia
Aluna 14	10	Não	5	Carro	5 anos	Bolívia	Brasil
Aluno 15	12	Sim	4	Carro	8 anos	Brasil	Bolívia
Aluna 16	9	Não	4	Carro	4 anos	Brasil	Bolívia
Aluna 17	13	Não	8	Carro	11 anos	Brasil	Bolívia
Aluno 18	16	Sim	8	Caminhando	6 anos	Brasil	Brasil
Aluna 19	17	Sim	9	Carro/Ônibus	12 anos	Brasil	Bolívia
Aluno 20	14	Não	9	Caminhando	10 anos	Brasil	Brasil

Total	Média de idade	Total	-	-	-	Total	Total
20 alunos – 11 masc. 9 fem.	12,4 anos	Não (9 / 45%) Sim (11 / 55%)	-	Motorizado (13 / 65%) Caminhando (7 / 35%)	-	Brasil (19 / 95%) Bolívia (1 / 5%)	Brasil (9 / 45%) Bolívia (11 / 55%)

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo.

Perguntas: Você se considera brasileiro, boliviano, duplo cidadão? Como você se vê?	
Descrição	Respostas
Aluno 1	<p><i>“Eu sou brasileiro, mas já acostumei morar lá [na Bolívia, particularmente na região fronteira].”</i></p> <p><i>“Na verdade sou as duas coisas, eu acho melhor saber duas coisas ao mesmo tempo.”</i></p> <p><i>“Me considero que sei dos [duas] línguas.”</i></p>
Aluna 2	<i>“Como brasileira.”</i>
Aluno 3	<p><i>“Metade, metade. Brasileiro e boliviano. Cinquenta por cento de cada um. Posso ser chamado de duplo cidadão.”</i></p> <p><i>“Porque eu gosto dos dois lados. Às vezes quando é carnaval venho para cá. Às vezes é lá. Tem festa aqui eu venho. Venho com minha família comer pizza. Lá ou aqui, eu gosto dos dois.”</i></p>
Aluno 4	<i>“Eu me vejo como brasileiro. Porque nasci aqui no Brasil e meus pais são brasileiros.”</i>
Aluno 5	<i>“Eu me considero boliviano.” [tradução minha]</i>
Aluna 6	<i>“Me enxergo como brasileira. Eu moro no Brasil e nasci aqui também.”</i>
Aluna 7	<i>“Meu pai é brasileiro e minha mãe é boliviana. Eu falaria que sou boliviana. Porque eu falo boliviano com meus amigos bolivianos.”</i>
Aluno 8	<i>“Meu pai é brasileiro e mãe boliviana. Me considero os dois, brasileiro e boliviano. Porque nasci aqui e fui criado lá.”</i>
Aluna 9	<i>“Meu pai mora na Bolívia, mas não sei se ele é boliviano. Só sei que ele mora pra lá. Minha mãe também acho que tem algum parentesco de boliviano. Tenho contato só com amigos bolivianos na escola mesmo. Às vezes vou pra lá, por conta dos parentes da minha vó. Posso falar então que sou um pouco dos dois, porque fico um pouco aqui e um pouco lá.”</i>
Aluna 10	<i>“Meus pais são brasileiros, mas tenho parentes bolivianos. Eu sou brasileira.”</i>
Aluno 11	<i>“Não tenho parentes na Bolívia. Sou brasileiro.”</i>
Aluno 12	<i>“Meus pais moram e são bolivianos. Me considero boliviano, até moro lá.”</i>
Aluno 13	<i>“Meus pais são bolivianos e moram lá [Bolívia]. Eu sou brasileiro. Até porque aqui [Brasil] tem mais oportunidade pro estudo, né? Lá na Bolívia não dá.”</i>
Aluna 14	<i>“Já morei na Bolívia, hoje nós moramos no Brasil. [...] Meus pais são bolivianos e eu também sou boliviana. Apesar de que tem hora que num sei. [risos]. [...] Tem hora que as duas coisas. [...] Na verdade preferiria ser brasileira.”</i>

Aluno 15	<i>“Meu pai é brasileiro e minha mãe é boliviana. [...] Nunca estudei na Bolívia, apesar de sempre morar lá. [...] Me vejo como as duas coisas, brasileiro e boliviano.”</i>
Aluna 16	<i>“Meus pais moram na Bolívia, sendo que meu pai é boliviano e minha mãe brasileira. Eu sou as duas coisas. Porque assim: minha mãe, ela sempre fala pra mim que eu sou daqui [Brasil] e tudo mais, que eu morava aqui. Mas não lembro nada. Era pequenininha. E meu pai também falava isso pra mim, que eu era da Bolívia. [...] Eu gosto de ser as duas coisas [brasileira-boliviana].”</i>
Aluna 17	<i>“Meus pais são bolivianos. Já eu sou as duas coisas, brasileira e boliviana. Porque eu nasci aqui [Brasil], morei aqui e estou morando lá, meus pais também são de lá [Bolívia].”</i>
Aluno 18	<i>“Meu pai é brasileiro, minha mãe e meus avós são bolivianos. Atualmente não tenho parentes na Bolívia, mas tenho parentes que moram perto da fronteira, que moram nos assentamentos também. [...] Eu mesmo nunca morei na Bolívia.”</i> <i>“Eu me defino que sou brasileiro, mas na verdade é tipo mestiço. [...] Porque é metade de cada coisa, né? Eu defino assim, metade de cada coisa. Porque minha mãe é boliviana e meu pai brasileiro. Então eu sou mestiço.”</i>
Aluna 19	<i>“Meus pais são bolivianos. Mas moro só com minha mãe e meu padrasto. [...] Eu me identifico com as duas coisas, como brasileira e boliviana. [...] Creio por conta do domínio das duas línguas. [...] Apesar de que falo e entendo as duas, português e espanhol, mas só sei escrever português.”</i>
Aluno 20	<i>“Meus parentes são tudo brasileiros e eu sou brasileiro.”</i>

Perguntas: Em relação à língua (idioma), você e seus familiares falam português ou espanhol em casa? E no grupo de amigos? Nas aulas? Como foi a relação com o português-espanhol?

Descrição	Respostas
Aluno 1	<i>“Eu sou trilíngue, porque eu sei falar três língua: inglês, português e espanhol.”</i> <i>“Gosto do português, mas com meus pais uso espanhol”</i> <i>“No Brasil com os amigos uso português, na Bolívia uso o espanhol.”</i> <i>“Nas aulas português.”</i>
Aluna 2	<i>“Não falo espanhol. Eles falam na mesma língua que eu, brasileiro.”</i>
Aluno 3	<i>“Quando estou aqui falo mais português. E quando estou lá falo português e espanhol com meus amigos, que estuda aqui e mora do lado de casa, acaba conversando só em português. Com meus pais falo português e espanhol, minha mãe fala português e meu pai espanhol. Meu pai é boliviano e minha mãe é brasileira.”</i> <i>“Aqui na escola no grupo de amigo, quando é só bolivianos uso espanhol, mas quando está misturado com brasileiros daqui e bolivianos aí para não enrolar</i>

	<i>mais eu falo logo o português para eles entenderem juntos.”</i>
Aluno 4	<i>“Só sei falar português. Com meus pais português. Como tenho uns amigos da sala que falam bolivianos e entendem português, eu falo português.”</i>
Aluno 5	<i>“Sou boliviano, porque falo só espanhol. Não gosto daqui.” [tradução minha] “Só falo espanhol. Prefiro estar em Santa Cruz [Bolívia] do que aqui.” [tradução minha]</i>
Aluna 6	<i>“Falo espanhol mais ou menos. Com meus pais só falo português. Com meus amigos de vez em quando eu falo português, e quando meus amigos que moram na Bolívia eu falo espanhol. Eu acho interessante as duas línguas, eu gosto de aprender espanhol.”</i>
Aluna 7	<i>“[...] Português aprendi na escola, boliviano aprendi falar com meu pais, em casa. Prefiro falar espanhol. Porque acho mais legal. Até porque se eu falo português eles entendem, mas se falo espanhol eles não entendem. [...] Na família falo mais espanhol e com meus amigo aqui na escola mais português, já com os amigo fora da escola uso o espanhol. Assim, quando falo com amigo brasileiro falo português e com amigo da boliviano, falo boliviano.”</i>
Aluno 8	<i>“Eu falo português e espanhol. Com meus pais é só boliviano. Com meus amigos eu uso português aqui e lá eu uso boliviano. Dependendo uso as duas.”</i>
Aluna 9	<i>“Sei falar um pouco de espanhol só. [...] eu gosto de falar. Eu entendo um pouco o que os colegas falam, quando falam rápido e enrolado não entendo. Em casa só falo português e na escola também, mas às vezes acabo falando espanhol com os amigos.”</i>
Aluna 10	<i>“Não sei falar espanhol, só falo português. Alguns familiares falam, eu não falo. Acho legal que eles falam, mas eu não entendo. Por isso com os amigos só uso português também. Quando eles falam espanhol é igual, não entendo. Acho que eles deveriam só falar português com a gente. Aqui na escola não tem aula de espanhol, só de tarde. Língua estrangeira é o inglês.”</i>
Aluno 11	<i>“Não sei falar espanhol, mas entendo um pouco de espanhol. Minha tia trabalha lá e fala bem, mas ele é brasileira. Só falo em português com meus amigos. Não acho muito legal quando eles falam em espanhol, porque não entendo. Só tive espanhol na quinta série. Não aprendi quase nada.”</i>
Aluno 12	<i>“Com meus familiares eu uso o espanhol e às vezes na escola também, mas aqui é mais português. Acho legal poder usar as duas línguas.”</i>
Aluno 13	<i>“Tive dificuldade com a língua, porque falava espanhol. Aí até aprender tive dificuldade. Hoje falo as duas línguas, português e espanhol.” “Já com meus pais só falo espanhol, apesar deles entenderem o português.” “Com o grupo de amigos brasileiros falo português, mas de vez em quando uso espanhol também. Com meus amigos que vêm da Bolívia, aí eu uso o boliviano.”</i>

Aluna 14	<p><i>“Eu sei falar espanhol, aprendi assim mesmo. As pessoas falavam e eu fala também. Já português aprendi na creche aqui [Brasil]. No começo senti muita dificuldade, agora não sinto mais.”</i></p> <p><i>“Com meus pais falo em espanhol e já com o grupo de amigos falo português. [...] Prefiro falar português. [...] Lá [Bolívia] com meus amigos falo espanhol.”</i></p>
Aluno 15	<p><i>“Falo português e espanhol. Mas com meus pais uso espanhol. Até porque meu pai entende as duas coisas. Aqui com os amigos da escola às vezes eu falo espanhol, porque aqui tem boliviano e brasileiros, então uso os dois. Gosto muito de saber as duas línguas. Apesar que gosto mais de falar espanhol, aprendi de pequeno com os outros.”</i></p>
Aluna 16	<p><i>“Eu falo português e espanhol O espanhol aprendi em casa mesmo, já o português aprendi na televisão. Assistindo os programas brasileiros. Aí quando vim para a escola não tive dificuldade para aprender o português.”</i></p> <p><i>“Para falar com meus pais uso espanhol e com os amigos aqui o português. Aliás, só com a minha amiga [nome suprimido] que sabe falar espanhol. Gosto desta relação bilíngue.”</i></p>
Aluna 17	<p><i>“Eu falo espanhol e português. Eu acho legal. Com meus pais eu falo português, estando no Brasil ou na Bolívia, só com os parentes dos meus pais que falo espanhol. E com meus amigos depende, às vezes uso português ou espanhol. Dependo dos amigos uso uma ou outra. Nas aulas é só português. Eu aprendi português inicialmente com meus pais, eles que me ensinaram.”</i></p>
Aluno 18	<p><i>“Eu não falo espanhol, mas entendo pouca coisa. Nunca aprendi espanhol em casa. Por isso uso português com meus pais e com meus avós. Com meu grupo de amigos também só uso português. Mas acho legal o idioma [espanhol]. [...] Se não me engano na parte da tarde, quinto ou quarto ano, acho que tem aula de espanhol. Mas para o oitavo não tem.”</i></p>
Aluna 19	<p><i>“Com meus pais e familiares eu uso o espanhol. Já com o grupo de amigos depende, se estou aqui [Brasil] só português e se estou na Bolívia uso só espanhol. [...] Eu acho legal dominar as duas línguas.”</i></p>
Aluno 20	<p><i>“Sei algumas coisas de espanhol. Na escola não teve aula, aprendi com meu amigo da sala, algumas coisas.”</i></p> <p><i>“Na sala eu uso o português, mas às vezes brincando eu uso o espanhol. [...] para brincar mesmo.”</i></p>

5.3.2 Bloco II – Percepções do discente sobre a fronteira Brasil-Bolívia

Neste bloco, apresentarei as perguntas agregadas, principalmente em função de suas semelhanças, já que as respostas, frequentemente, expressavam sentidos comuns quanto aos

motivos de os discentes estudarem no CAIC no lado brasileiro, bem como a visão sobre a região fronteira e a relação entre os países vizinhos (Brasil-Bolívia).

<p>Perguntas: Por que vieram para o Brasil? Por que você estuda no Brasil? (para alunos bolivianos)</p> <p>Você conhece a fronteira Brasil-Bolívia? Com que frequência você vai até o país vizinho?</p> <p>Como você considera a sua relação com o país vizinho (Bolívia ou Brasil)?</p>	
Descrição	Respostas
Aluno 1	<p><i>“Estudo aqui no Brasil porque eles não sabem muito lá. Eles são um pouco extravagantes, são um pouco mais tontos os bolivianos.”</i></p> <p><i>“Eu tenho duas casas na verdade, uma aqui [Brasil] outra ali [Bolívia]. [...] Quando você vai lá [Bolívia] está tudo cheio de barro, eles não limpam. [...] Só venho pra cá [Brasil] para estudar e ser alguém quando crescer.”</i></p> <p><i>“Bolívia é legal, português, é... Brasil também, os dois são legais.”</i></p>
Aluna 2	<p><i>“Já fui na fronteira. É muito legal lá [Bolívia]. Tipo, eles vendem muitas coisas, têm mercadorias. Mas não é bonito lá. Assim, tem muita lama, quando chove fica muito assim... melado. [...] Só vou de vez em quando.”</i></p> <p><i>“Meio esquisito a relação, porque um país é bonito e outro não.”</i></p>
Aluno 3	<p><i>“Porque gosto de estudar aqui [Brasil], as profissões daqui são melhores. Gosto mais daqui do que de lá [Bolívia]. Por conta do estudo, né? Aprendi falar outra língua [português].”</i></p>
Aluno 4	<p><i>“Não conheço a Bolívia. Meus pais quando eram pequenininhos moraram lá num sítio da Bolívia. Mas eu nunca fui. Eles já moraram lá, mas falam brasileiro.”</i></p> <p><i>“Eu acho legal a relação. Assim: você pode falar com amigo boliviano.”</i></p>
Aluno 5	<p><i>“Não gosto de estudar aqui [Brasil]. [...] Estudei em Puerto Suárez e agora aqui no CAIC, mas não gosta de lá, não gosto daqui, quero embora para Santa Cruz.” [tradução minha]</i></p>
Aluna 6	<p><i>“Já fui para Bolívia. Vou para comer, a comida é boa, para comprar roupa, essas coisas. Eu gosto de lá. É quase igual aqui [Brasil], só muda a língua.”</i></p> <p><i>“Minha relação com o país vizinho é de amizade.”</i></p>
Aluna 7	<p><i>“Meu pai me escreveu aqui [Brasil], porque ele quer que eu saia profissional. Penso em ser doutora.”</i></p> <p><i>“Venho para o Brasil só para estudar e às vezes para fazer compra.”</i></p> <p><i>“Creio que é meio conflituosa.”</i></p>
Aluno 8	<p><i>“É que minha mãe falou: vou deixar ele aqui em Corumbá para ele aprender</i></p>

	<p><i>mais. Ela falou isso quando eu tinha 5 anos, quando meu pai foi para outro país.</i></p> <p><i>“[...] Às vezes venho com minha mãe para passear, para comprar algo ou fazer tarefa na casa do meu colega. Gosto de vir aqui no Brasil.”</i></p> <p><i>“Eu gosto do Brasil.”</i></p>
Aluna 9	<p><i>“Vou direto, quase três vezes por semana fico lá [Bolívia]. Geralmente vou para passear e fazer compras.”</i></p> <p><i>“Acho essa relação boa, porque os dois países se beneficiam. Porque os de lá [Bolívia] vem vender os produtos aqui e os de cá [Brasil] também, vice-versa.”</i></p>
Aluna 10	<p><i>“Vou na Bolívia quando meus pais vão. Às vezes vou com meus amigos. Na maioria das vezes vou para fazer compra ou tomar banho de piscina. Mas o principal é comprar.”</i></p> <p><i>“Acho legal tudo isso. É perto, dá pra gente ir lá.”</i></p>
Aluno 11	<p><i>“Conheço a fronteira boliviana, mas vou lá só pra comprar e só de vez em quando. Meus amigos de lá [Bolívia] só são da escola.”</i></p> <p><i>“Eu gosto do país vizinho.”</i></p>
Aluno 12	<p><i>“Prefiro estudar aqui [Brasil], porque o futuro é melhor. Aqui vou sair melhor aluno.”</i></p> <p><i>“Venho pra cá [Brasil] pra estudar. Às vezes fazer compra e passear na casa dos meus amigos. [...] Só eu venho aqui, eles não vão lá [Bolívia] em casa.”</i></p> <p><i>“A relação é boa, eu gosto do Brasil.”</i></p>
Aluno 13	<p><i>“Venho para o Brasil para ser um jovem profissional mais pra frente, né? Bom, quero entrar no exército [Brasil] e seguir uma carreira. É por este motivo que estudo no Brasil.”</i></p> <p><i>“Venho sempre pra cá [Brasil], para fazer trabalhos na casa dos amigos, visitar parentes e fazer compras. [...] Frequento muito o Brasil. [...] Eu venho pra cá [Brasil], pra lá [Bolívia] é difícil eles irem. Não vão.”</i></p> <p><i>“Não vejo de forma estranha a fronteira, vejo como bom. Porque duas região Brasil-Bolívia, né? Até porque o Brasil é melhor do que a Bolívia. Porque a Bolívia não tem o que o Brasil tem. Várias oportunidades, etc. Bolívia tem, mas não muito. [...] Para o boliviano é ótimo vir pra cá também, né? [...] É ótimo para o boliviano vir pra cá [Brasil]. Porque como eu falei, existe várias coisas aqui no Brasil e não dá pra perder. Lá na Bolívia as coisas são meio ruim, mais complicada. No Brasil você tem várias coisas que podem te levar adiante, mudar a vida.”</i></p>
Aluna 14	<p><i>“Me parece que viemos para o Brasil para os meus pais procurar trabalho. [...] Nunca estudei na Bolívia. E prefiro estudar aqui [Brasil] também.”</i></p> <p><i>“Vou na fronteira [Bolívia] quase todos os domingos, mas não tenho parentes lá. Só amigos do meu pai. [...] A gente vai passear e também ir na igreja. [...] Nunca fui para estudar coisas da escola.”</i></p>

	<p><i>“Tenho amigos lá [Bolívia] e aqui [Brasil], mas gosto mais do de lá. Lá conheço quase toda a vida deles e aqui não. [...] Tenho mais amizades com os amigos de lá. [...] Não sei por quê. Mas acho que é porque eles são sinceros. Aqui eles não falam a verdade, lá fala. Aqui eles não falam muito.”</i></p>
Aluno 15	<p><i>“Venho pra cá [Brasil] para estudar e passear.”</i></p> <p><i>“Tenho parente no Brasil só em São Paulo. Mas tenho amigos aqui [Brasil], às vezes venho aqui na casa deles. É perto do CAIC. [...] Eles [amigos] não conhecem minha casa, é longe.”</i></p> <p><i>“Às vezes por morar na fronteira eu falo as duas [português-espanhol] coisas lá [Bolívia]. Aí o boliviano xinga eu, né? Aí falo brasileiro para ele não entender. Assim é. [...] Gosto mais do Brasil.”</i></p>
Aluna 16	<p><i>“Nunca estudei na Bolívia e não gostaria de estudar lá. Já estou acostumada aqui [Brasil].”</i></p> <p><i>“Além de estudar, venho também para passear aqui [Brasil], sempre venho pra cá. Tenho parentes dos dois lados.”</i></p> <p><i>“Minha relação é boa com os dois países, mas gosto de estar mais no Brasil.”</i></p>
Aluna 17	<p><i>“Na verdade não sei por que estudo aqui [Brasil] e não na Bolívia. Creio que é porque morávamos aqui e meus pais colocaram eu e meus irmãos para estudar aqui.”</i></p> <p><i>“Não sei explicar sobre a fronteira. [...] Venho mais para estudar e às vezes para passear. Tenho alguns amigos aqui no Brasil e de vez em quando vou na casa deles. Mas eles não vão na Bolívia para me visitar. [...] Porque eles não conhecem lá, não tenho como indicar se eles não conhecem.”</i></p>
Aluno 18	<p><i>“Falar de Bolívia e fronteira eu só conheço esse pedaço daqui perto. Só esse espaço da fronteira mesmo. [...] E a primeira imagem que tenho de fronteira é que é outro país, é outra cultura, diferente do nosso aqui [Brasil], bem diferente do nosso. [...] Eu só vou lá [Bolívia] quando tem festa grande, por exemplo, natal. Aí vou lá com minha mãe, fazer compra, essas coisas. Eu acho eles bem honestos e bem trabalhadores esse povo daqui da fronteira. [...] Só vou lá [Bolívia] mesmo pra passear no clube que tem piscina ou fazer compra, nunca fui para estudar ou jogar.”</i></p> <p><i>“A relação é boa.”</i></p>
Aluna 19	<p><i>“Não sei por que viemos estudar para cá [Brasil]. [...] Mas não gostaria de estudar na Bolívia [...] Porque lá [Bolívia] eles não explicam bem e não é bem desenvolvidas as escolas.”</i></p> <p><i>“Acho boa a fronteira. [...] Eu venho para o Brasil para estudar de manhã aqui no CAIC e a tarde faço outro curso. Mas também venho pra cá [Brasil] às vezes para passear e fazer compra. [...] Agora que moro lá [Bolívia] venho mais para o Brasil para estudar. Antes, quando morava no Brasil, nem ia para Bolívia.”</i></p> <p><i>“Minha relação com os dois países é boa”</i></p>
Aluno 20	<p><i>“Eu conheço a fronteira. [...] Sim, já fui pra lá [Bolívia], mas agora não estou</i></p>

	<p><i>indo muito. [...] Geralmente vou lá [Bolívia] quando tem alguma festa, às vezes dormia na casa do meu amigo e no outro dia eu venho pra minha casa de volta. [...] Mas eu nunca fui lá [Bolívia] para estudar ou conhecer alguma coisa da cultura. [...] A necessidade de ir pra lá [Bolívia] era para comprar. [...] Falar de fronteira é meio estranho, né? Meio diferente daqui. É... por exemplo, parece ser mais pobre do que aqui [Brasil]. [...] Parece não, é mais pobre.”</i></p> <p><i>“Tenho amigos que vêm aqui no Brasil e eu vou também na Bolívia, acho legal. [...] Acho legal ter a fronteira perto”</i></p>
--	---

5.3.3 Bloco III – O discente na escola de fronteira

Neste bloco, apresentarei as perguntas agregadas, principalmente em função de suas semelhanças, já que as respostas, frequentemente, expressavam sentidos comuns. Neste caso, subdividi em dois momentos, o primeiro sobre as possíveis dificuldades desses discentes (brasileiros e bolivianos) que estudam numa escola localizada na fronteira (Brasil-Bolívia), a convivência entre alunos de culturas diferentes e a valorização institucional no que tange a ambas as culturas. No segundo momento, indico, de forma geral, os dados sobre o papel de promoção da escola CAIC no processo de integração.

<p>Perguntas: Existe alguma dificuldade que você enfrenta na escola por ser boliviano e/ou por ter familiares bolivianos? Como seria essa relação com os colegas? (para alunos bolivianos)</p> <p>Como você descreveria a sua relação com alunos bolivianos e/ou que tenham familiares bolivianos? (para alunos brasileiros)</p>	
Descrição	Respostas
Aluno 1	<p><i>“Muitas vezes já senti dificuldades. Porque ser boliviano é um pouco feio. Eles falam assim, que sou boliviano e não posso chegar perto deles. Isso acontece porque sou boliviano.”</i></p>
Aluna 2	<p><i>“Descrevo que minha relação com eles é boa. Porque não tem briga. [...] Mas alguns ficam chamando eles de ‘choquitos’ e eles não gostam. Eu nunca chamei. [...] Mas são meios legais, porque falam besteira também lá na sala. [...] Eles são chamados assim porque são bolivianos. [...] Isso é certa discriminação.”</i></p>
Aluno 3	<p><i>“Estudei na Bolívia até os 10 anos, aí fazem quatro anos que comecei estudar no Brasil, tive dificuldade para começar estudar aqui. Maior dificuldade era falar o português e entender o que estava escrito lá. [...] Não tive dificuldade pessoal, só alguns mexiam com a gente, falavam: olha o bolivianinho lá, aquele guri que fala espanhol e não entende nada de português. Falavam assim para mexer comigo, mas eu levava na brincadeira assim.”</i></p>

Aluno 4	<i>“Eu acho legal, dá pra conviver com outros colegas etc. [...] Porém, já vi amigos brasileiros e bolivianos brigarem aqui na escola. Tipo assim: o boliviano não queria dar algodão doce para brasileiro, mas pega o lápis para pintar do brasileiro, aí acontece. [...] Já vi bastante acontecer assim: sai daqui boliviano e empurram. Uns brasileiros não gostam dos bolivianos e também alguns bolivianos não gostam de brasileiros. Aí eles começam a brigar. Eu não tenho problema com isso. Gosto de todos.”</i>
Aluno 5	<i>“Me tratam diferente por ser boliviano. [...] Não quero mais meus amigos. Porque outro dia me fizeram, me bateu, meu irmão levou uma porrada no olho e ficou inchado. [...] Outro dia um menino grande, me pega e me bate. [...] Estou brincando e pegam de mim o brinquedo, parece que querem roubar de mim. Esse menino é mau.” [tradução minha]</i>
Aluna 6	<i>“Eu acho legal eles ficam lá aprendem a nossa língua portuguesa. Tenho amigos e amigas bolivianos. A gente fica próximo, a gente conversa, brinca.”</i>
Aluna 7	<i>“Não sinto dificuldade. [...] Apesar que com meus colegas brasileiros a minha relação é meia conflituosa. Porque às vezes eles são meios chatos, eles brigam. Eles brigam com meus colegas que vieram da Bolívia, eles se xingam. Minha colega puxa meu cabelo sempre. Sempre eles brigaram aqui, desde pequena. [...] Prefiro estar com meus amigos bolivianos.”</i>
Aluno 8	<i>“Não. [...] Minha relação com amigos brasileiro e bolivianos é boa [apresentou constrangimento ao responder essas perguntas].”</i>
Aluna 9	<i>“É normal, como se fosse com os brasileiros.”</i>
Aluna 10	<i>“É boa. Mas prefiro relacionar com os brasileiros daqui.”</i>
Aluno 11	<i>“Acabo sendo mais próximo dos alunos que são daqui [Brasil], porque consigo falar melhor. Acabo não tendo muito amizade, é mais distante minha relação com meus amigos da sala que são da Bolívia.”</i>
Aluno 12	<i>“Nunca tive dificuldade para estudar aqui no Brasil por ser boliviano.”</i>
Aluno 13	<i>“Nunca tive dificuldade por morar lá [Bolívia] e estudar aqui [Brasil]. [...] Acho que minha relação com eles [brasileiros] é boa também. Porque não é difícil, até por ser boliviano-brasileiro.”</i>
Aluna 14	<i>“Já senti dificuldade por ser boliviana para estudar aqui [Brasil]. [...] A dificuldade era para falar. Porque tem vezes que eu falava errado e eles não entendiam o que eu falava. Aí eles não queriam falar mais comigo.”</i>
Aluno 15	<i>“Nunca senti preconceito por brasileiros. [...] Minha relação é boa com eles. Não são como da Bolívia, que xinga você e às vezes batem. Aqui [no Brasil] são mais legais, não batem.”</i>
Aluna 16	<i>“Não nunca senti dificuldade, todo mundo me tratava igual. [...] Minha relação com amigos brasileiros é boa, eles brincavam comigo, não falavam nada, não</i>

	<i>brigavam.”</i>
Aluna 17	<i>“Nunca tive dificuldade por ter relação com a Bolívia, sempre fui bem acolhida na escola. [...] Minha relação com alunos brasileiros que moram no Brasil é boa. É igual dos demais da Bolívia.”</i>
Aluno 18	<i>“Nossa relação é boa. Normal como qualquer outro. Não tem diferença pra mim.”</i>
Aluna 19	<i>“Não me recordo de nada sobre alguma dificuldade por ser ou ter parente boliviano. [...] Minha relação com brasileiros e bolivianos é igual.”</i>
Aluno 20	<i>“Sim, já percebi dificuldades dos alunos bolivianos estudarem aqui [Brasil]. Especialmente a fala do português e a escrita. [...] Minha relação com eles [bolivianos] é próxima.”</i>

Perguntas: Você considera que a escola tem feito projetos para integração fronteiriça e valorização de ambas as culturas (brasileira e boliviana)? Quais momentos?

Como você, aluno(a), enxerga o papel da escola em relação aos discentes bolivianos?

Descrição	Respostas
Aluno 1	<i>“Quanto à integração não sei. Mas a escola fala pra essas pessoas que falaram isso [que xingam e/ou isolam os bolivianos] que vão dar suspensão. Aí eles já entendem que não podem fazer discriminação sobre a pessoa.”</i> <i>“A escola faz o máximo para ajudar.”</i>
Aluna 2	<i>“A escola tenta melhorar tudo. Uh... Ela tenta melhorar nossa relação com os bolivianos... Mas não sei explicar [risos].”</i>
Aluno 3	<i>“Acho que escola aceita bem os bolivianos aqui [Brasil], ela deixa estudar aqui [na escola]. [...] A professora ensina a respeitar os outros, como eu respeito meus amigos brasileiros, eles me respeitam. [...] Mas já vi brigas entre brasileiros e bolivianos. Mexem muito um com outro. Por exemplo, chegou um agora, mês passado, ele não fala nada de português, aí mexem com ele. Aí entrou outro brasileiro na sala e foi mexer com ele ali [no pátio], aí o guri [aluno boliviano] bateu no brasileiro. [...] Eu procuro separar, mas para não acontecer deveria ter mais respeito dos dois lados.”</i> <i>“Vejo que a escola está numa fase que está aceitando nós.”</i>
Aluno 4	<i>“Já vi a escola valorizar a cultura boliviana, geralmente em datas comemorativas. Já na sala eu não sei. Não acho que a escola é boa para valorizar isso.”</i>
Aluno 5	<i>“Aqui no colégio brigam comigo e me fazem zangar, me roubam. A diretora [neste caso, inspetor(a) dos alunos da escola] é má. Ela me faz que me chamem a atenção. Me enganei com ela, que era boa. Porém, ela é má, ela má. [...] Eu falo para diretora [neste caso, inspetor(a) dos alunos da escola]: ‘Olha o que ele</i>

	<i>fez?’. Ela fala: ‘Fica quieto’. Já fico zangado e por isso quero ir embora e não voltar nunca.” [tradução minha]</i>
Aluna 6	<p><i>“Eu acho que a escola tem feito, sim, por exemplo, eles podem estudar com a gente, a gente com eles. Seria até melhor trazer mais bolivianos pra cá.”</i></p> <p><i>“Creio que a escola está bem avançada. [...] Porque tem muita gente que estuda aqui, é bom estudar aqui [...].”</i></p>
Aluna 7	<p><i>“Já teve uma dança que vieram para festejar. Feita pelo colégio de lá [Bolívia] que vieram aqui [Brasil].”</i></p> <p><i>“Creio que a escola está reconhecendo.”</i></p>
Aluno 8	<p><i>“Nunca vi nada neste sentido de valorização da cultura boliviana na escola.”</i></p> <p><i>“A escola é bem avança... Na verdade não sei responder [demonstrou constrangimento ao responder].”</i></p>
Aluna 9	<p><i>“Acho que a escola não faz não.”</i></p> <p><i>“Creio que a escola reconhece, mas no fundo ela não dá muita importância.”</i></p>
Aluna 10	<p><i>“Acho que a escola não tem feito nada.”</i></p> <p><i>“Para mim está reconhecendo, mas faltam projetos.”</i></p>
Aluno 11	<p><i>“Não vejo projeto de integração na escola.”</i></p> <p><i>“Pra mim, invisível.”</i></p>
Aluno 12	<p><i>“A escola não tem feito nada neste sentido das culturas. E nem para interagir os alunos. Mas não sei dizer por que é assim. Porque não faz nada.”</i></p> <p><i>“Acho que a escola só reconhece que tem.”</i></p>
Aluno 13	<p><i>“Não vejo nada da cultura boliviana na escola. Creio porque eles [instituição escola] não têm muito contato com boliviano, né?”</i></p> <p><i>“A escola trata de forma invisível. Porque não acharam a cultura boliviana para trazer aqui [no Brasil], que também é ótima. Como também os bolivianos não acharam a cultura brasileira.”</i></p>
Aluna 14	<p><i>“Nunca vi isso aqui na escola, nada de projetos de integração de bolivianos e brasileiros ou de cultura boliviana.”</i></p> <p><i>“Invisível. Eles não falam muito de lá [Bolívia]. Não falam quase nada de lá.”</i></p>
Aluno 15	<p><i>“Não vejo projeto aqui na escola da cultura boliviana.”</i></p> <p><i>“Acho que a escola está reconhecendo, porque hoje em dia tem até espanhol na escola.”</i></p>
Aluna 16	<i>“Acredito que a escola valoriza sim. Por exemplo, quando um aluno boliviano se mete em encrenca, os diretores e professores, todos assim, não brigam com eles, só falam pra não fazer mais nada assim. Para não brigar e não fazer coisa errada. [...] Esta questão cultural, de palestra etc. não vi aqui na escola. [...] E</i>

	<p><i>não sei por que não fazem.”</i></p> <p><i>“Eu acho que a escola está bem avançada, porque faz a gente se sentir bem, se sentir em casa.”</i></p>
Aluna 17	<p><i>“A escola não faz projeto deste tipo. Não vejo a escola trazer nada de valorização da cultura boliviana. [...] Acho que eles deveriam trazer um pouquinho da cultura de lá [Bolívia]. Mas, assim, quando tem algum evento aqui, essas coisas aí, às vezes trazem. Às vezes a gente ensaia, tem gente que traz danças de lá [Bolívia]. Mas como disse, só em alguns eventos.”</i></p> <p><i>“Acho que a escola está reconhecendo. Porque às vezes faz algo, como disse, em alguns eventos.”</i></p>
Aluno 18	<p><i>“Olha um tempo atrás o CAIC fez uma atividade... tipo: levou a cultura daqui [Brasil] pra lá [Bolívia] e eles de lá trouxeram a cultura deles pra cá. Foi um projeto bem bacana. Acho que foi em 2013, se não me engano. Foi bom. [...] Não é uma coisa sistematizada, foi uma vez só. [...] Eu acho que poderia ser contínuo. Porque iria ajudar muito, porque tem muita gente, aqui mesmo na escola, preconceituosa com os alunos de lá. Tipo brasileiros com preconceitos dos alunos de lá. Por isso acho que deveria continuar. Acho que é uma falha da escola. [...] não tem a presença de lá na escola [...] aqui ninguém apresenta nada de lá. Esse daí foi o único projeto [de intercâmbio] que foi feito aqui na escola, que tentou mostrar alguma coisa de lá. Entendeu? Por isso acaba gerando um distanciamento, preconceito. [...] Essa questão do preconceito é mais entre os alunos [brasileiros e bolivianos], até porque os professores, direção e coordenação daqui são bem sérios e eles não brincam com isso.”</i></p> <p><i>“Bom, eu acho que a escola trata de forma invisível. Porque eles tratam de um jeito que, não vou falar que é ruim, mas tipo: eles não consideram os alunos bolivianos estudando aqui na escola. Neste caso todos são iguais, não trazendo a questão do preconceito.”</i></p>
Aluna 19	<p><i>“A escola trata de forma igual, seja brasileiro ou boliviano. [...] A escola não faz projetos para valorização da cultura boliviana. [...] Não sei lhe dizer por que não faz. Mas acho que seria interessante ter, trazendo um pouco do que tem lá [Bolívia] com o que tem aqui [Brasil], misturado. Mas não tem, uma pena. [...] Aliás, teve uma, acho que foi ano retrasado [2013], foi feito apresentação, uma dança da Bolívia.”</i></p> <p><i>“Acho que invisível. [...] Acredito que seria porque não reconhece que existe alunos que tem uma cultura diferente.”</i></p>
Aluno 20	<p><i>“Eu acho que a escola não faz nada não para valorizar a cultura boliviana. Acho que não. Nunca ouvi falar.”</i></p> <p><i>“Eu acho que a escola estaria reconhecendo. [...] Porque eu acho que os professores tratam os alunos como qualquer outro. [...] Acho que o professor trata de forma igual.”</i></p>

5.3.4 Bloco IV – A visão discente sobre a Educação Física escolar na fronteira

Neste bloco, apresentarei as perguntas agregadas, principalmente em função de suas semelhanças, já que as respostas, frequentemente, expressavam sentidos comuns sobre como os alunos observam a prática da disciplina Educação Física na escola CAIC, localizada na região de fronteira (Brasil-Bolívia). Neste caso, subdividi em quatro partes, sendo que no primeiro momento exponho as respostas sobre como é a convivência e os relacionamentos entre os discentes brasileiros e bolivianos durante a aula. Num segundo momento, questiono se a disciplina Educação Física escolar favorece a interação dos povos que convivem no contexto fronteiriço. No terceiro, indago se os entrevistados já presenciaram e/ou viveram experiências ofensivas e agressivas durante a aula de Educação Física. E, por fim, pergunto sobre quais seriam as diferentes manifestações motoras (jogos, danças, esportes...) da cultura boliviana que foram (ou não) incorporadas nas aulas de Educação Física, bem como quais foram as experiências esportivas vividas pelos discentes no contexto da fronteira Brasil-Bolívia.

Perguntas: Considerando que estuda numa região fronteiriça (Brasil-Bolívia), contudo, no Brasil, explique como é para você a convivência e/ou relacionamento com os colegas de culturas diferentes de outros países, especialmente nas práticas desenvolvidas pelas aulas de Educação Física. Nas aulas de Educação Física existe alguma dificuldade por conta do idioma? Em quais momentos?	
Descrição	Respostas
Aluno 1	<i>“Os meus colegas não param, eles brigam. Eles convidam pra jogar, mas tem hora que eles dão bolada por querer em mim. Não sei se fazem por ser boliviano, creio que por raiva. Raiva de alguma coisa.”</i>
Aluna 2	<i>“Acho meio complicado ter eles [alunos bolivianos] na sala, porque às vezes eles xingam, aí brasileiros também descontam.”</i>
Aluno 3	<i>“A relação é esquisito um pouquinho. Lá alguns querem falar espanhol e os brasileiros não entendem, né? Aí para tocar a bola que é a coisa. Aí os guris bolivianos falam mais espanhol e se no time deles têm mais brasileiros que não entende, não sabe o que fazer. Se está pedindo para tocar ou chutar para o gol. Vira uma confusão.”</i>
Aluno 4	<i>“Assim, não sou muito apegado com os bolivianos. Não gosto muito deles, mas nunca brigamos. Se pudesse escolher, eles não estariam na escola. Por causa que... uh... brasileiros não gostam de bolivianos, odeiam bolivianos, não gostam. Aí por isso que... Nem eu sei porque não gosto [risos]. [...] Também o jeito que eles [alunos bolivianos] falam em espanhol. Aí eles falam, falam, falam, falam e</i>

	<i>eu não entendo o que falam. Aí eu falo assim: eu não entendo, não entendo, não entendo. Aí eles começam a falar e eu não entendo nada.”</i>
Aluno 5	<i>“Brinco sozinho. Não brinco com meus amigos, não brinco com brasileiros. Só brinco sozinho.” [tradução minha]</i>
Aluna 6	<i>“Posso explicar que a gente está se divertindo, brincando, rindo, todo mundo pode ficar juntos. A gente joga junto, pula corda, a gente brinca bastante. Todo mundo faz tudo que tem que fazer. Na aula não temos dificuldade de linguagem.”</i>
Aluna 7	<i>“Lá [aula de Educação Física] não tem confusão. Na aula de Educação Física, fazendo ginástica, eles se divertem. É bem engraçado a aula, eles se divertem.”</i>
Aluno 8	<i>“Não vejo dificuldade por conta do idioma para me comunicar na aula de Educação Física. [...] Na aula tem mais atrito, mas lá na aula de Educação Física não falam nada, o professor é bravo.”</i>
Aluna 9	<i>“Às vezes têm conflitos com os guris daqui [Brasil] e as meninas de lá [Bolívia]. [...] Porque eles falam assim, que as meninas devem ficar lá [Bolívia], que a cultura delas é lá. Aí já começa a discutir em sala de aula. [...] Já na aula de Educação Física não, os guris daqui com os de lá já são normal, é mais com as meninas mesmo. Isso é mais na sala de aula, nas outras matérias, já na Educação Física não. Até porque na aula de Educação Física as meninas evitam ficar perto dos meninos e na sala não tem como.”</i>
Aluna 10	<i>“Não vejo conflitos, nem na sala de aula e nem na aula de Educação Física. [...] Na verdade tem conflito de alguns, brasileiros que xingam os bolivianos.”</i>
Aluno 11	<i>“A minha relação é boa.”</i>
Aluno 12	<i>“Normal.”</i>
Aluno 13	<i>“Nas aulas de Educação Física a convivência é boa entre brasileiros e bolivianos.”</i>
Aluna 14	<i>“Na aula de Educação Física é mais fácil [a relação entre brasileiros e bolivianos]. Porque a gente já se entende mais quando a gente brinca. [...] Já quando está na sala de aula é mais ou menos. [...] Mas não sei porque. [...] Na aula mesmo de Educação Física não atrapalha o idioma.”</i>
Aluno 15	<i>“Lá na aula de Educação Física é fácil de aprender. É só olhar rapidão que aprende. [...] O idioma não atrapalha em nada lá.”</i>
Aluna 16	<i>“Não existe diferenças entre brasileiros e bolivianos, são tudo iguais.”</i>
Aluna 17	<i>“Creio que é harmoniosa. Apesar de lá na Bolívia alguns jogos serem diferentes, não são todos iguais. Alguns são diferentes.”</i>
Aluno 18	<i>“Bom, é cada um pro seu lado, na maioria formam grupinhos de alunos. Às vezes, alguns bolivianos se enturmam com o resto dos alunos, mas tem alguns</i>

	<i>que não. [...] Eu acho que isso acontece mais nas séries iniciais. [...] Isso fica mais evidente no recreio, cada um com seu grupo. [...] Eu não tenho isso comigo, convivo com todos.”</i>
Aluna 19	<i>“Eu acho que a convivência entre brasileiros e bolivianos na aula de Educação Física é boa. [...] E também acho que a linguagem não atrapalha. [...] Já nas outras disciplinas às vezes pode, por exemplo, na leitura.”</i>
Aluno 20	<i>“Eu acho que é legal a convivência entre brasileiros e bolivianos na aula de Educação Física. [...] Joga bola e pratica outros esportes todos juntos.”</i>

Perguntas: Na sua opinião, na aula de Educação Física, prevalece a cooperação ou a rivalidade entre os alunos brasileiros e bolivianos que estudam no Brasil? Você acredita que existe indiferença ou alguma falta de companheirismo por parte dos colegas brasileiros ou bolivianos nas aulas de Educação Física? Por quê? Será que as práticas corporais ajudam na interação dos alunos brasileiros e bolivianos, independentemente do idioma? Por quê?

Descrição	Respostas
Aluno 1	<i>“Não creio que o esporte ajuda diminuir isso. Porque quando jogo bola sinto alguma coisa no meu coração, quando eu lembro tudo que eles fizeram lá em Marília/SP [cidade onde estudou antes].”</i>
Aluna 2	<i>“Não, nunca vi na aula de Educação Física xingamento e agressão, só na sala mesmo. [...] Acho que diminui na aula de Educação Física. Porque eles gostam de brincar juntos, jogar bola. [...] Mas não sei dizer porque na sala de aula isso acontece.”</i>
Aluno 3	<i>“[...] Acho que na Educação Física a professora [suprimido o nome] que ajuda mais a gente ter modos. Ela passou até no quadro. Ela não gosta que fala palavrão, não gosta que briguem nos jogos, não gosta que saem correndo. Se ela dá uma ordem para não passar da escada, não tem que ir lá. Por isso que respeito, só fico na quadra, desço para tomar água e volto para aula. Já na sala de aula isso não acontece porque já tem um que mexe com outro. Assim: se outro quer copiar, não deixam e ficam mexendo. [...] Creio que a Educação Física ajuda, porque no esporte, assim, eles têm que respeitar um ao outro. Porque quando eu jogo não gosto que ninguém fale mal comigo. Se não paro, não toco mais a bola pra ele. Se não, se ele é do outro time, eu saio e não jogo mais. [...] Se ele mexe comigo. Eu fico quieto, não falo mais nada, só saio. Se ele mexe comigo eu não vou lá e bato nele, aí falo para professora. Aí ela vai e fala com o guri, se continuar eu volto a falar para ela. Até ele se comportar de novo. Tenho liberdade para falar com ela.”</i>
Aluno 4	<i>“Acho que a disciplina Educação Física ajuda um pouco, colabora, porque quando a gente está jogando assim, a gente nem liga pra quem estamos jogando, com quem boliviano ou brasileiro, nem liga. [...] Na sala de aula, aí não.”</i>
Aluno 5	<i>“Não jogo futebol com os amigos. Prefiro brincar no computador. Mas com meu irmão eu brinco. Eu gosto de soltar pipa, brincar de esconde-esconde, de pega-</i>

	<i>pega, subir nas árvores.” [tradução minha]</i> <i>“Já te disse que não jogo com meus amigos, só com meu irmão.” [tradução minha]</i>
Aluna 6	<i>“Prevalece a cooperação. [...] Porque é bom, a gente faz exercício juntos, não ficamos brigando.”</i>
Aluna 7	<i>“Na aula de Educação Física eles brincam mais, porque eles gostam de ginásticas, brincam entre todos. Eles acham legal. É mais comum na sala as brigas e xingamentos.”</i>
Aluno 8	<i>“Na aula de Educação Física jogam juntos, brigam mais na sala. Na verdade escondido para ninguém ver. [...] Na aula jogam entre times, se misturam.”</i>
Aluna 9	<i>“Apesar desse problema do conflito entre meninos e meninas, na aula de Educação Física é menos isso de xingar e briga etc.”</i>
Aluno 10	<i>“Eles brigam e xingam mais nas aulas da sala, na Educação Física não, acabam jogando juntos.”</i>
Aluno 11	<i>“É mais comum os xingamentos na sala, na Educação Física eles jogam juntos, é mais na sala mesmo.”</i>
Aluno 12	<i>“Na aula de Educação Física a gente joga sem xingar. Na aula de Português só briga e xinga, eles ficam falando de índio, de num sei o quê. Na aula de Educação Física só brincamos. Creio que é porque o boliviano tem mais dificuldade de aprender.”</i>
Aluno 13	<i>“Não vejo nenhuma indiferença quando estamos fazendo aula de Educação Física.”</i>
Aluna 14	<i>“Na hora que está jogando futebol e brincando não acontece conflito, xingamento. Jogam todos juntos. [...] Mas não sei por quê.”</i>
Aluno 15	<i>“Na aula de Educação Física não acontece de xingar. Até porque se fizer a professora deixa sem recreio e de jogos, aí por isso que não xingam.”</i>
Aluna 16	<i>“Já na quadra os xingamentos não acontecem, a gente joga junto, até o [nome suprimido]. [...] Creio que ocorre na sala porque às vezes a professora sai e ele [aluno brasileiro] começa a xingar todo mundo. Só na aula de Educação Física a professora fica olhando toda hora pra todo mundo. Pra ver se está fazendo alguma coisa errada, certo. [...] Estes xingamentos acontecem quando o professor não está perto. [...] Na aula de Educação Física é mais cooperativa, a gente brinca, um defende o outro, não tem briga.”</i>
Aluna 17	<i>“[...] Na aula de Educação Física tem mais cooperação entre os alunos do que na sala de aula, até porque lá eles ficam mais brincando assim. Eles não param assim juntos. Na sala de aula eles estão sentados, começam a conversar e aí começa os xingamentos. [...] Quando eles estão jogando ficam quietos. Assim, ficam concentrados no jogo, por isso não tem muito.”</i>

Aluno 18	<i>“Já na aula de Educação Física não acontece briga e xingamento porque a professora fica perto. [...] Eu acho que é mais por conta da vigilância da professora, apesar de que eles jogam juntos. [...] Sim, podemos falar que na aula de Educação Física é menos rivalidade do que na sala de aula. [...] Porque é mais vigilância da professora, ela fica bem em cima, vigiando. E na sala não. Porque quando ela sai para ir ao banheiro, tomar água, essas coisas assim, os alunos ficam sozinhos em sala. [...] Apesar de que a essência da disciplina também ajuda, por jogar juntos na aula. [...] Acho que as duas coisas ajudam. [...] Não creio que o idioma dificulta pra jogar na aula de Educação Física.”</i>
Aluna 19	<i>“Acho que na aula tem mais cooperação. [...] Na aula de Educação Física a gente joga junto, mas quando vai pra outro lugar já começa. [...] Até porque o professor de Educação Física fica cuidando e brincando a gente esquece.”</i>
Aluno 20	<i>“Eu acho que na aula de Educação Física interage melhor [alunos brasileiros e bolivianos]. Por exemplo, você joga futebol no mesmo time faz se tornar amigo lá, você tem mais dependência. [...] Você pode falar que na aula de Educação Física prevalece mais a coletividade, cooperação do que rivalidade entre alunos brasileiros e bolivianos.”</i>

Perguntas: Você já sofreu algum tipo de agressão física, ofensa, palavras pejorativas, piada, apelido ou algo parecido, proveniente de algum colega de sala, sobretudo nas aulas de Educação Física, por ser originário ou ter relação com outro país? Tem alguma recordação que ocorreu algo na escola referente alguma agressão física ou verbal (xingamento), por parte de alunos com algum colega (boliviano/brasileiro) ou com você por ser boliviano/brasileiro? Como você reagiu? Por quê?

Descrição	Respostas
Aluno 1	<i>“Não sofri agressão, só xingaram. [...] me xingaram lá em Marília/SP, aqui [na escola CAIC] nem tanto. Eles falavam que eu era boliviano e que não podia chegar perto deles. Se não eu iria contaminar eles de porcaria. [...] Só fiquei com raiva, num pude fazer nada.”</i>
Aluna 2	<i>“Às vezes o brasileiro começa a xingar e depois o boliviano desconta. [...] Além de ‘choquito’ falam palavrões como [termo suprimido]. Tanto o brasileiro e bolivianos xingam. [...] Às vezes para a gente não entender eles [bolivianos] falam em espanhol.”</i>
Aluno 3	<i>“Eles [alunos brasileiros] xingam e fazem piada toda hora. Eles falam: olha lá o bolivianinho lá. Esse é bolivianinho. Mas assim, como eles mexem com a gente [alunos bolivianos], a gente mexe com eles [alunos brasileiros] igual. [...] Queria que tivesse mais respeito, que não tivesse confronto entre brasileiros e bolivianos. Que não brigassem, né? [...] Outro dia teve um brasileiro que foi lá e bateu no boliviano. Depois no outro dia foi ao contrário, os mesmos guris. Não queria que tivesse briga, aí vem os guardas para separar. [...] Isso não favorece a amizade entre os dois. [...] Mas na Educação Física não acontece tanto por conta do jogo.”</i>

Aluno 4	<p><i>“Já vi na aula de Educação Física também brigarem. Porque alguns brasileiros não querem jogar a bola para os bolivianos. Aí os bolivianos falam: jogam, jogam, jogam. Porque não tem ninguém atrás dele para pegar a bola. Então eles brigam.”</i></p>
Aluno 5	<p><i>“Já me falaram coisas feias, feias, feias. Feio seu desenho, sua pintura. Esse meu amigo me disse feio sua pintura. [...] Numa outra aula, eu fiz um aviõzinho e meu amigo brasileiro me empurrou e eu caí. E ele saiu correndo para eu não encontrar ele. Esses meninos são maus, eles me enganam.” [tradução minha]</i></p>
Aluna 6	<p><i>“Eu nunca fui xingada ou agredida na aula. [...] Assim, tem gente que é do Brasil, mas os meninos ficam chamando de bolivianos. E também o boliviano [suprimido o nome] xingou o guri lá na minha sala. [...] Nunca vi briga e também nunca fiz isso, nem xinguei também. [...] Essa situação de xingar aconteceu lá na sala de aula com a professora [suprimido o nome], na Educação Física não. [...] A chance de acontecer lá [na aula de Educação Física] é menor. Lá a gente só fica brincando e não fica brigando. Como exemplo: na sala, de vez em quando alguns ficam xingando o boliviano e outros ficam xingando o brasileiro. [...] Não sei por que xingam na sala.”</i></p>
Aluna 7	<p><i>“Nunca sofri agressão física aqui na escola. [...] Apesar de que já puxaram meu cabelo, mas na aula de Geografia. [...] Eu já vi colega ser agredido, um menino por ser boliviano. E o brasileiro fica xingando o boliviano de choco, essas coisas aí. E o boliviano não gosta que fala que é choco. [...] Os colegas brasileiros não gosta de boliviano. Porque eles [alunos brasileiros] falam que a língua não é daqui, não tem que falar assim. Depois outro fala cala essa boca. [...] Não acho certo isso. [...] Eu já vi briga também. [...] Eu já fui xingada. Não na aula de Educação Física. [...] Eles [alunos brasileiros] me chamaram de África, de formiga preta. [...] Pensam que sou preta, por isso me xingam também.”</i></p>
Aluno 8	<p><i>“Eu nunca fui xingado e agredido. Vejo que tem muita indiferença, só porque o outro é boliviano já começa a xingar. [...] Isso não é bom. Aí depois na saída ou no recreio eles brigam. O boliviano evita xingar para não brigar. Já me provocaram para brigar, mas eu não brigo se não minha mãe vai bater em mim. [...] Já vi briga e xingamentos, os dois, bolivianos e brasileiros. [...] É comum o brasileiro chamar de choco o boliviano. Aí os dois se xingam, falam besteiras.”</i></p>
Aluna 9	<p><i>“Comigo não aconteceu de xingar e nem agredir, mas já vi com os colegas por serem bolivianos. Normalmente xingam de collas, que bolivianos fedem etc. Acho tudo uma bobagem. Eu conheço as pessoas de lá [Bolívia] e não são assim. O brasileiro que faz isso. Aliás, antes tinha até uma gangue entre brasileiros e bolivianos, saíam no soco. [...] Os brasileiros ficam xingando mais o boliviano. Aí os bolivianos se juntam e pegam o brasileiro. [...] Hoje está mais calmo, mas ainda tem. Quando eles xingam os bolivianos, os próprios falam que eles [brasileiros] não sabem de nada, não convivem com eles [bolivianos].”</i></p>
Aluno 10	<p><i>“Alguns brasileiros xingam os bolivianos de collas, choco. Xingam de tudo quanto é nome. Não na minha sala. Mas já aconteceu e é mais na escola.”</i></p>
Aluno 11	<p><i>“Não. Mas já vi alunos brasileiros xingando. Xingam de boliviano, choco. Às</i></p>

	<i>vezes nem tem motivo, mas fazem só pra provocar. [...] Sei lá, acho que eles não gostam deles.”</i>
Aluno 12	<i>“Briga não vi, mas xingar sim. Xingam de só porcaria. Os brasileiros xingam de choco, collas, índio e aí o boliviano xinga também. Isso [xingar] ocorre mais na aula de Português. [...] Comigo isso não ocorreu. [...] Esse negócio de xingar é chato. [...] Se pudesse falaria para os pais deles. [...] Os professores deixam acontecer.”</i>
Aluno 13	<i>“Já vi sim, xingar e brigar. Isso dentro e fora da escola. Geralmente quem provoca mais é o brasileiro. Acho que por ser o boliviano de outra raça, deve ser por esta causa que o brasileiro procura mais o boliviano para xingar e brigar. [...] Até porque o brasileiro se acha superior, né? Assim, por os bolivianos não terem a mesma coisa que o Brasil tem, né? [...] Aí xingam de collas, seus chocos, bolivianos. [...] Acontece em ambas as disciplinas. [...] E o boliviano não gosta. Aí de alguma forma reage, até porque ninguém gosta de ser xingado, da mesma forma se o boliviano xingar o brasileiro ele vai zangar também, né? [...] Eu mesmo já fui xingado por brasileiros de choco. [...] E é claro que me senti ameaçado: seu choco, boliviano e tal. Mas eu não reagi, até porque bater não leva a nada. [...] Na verdade já tentaram até me bater, tanto brasileiro e bolivianos. [...] O brasileiro deve ser porque sou boliviano, né? Até porque estava jogando, começou a xingar e brigar na quadra de esporte. E o boliviano porque eu falei que era brasileiro e estudava aqui, né? [episódio ocorreu na Bolívia]. Aí não gostou e sei lá o que têm com os brasileiros, né? [...] Hoje não vejo tanto problema por ter um pé em cada país. [...] Isso ocorreu quando eu era menor. [...] Hoje a gente se mistura mais, mas quando era menor a gente ficava sozinho, tinha um monte de brasileiros, não conhecia ninguém.”</i>
Aluna 14	<i>“Estas coisas de xingar é mais na sala de aula. Xingam também quando a professora não tá. [...] Mas essa questão de xingar é sempre a mesma coisa, desde pequena vejo isso aqui [escola]. É a mesma coisa. [...] A dificuldade para comunicar diminuiu, mas os xingamentos não. [...] Nunca fui xingada. Mas se acontecesse não faria nada. [...] Já presenciei xingamentos, apesar, como disse que eu não fui xingada. Chamam de choco, collas. Eu não acho legal, acho mau. [...] Geralmente quem faz isso são os amigos brasileiros. [...] Briga física eu não vi, só xingarem mesmo. Xingam os de lá [Bolívia] dizendo: cholas que usam saia [mulheres que se vestem com roupas típicas]. Xingam cholitas ou choco. E a gente não gosta. [...] Geralmente não fazemos nada.”</i>
Aluno 15	<i>“Às vezes já fui xingado por brasileiro por parecer boliviano. Um menino da sala. [...] Xingava de seu choco, por aí que xingam. [...] Não fazia nada, não ligava. [...] Nunca tentaram me bater, só xingam. [...] Isso acontece mais no recreio ou na aula, quando a professora vai tomar água ou ir no banheiro, aí começam a xingar. [...] Eu não acho certo que xingam. [...] Me xingam de choco só porque moro na Bolívia. [...] Isso foi agora, não faz tempo não. Até às vezes eu bato nele [colega de sala] que fez. [...] Apesar que quando me xingam eu não xingo eles. [...] Eu acho que tem preconceito do brasileiro para boliviano. [...] Mas não sei o porquê. Às vezes tem inveja e quer xingar.”</i> <i>“Já presenciei xingamentos. Mandam à merda etc. Chama de colla. [...] Acho que é porque os collas ficam com droga. Ficam com folhas de coca na boca,</i>

	<p><i>ficam com os dentes todos amarelos. Chega a ficar verde. Por isso não gosto dos collas não. Quem é de Quijarro [cidade da fronteira boliviana] não gostam dos collas. Porque são fedidos, não tomam banho. Às vezes matam você e não sei mais o que mais faz. Assim que são. [...] Tem dois tipos de bolivianos. Os cambas contra os collas. [...] Porque os collas são invejosos, porque não gostam dos cambas, são mais ricos. [...] Eu sou camba. Assim, tem outros que são ricos e outros que são pobres. Então os collas são pobres, são fedidos e mascam folha de coca.”</i></p> <p><i>“Já vi briga aqui [na escola CAIC] também entre brasileiro e boliviano, em 2014. Das gangues da Bolívia contra aqui [Brasil]. [...] O guri era da escola aqui. Expulsaram o guri da escola e brigaram feio, quase matou. Foi assim que acabou a aula que tudo ocorreu essa briga. [...] Brasileiro e boliviano brigaram. O boliviano bateu bastante no brasileiro, quase desmaiou ele.”</i></p>
Aluna 16	<p><i>“Nunca vi este tipo de coisa de xingar e agredir entre brasileiros e bolivianos. Aliás, já vi sim brasileiro xingando os bolivianos. Já vi na minha sala. Tem um garoto na minha sala, que fica chamando o [nome suprimido] toda hora de choco ou choca, assim. [...] Não sei por que ele faz isso, acho que por inveja e porque mora na Bolívia. [...] Penso que isso é uma falta de respeito, não trata bem as pessoas. [...] Comigo isso não aconteceu, só com amigos. [...] Estes xingamentos ocorrem mais na sala de aula. [...] Não sei direito, mas às vezes na aula de espanhol o [nome suprimido] começa a xingar de boliviana, assim. Já xingou eu, minha prima. [...] Xinga de choca, bolivianinha, tudo. [...] Não sei por que ele faz isso. [...] Eu sinto tristeza quando ele fala isso. [...] Não reajo. [...] Para mudar isso eu colocaria mais regras na escola pra não xingar mais, não poder mais falar bolivianinha, choca, tudo isso. [...] Isso está acontecendo só agora, quando era menorzinha não. [...] Não converso com os outros bolivianos sobre isso.”</i></p>
Aluna 17	<p><i>“Sim, já aconteceu comigo. Já me chamaram de choca. [...] Eu não reagi. Fiquei quieta. Quem me chamou assim foi um menino, mas não sei por que fez isso. Já faz um tempo, mas não gostei. Me senti assim, triste, né? Porque, assim, eu não fiz nada para o guri e ele começou a xingar. Assim, do nada. Só porque mora lá [Bolívia], porque a gente é de lá. Aí ele começa a xingar. [...] Posso dizer que existe discriminação dos brasileiros para os bolivianos ou de quem mora lá [Bolívia]. É pouco, mas tem. [...] Às vezes isso incomoda. [...] Estes xingamentos ocorrem mais na hora do recreio. Na sala de aula também, na hora que ela [professora] sai. Também já vi na aula de Educação Física, apesar comigo não.”</i></p> <p><i>“Sim, já vi xingamentos com os outros alunos. Acontecem brigas também. Não sei ao certo por que acontece isso. Mas às vezes eles param xingando, assim, de choco. Mas que eu saiba choco é loiro. Aí ficam se xingando entre eles mesmos, aí acontecem as brigas. [...] Mas quando o brasileiro chama de choco o boliviano é no sentido agressivo, pejorativo. O boliviano não gosta. Aí eles xingam também. Mas na maioria das vez não. [...] Como disse já vi briga também, mas é melhor não falar [sorrisos]. [...] Às vezes também ficam xingando, sendo que a maioria das vezes os guri brasileiros chamam de collas os bolivianos. [...] Porque os collas são os feirantes. Alguma coisa assim. [...] Eu não sou nenhum.”</i></p>

Aluno 18	<p>“Comigo de xingar e brigar nunca ocorreu. [...] Já vi briga aqui. [...] Inclusive tem um caso do [dados suprimidos], que um aluno [boliviano] estava fazendo tarefa e outro [brasileiro] foi falar as coisas pra ele. Chamar de choco, essas coisas assim. Aí o que estava fazendo a tarefa agrediu o outro, o brasileiro. Foi uma forma de reação. [...] Essa questão de xingar vai mais na brincadeira, mas quem tá recebendo fica sentido com aquilo. Eu acho que por isso não causa da pessoa se enturmar com os outros. [...] Bom, tem uns que falam seu choco, tem uns que falam seu vende alho. Falam isso porque isso é a forma de trabalho deles [feirantes bolivianos], né? Aí tipo, tentam pegar [zombar] no dia a dia deles. Ou seja, tenta mostrar, tirando sarro para os outros alunos. [...] Isso acontece agora mesmo, na aula, vem aquela ‘zoeira’ quando o professor não está em sala. Aí todo mundo começa a falar do outro. Vai num tom de ‘brincadeira’, mas não é. [...] Eu acho que isso é preconceito. [...] Não sei por que chamam de choco. [...] Mas a maioria [bolivianos] ficam quieto, só alguns que partem pra cima. [...] Quem provoca mais é o brasileiro para com o boliviano.”</p> <p>“Bom, no começo do ano... uh, eu vou contar um caso pro senhor. Bom, na minha sala tinha um rapaz, que era boliviano. Da oitava série mesmo. Ele não fala o português claro. No começo do ano ele não falava com ninguém. Era só na dele, não jogava bola. Agora no final do ano ele começou a se enturmar com a sala, jogar bola. [...] É mais fácil de enturmar na aula de Educação Física, porque joga bola. [...] Tipo, ele fala do jeito dele e ninguém retruca, ninguém fala nada. Hoje, né? [...] Aí já na sala de aula têm uns que ficam de lado, falando, conversando assim baixinho, falando dele, entendeu? Tirando sarro. Aí nisso já vem aquela vergonha. Aí ele não se enturma tanto, né?”</p>
Aluna 19	<p>“Agressão física nunca sofri, mas eu já fui xingada de choca. [...] Me senti triste e abatida. Isso ocorreu recente, 2012 e 2013. [...] Eu não reagi e fiquei quieta, não gosto de briga. [...] Isso ocorreu na saída. Foi uma guria que fez. [...] Já presenciei também xingamentos quando teve uma briga fora da escola. [...] Aliás, sempre tem que ter um guri que fica falando assim, xingando os bolivianos. Os brasileiros falam que os bolivianos não são daqui [Brasil] e que deveriam ficar lá do outro lado, assim. [...] Essas provocações vêm mais dos brasileiros para com os bolivianos. [...] Creio que isso ocorre porque os brasileiros acham que os bolivianos estão estudando numa escola brasileira e é por isso que começam a falar isso. [...] Chamam de choco, bolivianinho, collas. [...] Quando isso ocorre o boliviano fica abatido, triste. [...] Já presenciei várias brigas por conta disso, mas na sala de aula não. Agora xingamento sim, já vi na sala. Inclusive com uma colega que estudava aqui. [...] Chamavam ela de colla. Um menino que mexia com ela, especialmente quando o professor saía. [...] Isso também acontece mais no recreio e depois na sala de aula.”</p>
Aluno 20	<p>“Já vi xingamentos. Agora agredir não me lembro. Aliás, já vi briga sim, entre brasileiros e bolivianos. [...] Geralmente são os brasileiros xingando os bolivianos. [...] Xingam de choco, boliviano. Assim, seu boliviano colla. [...] Eu não lembro se já xinguei [risadas]. Não lembro mesmo [aparentou já ter feito]. [...] Ah, não sei, mas ele [boliviano] deve sentir medo, raiva do brasileiro que está xingando ele. [...] Eu não aprovo essa situação, acho ridículo. [...] Acho que isso ocorre mais no recreio. Creio que é porque tá livre, né? Não tem professor</p>

olhando. [...] A maioria aceita bem os bolivianos na escola, só alguns que não.”

Descrição	Respostas
Aluno 1	“ <i>Não lembro.</i> ”
Aluna 2	“ <i>Não sei.</i> ”
Aluno 3	“ <i>Nunca vi nada. [...] Não sei por quê. [...] Apesar de que são as mesmas regras do futsal, do campo, são as mesmas. [...] Existem algumas danças de lá [Bolívia] que não são feitas aqui [Brasil] na aula. [...] Nunca competi lá [Bolívia] e nem aqui [Brasil]. Queria ter competido ano passado na REME, mas desisti.</i> ”
Aluno 4	“ <i>Não conheço nenhum jogo ou dança da Bolívia. Mas tenho vontade de conhecer. Mas não tenho vontade de conhecer a Bolívia, porque eles falam e eu não entendo.</i> ”
Aluno 5	“ <i>Não sei.</i> ” [tradução minha]
Aluna 6	“ <i>Não conheço nenhum jogo, brincadeira ou dança da Bolívia aqui na escola. Nunca vi nada sendo incorporado de lá [Bolívia] pra cá [Brasil].</i> ”
Aluna 7	“ <i>Conheço uma dança que chama ‘Tinku’. Essa dança eu conheço, mas nunca vi ela na aula de Educação Física ou algo ser incorporado assim de lá [Bolívia].</i> ” “ <i>Fora da escola não competi, nem no Brasil e nem na Bolívia.</i> ”
Aluno 8	“ <i>Tem umas danças lá na Bolívia, mas nunca vi nada aqui. Não sei por que ele [professor] não mostra aqui.</i> ” “ <i>Já competi na Bolívia, aqui [Brasil] não. Infelizmente o menino que escolhe, nunca escolhe eu. Queria entrar mas não deixam.</i> ”
Aluna 9	“ <i>Conheço algumas músicas e danças de lá [Bolívia]. Mas nunca vi professor trazer para aula.</i> ” “ <i>Nunca competi lá, aqui no Brasil já joguei.</i> ”
Aluna 10	“ <i>Não conheço.</i> ” “ <i>Nunca competi lá [Bolívia], só aqui [Brasil].</i> ”
Aluno 11	“ <i>Não conheço nada. E nunca vi apresentação aqui da Bolívia.</i> ”

	<i>“Já joguei pela escola no Brasil, lá [Bolívia] não.”</i>
Aluno 12	<i>“Não muito, são as mesmas daqui [Brasil]. [...] Só dança que é diferente. E já vi sendo apresentado aqui na escola. Na aula de Educação Física eu nunca vi.”</i> <i>“Já competi aqui [Brasil] e lá na Bolívia.”</i>
Aluno 13	<i>“Nunca vi nada na aula. Nunca o professor trouxe nada de lá. Já assisti em outras disciplinas, mas de outros países, da Bolívia não.”</i> <i>“Já competi no Brasil com time da escola e na Bolívia com time boliviano Já jogamos de lá [Bolívia] pra cá [Brasil] e também daqui pra lá. Gostei disto, mas já teve briga e rivalidade. Discussão, assim, sabe?”</i>
Aluna 14	<i>“Não conheço nada. Conheço do Brasil, como o samba.”</i> <i>“Também nunca vi o professor de Educação Física trazer alguma coisa na aula de lá [Bolívia].”</i> <i>“Eu já competi aqui [Brasil], lá [Bolívia] não.”</i>
Aluno 15	<i>“Sim conheço. Tem o jogo com carrinhos e a salsa. [...] Tem também pegador e esconde-esconde de lá [Bolívia]. [...] Lá é mais legal que aqui, a brincadeira.”</i> <i>“Não trouxe pra escola não. [...] Não sei por que não trazem, mas deve ser porque não moram pra lá [Bolívia], não conhecem.”</i> <i>“Apesar de morar lá [Bolívia], só competi aqui no Brasil.”</i>
Aluna 16	<i>“Sim, conheço. Uma dança que se não me engano chama: ‘Tatis’ [não encontrada]. Na verdade é uma música com dança.”</i> <i>“Gostaria que mais coisas da cultura da Bolívia fossem incorporadas nas aulas.”</i>
Aluna 17	<i>“Sim, conheço. São várias. Mas que eu me lembre acho que se chama ‘Morenada’ [é uma dança do Altiplano da Bolívia]. Creio que é uma dança e música. [...] Mas trazer para a aula de Educação Física alguma coisa de lá [Bolívia] não vi. [...] Não sei por que isso ocorre.”</i> <i>“Sim, já competi aqui [Brasil] nos jogos da REME. [...] Na Bolívia não, nunca competi lá. Já tive vontade. E nunca fui com time daqui pra lá [Bolívia] e nem de lá pra cá [Brasil]. E não sei por que isso acontece.”</i>
Aluno 18	<i>“Não lembro, não conheço. [...] Não sei mesmo. Até porque o projeto que teve e que levaram pra lá [Bolívia] foi mais em comida típica, o jeito de vestimenta. [...] Com essa questão de movimento não me lembro de nada.”</i> <i>“Na aula de Educação Física nunca vi nada de lá [Bolívia]. [...] Acho que seria interessante apresentar algo de lá [Bolívia]. Até porque têm muitos alunos daqui que não conhecem o verdadeiro sentido da Bolívia.”</i> <i>“Já competi bastante aqui [Brasil], nos Jogos da REME etc. [...] Na Bolívia nunca competi. [...] Meus amigos de lá da Bolívia vêm mais pra cá do que eu vou lá. [...] Acho que isso acontece mais por causa de mãe. Por exemplo, minha mãe não gosta que vou muito lá [Bolívia]. [...] Mais por causa do medo. [...] Por</i>

	<i>conta da segurança. [...] Eu gostaria de jogar e competir lá [Bolívia].”</i>
Aluna 19	<p><i>“Conheço sim, uma dança, chama Moreno. [...] Geralmente é feita na rua no dia de uma santa. Chama Urkupiña [Virgem de Urkupiña]. Aí acontece um monte de danças. [...] Aí são os grupos. Uns são Morenos, outros que falam Chola, Caporales [dança tradicional da Bolívia]. [...] Conheço essas mais ligadas à religiosidade.”</i></p> <p><i>“Nunca vi trazer na aula de Educação Física essas manifestações. [...] Acho que seria interessante trazer pra aula, porque todo mundo iria saber mais sobre a cultura da Bolívia.”</i></p> <p><i>“Já competi aqui no Brasil, mas lá na Bolívia nunca competi. [...] Teria vontade de jogar lá.”</i></p>
Aluno 20	<p><i>“Que eu conheço acho que é a ‘Cumbia’ [dança folclórica que surge na Colômbia e depois aparece na Bolívia, hoje se caracteriza por um estilo musical instrumental. A palavra ‘cumbia’ vem de ‘cumbé’, que significa festa]. É um ritmo de uma música e eles [bolivianos] dançam. Não sei dizer muito bem.”</i></p> <p><i>“Trazer isso [dança boliviana] para aula de Educação Física que eu me lembre não.”</i></p> <p><i>“Sim, já joguei aqui [Brasil], nos jogos da REME. [...] E na Bolívia já também, mas não foi pela escola. Foi iniciativa minha. [...] Era uma competição, era um time da Bolívia, contra times de lá [Bolívia]. [...] Gostei.”</i></p>

6 DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho, a fim de aprofundar a discussão qualitativa dos dados coletados, suscitarei elementos importantes para compreender os problemas elencados em toda a tese. Assim, optei por observar as divergências e convergências nas respostas dos sujeitos entrevistados, analisando as suas declarações ‘intragrupos’ (docentes X docentes / discentes X discentes) e ‘intergrupos’ (docentes X discentes), considerando o caminhar dos diferentes blocos e suas perguntas-geradoras relacionadas ao tema da pesquisa. Acredito ter estabelecido uma coerência e constituído um formato didático para as análises, sobretudo se considerada a complexidade de tratamento das diversas respostas com as teorias e os elementos conceituais elencados no decorrer do trabalho.

Minha escolha estrutural de análise possibilitou constituir tópicos gerais dos resultados, os quais foram opcionalmente negritados, sintetizando os diferentes achados e configurando pequenas peças de um ilimitado e conector ‘quebra-cabeça’, que é a promoção efetiva da educação intercultural em escolas fronteiriças. Neste caso, em especial, adentro, articulo e focalizo os desafios, as demandas e as possibilidades da disciplina Educação Física. Logo, produzirei, nesta parte do trabalho, discussões específicas sobre o tema proposto, baseando-me em análises complexas (analíticas e contextuais), com ênfase nos problemas e objetivos da tese.

6.1 ANÁLISES COMPARATIVAS ‘INTRAGRUPOS’

Tendo em vista a estruturação determinada, iniciarei as discussões sobre os dados coletados (resultados), examinando e debatendo as informações separadamente dos entrevistados, definidos anteriormente como análises comparativas ‘intragrupos’ (docentes x docentes / discentes x discentes). Portanto a intenção é destacar os elementos teóricos suscitados na pesquisa, igualmente discorrer e comparar, respeitando uma sequência coerente dos blocos preestabelecidos, os respectivos questionamentos e as respostas obtidas no interior do grupo em discussão, que carrega opiniões internas pertencentes ao seu grupo em particular.

6.1.1 Docente X docente

Ao analisar o primeiro bloco de perguntas, percebi grande **heterogeneidade no perfil dos professores** que atuam no CAIC, o que de certa forma enriquece o trabalho,

especialmente quando se consideram as principais variáveis, como tempo de formação, exercício da docência e atividade profissional na instituição.

Compreendo que a diversidade no perfil acabou promovendo nos blocos seguintes uma multiplicidade de respostas, considerando as diferentes experiências dos docentes. Cito, para exemplificar, a existência de professores entrevistados com quase duas décadas de experiência na escola, e outros recém-formados. Nas observações e nas falas, observa-se que os primeiros já possuem rotinas profissionais consolidadas, ao mesmo tempo acompanharam a construção da unidade, são conhecedores da história da escola na comunidade e da sua inserção (CAIC) no contexto de fronteira; enquanto que os recém-formados, apesar de pouco tempo de atuação no CAIC, expressam certas similaridades sobre alguns entraves profissionais em comparação aos mais experientes. Assim, reforça-se, em parte, a importância da pluralidade do perfil docente ao analisar o conjunto dos dados expostos no trabalho.

Outro aspecto a ser ressaltado, ao comparar as respostas com o perfil dos docentes entrevistados, foi não existirem diferenças expressivas entre as respostas dos professores dos sexos masculino e feminino, refletindo simetrias nas respostas.

Ao analisar as demais perguntas agregadas e contidas no segundo bloco, quando adentrei as percepções dos docentes sobre a relação fronteiriça Brasil-Bolívia, percebi que, apesar de todos morarem no Brasil e serem brasileiros, **conhecem e visitam esporadicamente a fronteira**, que compreende o território boliviano. Essas visitas são, na maioria, limitadas ao espaço da fronteira e, prioritariamente, para **realizar compras de mercadorias** nos diferentes segmentos (produtos, bens de consumo...) que são vendidos na região, indicando aquele local como apenas um espaço de atração econômica, mercadológica, conseqüentemente com pouca demanda no sentido de intercâmbio educacional. As falas dos entrevistados, transcritas a seguir, resumem substancialmente esta análise:

“Conheço a fronteira. Geralmente vou para fazer compras. Não vou sempre, muito raro.” (Docente 2)

“Sim, conheço a Bolívia. [...] Já visitei, sim. [...] Já fui até participar de jogos lá. Quando era atleta, já fui com equipe daqui jogar em Puerto Suárez e também até Santa Cruz. Contudo, como professora especificamente, nunca levei equipe lá e nem na questão pedagógica. Vou mais para fazer compras.” (Docente 6)

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas foi a indicação da **fronteira Brasil-Bolívia como um lugar muito carente e pobre** pela maioria dos docentes, particularmente quando foram interpelados sobre a primeira imagem ao se pensar nessa região fronteiriça. Verifica-se

que o discurso sobre fronteira é confuso, deixando exclusivamente o tema às mazelas e limitado aos aspectos do território do país vizinho (Bolívia), acarretado pelo desconhecimento sobre as possibilidades interculturais que perpassam a região. Assim, cito um trecho do discurso do Docente 6 como um caso análogo dessa visão simplista: *“Eu acho assim, é muita pobreza do lado de lá, muita carência [...]”*. Fica evidente a retórica nos discursos docentes, o que acaba refletindo certo ‘imperialismo’ do Brasil, algo que pode ter relação aos estudos de Esselin, Oliveira e Oliveira (2012), quando dizem que essa ótica é influenciada pelas condições econômicas da Bolívia (pobreza), se comparada a outros países do mundo.

Por consequência, alguns docentes acrescentam fatos complexos quanto à interdependência nas relações dos povos da fronteira, inclusive questionando elementos que podem influenciar, por exemplo, nas questões da saúde pública no lado brasileiro:

“Não vejo com bons olhos a fronteira. [...] Região de fronteira ainda acho que é muito complicado. Independente daqui. [...] Vamos citar o problema da raiva. Nos que temos que ir lá vacinar os animais, porque eles não irão fazer. E pra gente não ter problema aqui temos que ir lá vacinar, etc. Não concordo muito com essa relação. [...] Outro caso é de alunos que buscam os benefícios de saúde, INSS etc., que eles utilizam o daqui, porque creio que lá na Bolívia não tem. [...] Tinha que ter um certo limite. [...] O estudar, essa coisa, tranquilo. Se eles vêm estudar aqui é porque o estudo lá não é tão forte. [...] Não vejo problema, é porque estão buscando coisa melhor, mas saúde e no controle sim. [...]” (Docente 3)

“[...] Pra você ver, muitos alunos nossos têm essa dupla nacionalidade justamente para poder se beneficiar das coisas daqui [Brasil], saúde, até este vale-transporte, tudo isso eles ganham.” (Docente 6)

Esses discursos fazem pensar com cautela nas políticas públicas da região, ao se analisar, com certa ressalva, tais posicionamentos dos docentes entrevistados. Até porque acredito que seria uma postura extremamente ambígua, quando se pensa nas relações existentes em espaços fronteiriços, particularmente quando se pretende tratar sobre o fluxo da fronteira de forma limitante ou excludente, sem o devido e aprofundado debate sobre o tema.

Entendo que, *a priori*, devemos respeitar as leis de ambos os países e, por exemplo, no caso do Brasil, a lei que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil (Estatuto do Estrangeiro) estabelece no seu Artigo 95 que “O estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis”. Ainda convém lembrar que o Artigo 106 da mesma lei, que trata sobre os elementos vetados aos estrangeiros, não faz menção aos aspectos da utilização da saúde pública (BRASIL, 1980, 1981). Isto é, nada impede que os estrangeiros regularmente residindo e/ou radicados na fronteira brasileira

utilizem os direitos reconhecidos pelo Estatuto do Estrangeiro, o que inclui, além da educação, também a saúde pública.

Por isso, ao mesmo tempo em que devemos respeitar e considerar as leis que regem a soberania e a interdependência dos países fronteiriços, é essencial promover parcerias recíprocas entre os países limítrofes sul-americanos, com o sentido de superarmos os inúmeros gargalos e as necessidades existentes nessas localidades que ficam nas periferias do país, se consideramos a região central do Brasil. Por isso, é salutar incluir nesse conjunto de ações a transformação da prática pedagógica do professor na escola que possuem estas características de fluxos pendulares, particularmente como mecanismo para avançar nos processos de respeito e valorização dos povos que vivem nas diferentes fronteiras.

Diante do panorama geral até o momento, entendo que este trabalho permitiu enxergar que uma das maiores dificuldades docentes em considerar e valorizar a cultura boliviana numa escola fronteiriça na região de Corumbá/MS (Brasil-Bolívia) parece estar fortemente relacionada a certo desconhecimento, fragilidade, pouca familiaridade com elementos, traços culturais e simbólicos referentes aos bolivianos. Esse é um dos mais graves problemas em qualquer processo que se pretende educativo, pois incorre no gravíssimo erro de assumir a visão etnocêntrica. Trata-se de uma visão muito limitante, uma vez que impede a possibilidade de qualquer grupo social realizar um passo fundamental do processo pedagógico, especialmente não conseguir se colocar no lugar do outro.

Quanto à percepção docente sobre a cultura boliviana, foi observada uma relativa superficialidade e inconsistência quanto ao seu conhecimento. Essa é uma postura muito preocupante, pois se refere a uma das questões mais debatidas no tema ‘etnocentrismo’, ou seja, a falta de conhecimento sobre o ‘outro’, sobretudo quando ancorado em noções simplistas, informações depreciativas e vulgarizadas. Isso pode ser visto e exemplificado parcialmente nas seguintes transcrições:

“Conheço a fronteira. [...] Vou para passear. [...] Vou muito pouco para lá, fui mais no começo. Eu ia lá por curiosidade, para conhecer outros produtos, enfim, compras. [...] A primeira imagem que vem na minha cabeça quando penso em fronteira é pobreza. [...] Penso assim porque vejo tanto do lado brasileiro como boliviano que o povo aparenta ser bem pobre.” (Docente 1)

“Nunca fui para passear, conhecer lá, tenho medo. Já tive vontade de conhecer mesmo a Bolívia, ir lá pra dentro. Mas tenho medo da polícia pegar e ter que pagar etc. [...] Mas vou raramente para a fronteira. [...] Não vejo com bons olhos a fronteira. [...] Região de fronteira ainda acho que é muito complicado. [...] a imagem que tenho de lá seria: medo.” (Docente 3)

“Conheço mais assim, para fazer compra e passeio. Mas o maior motivo seria para fazer compra, mais ali na feira [espaço com várias pequenas empresas, lojas...] mesmo. Agora que o dólar aumentou, vou de vez em quando. [...] Pela minha vivência aqui, é mais a imagem da pobreza. Muito pobreza, mas é um povo que trabalha. Eu vejo essa realidade lá. Essa parte da carência é muito precária, essa pobreza. Falo da fronteira da Bolívia, pra lá não sei, nunca fui pra Santa Cruz.” (Docente 4)

“Não queria estar falando isso, mas me vem assim, um país [Bolívia] que usa nossa localização como ponte de contrabando, de drogas, armas etc.” (Docente 5)

“Conheço pouco a fronteira, não sou de ir muito lá. Sei onde fica e vou mais para fazer compra, sei como ir, sair e como chegar aqui [Brasil], só. Entendo que aqui também é fronteira, tanto para eles como para a gente, o outro lado. Apesar de que já fui passear lá mais para dentro, lá para Aguas Calientes, mas só até ali. [...] Essa questão da compra às vezes a gente vai pra lá até para comprar alguma coisa para a escola, que lá geralmente é mais barato. [...] Vejo a fronteira mais como um local de comércio mesmo.” (Docente 7)

Pode-se notar que a maioria⁶⁴ dos docentes tende a enxergar mais intensamente certa vertente negativa e/ou comercial da fronteira, em especial o lado boliviano. Isso parece se explicar por um relativo discurso de distanciamento e desconhecimento, já que revelam elementos como medo e pouca aproximação com população boliviana fronteiriça.

As falas dos professores permitem enxergar um retrato de avaliações superficiais e unilaterais sobre o tema. Quando dizem ir à Bolívia para compras, quando falam do medo, quando falam que só vão a passeio (os quais admitem serem raros), fica patente a visão etnocêntrica das culturas em contato naquele local, já que “passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do grupo do ‘eu’” (ROCHA, 1984, p. 13). Como conhecer a população dos estudantes bolivianos se os próprios professores, em suas palavras, quando entrevistados, demonstraram uma quase recusa a participar e conhecer aquele universo, chegando mesmo ao extremo de dizer local de ilicitudes e contrabando?

Vale ressaltar que um docente manifestou a vontade e o desejo de melhor conhecer o universo cultural boliviano, o que, embora seja extremamente salutar do ponto de vista educativo, também se revela significativamente precário em termos pedagógicos.

Os discursos coletados nesta pesquisa refletem, em parte, o que foi explicado na introdução e no decorrer da tese, sobretudo **uma visão da fronteira como espaço da violência e da ilegalidade**, ou seja, um local visto como ‘perigoso’, da ‘contravenção-contrabando’, de tensões, onde as pessoas convivem permanentemente com essa ambivalência

⁶⁴ Somente um entrevistado (Docente 2) relatou a diversidade cultural da Bolívia como elemento fronteiriço significativo, quando se pensa no tema fronteira.

sociocultural. Essas questões unilaterais sobre a imagem do contexto fronteiriço na perspectiva do professor demonstram estereótipos sutis do cotidiano local.

É evidente que tais estereótipos, que geram posturas etnocêntricas com aquele que é julgado como o ‘diferente’, são, em grande parte, reforçados pelos elementos midiáticos, ou, como diz Rocha (1984, p. 18), “a ‘indústria cultural’ – TV, jornais, revistas, publicidade, certo tipo de cinema, rádio – está frequentemente fornecendo exemplos de etnocentrismo”. Igualmente, Albuquerque (2013) alerta sobre as exposições midiáticas que imputam cargas pejorativas nas diversas reportagens que retratam o contexto das cidades fronteiriças – isto é, os espaços comunicativos esquecem os diferentes elementos significativos da vida fronteiriça.

É evidente que, ao analisarmos como se constituem os povos na fronteira Brasil-Bolívia, verifica-se aceitação e também muita intolerância, esta referida à desigualdade entre os países. São os elementos contraditórios da fronteira, já que demonstram traços de colaboração e hostilidade entre as populações vizinhas (OLIVEIRA; RAMALHO JÚNIOR, 2010), indicando que a fronteira em estudo não é um simples lugar onde só acontece ilegalidade, mas um local de contato, partilha e troca, sobretudo econômica e cultural (RIBEIRO; COSTA, 2011). Portanto é reforçada a importância dos espaços de formação educacional como relevantes locais que podem promover debates, estudos e pesquisas, visando à questão intercultural.

É preciso frisar que, apesar de muitos elementos de caráter desfavorável e de certa forma degradante no tocante às relações locais da fronteira Brasil-Bolívia, um entrevistado (Docente 2) ilustra, quando é indagado a pensar no tema fronteira, descrevendo “*como povos diferentes, culturas diferentes, costumes, crenças*”. Nota-se uma escassez de elementos favoráveis sobre o tema fronteira nos discursos dos docentes, evidenciando apenas as questões depreciativas da região, confirmando a ausência do tema entre os professores de Educação Física quanto à possibilidade de uma educação intercultural.

Embora haja, no rol de entrevistas, um único docente que comentou sobre aspectos culturais, aproveitou o ensejo para lembrar que a educação intercultural deveria ser promovida nos espaços de saberes escolares, considerando as diversas culturas, conseqüentemente os diferentes conceitos, valores, representações e interpretações da vida em sociedade (VIEIRA, 1999).

Já quando os professores são questionados sobre a relação com pessoas originárias da Bolívia, a maioria limita-se a dizer que não tem amizades com pessoas do país vizinho e que o convívio com bolivianos se dá apenas por intermédio dos alunos da própria escola. Portanto os docentes entrevistados se restringem, unanimemente, aos **aspectos estritamente**

profissionais nas relações com as pessoas da fronteira boliviana. Isso demonstra que os possíveis intercâmbios educacionais e culturais, que poderiam ocorrer e/ou ser estimulados, via relacionamento entre os moradores da fronteira boliviana, são praticamente circunscritos aos afazeres profissionais, notadamente compreendendo somente o espaço e a dinâmica escolar. Conforme podemos conferir na sequência nas falas dos entrevistados:

“Não tenho nenhuma relação de amizade lá.” (Docente 1)

“Mas meu contato é só aqui na escola, diretamente com os alunos, essa convivência [...] não tenho amigos lá.” (Docente 2)

“Minha relação é boa com os bolivianos, contudo meu contato é mais com os alunos e os pais. Não tenho amigos lá.” (Docente 3)

“Nos tratamos como pessoas amigas, falar a verdade, amiga, profissionais. Temos um intercâmbio. Por quê? Porque eles têm a feira deles aqui e a gente faz a compra lá. Então tem um intercâmbio. Às vezes falamos até sem querer um pouco de boliviano, o espanhol no caso. É uma relação boa, só que até o momento que não fecha a fronteira [risos]. Aí não fica boa, fecha aqui, lá também fecha. Essa parte burocrática às vezes impede de ir, mas no final sempre tem um contato, um intercâmbio. Vivemos com eles aqui e lá, quase como se fosse o mesmo povo. [...]” (Docente 4)

“Na minha vida pessoal não tenho contato, mas no âmbito escolar esta escola é praticamente quase toda tomada de alunos de lá [Bolívia], né? Assim, meu relacionamento com eles é tranquilo, normal.” (Docente 5)

“Quanto à relação lá fora da escola com bolivianos, tem pais que vê a gente lá do outro lado [fronteira boliviana] vêm perguntar etc. Acabamos tendo um contato lá.” (Docente 6)

“Não tenho muito contato com o pessoal do país vizinho [Bolívia]. Só procuramos comprar ao ir lá e eles vendem. Não tenho amigos lá. Não conheço bolivianos, a não ser com os alunos. E nem com os pais, até porque frequentemente os pais nem vêm na escola, só deixam na porta e voltam.” (Docente 7)

Essa limitação quanto ao relacionamento dos docentes para com outros bolivianos fronteiriços certamente reflete nas compreensões sobre o tema e nas possibilidades de ações pedagógicas interculturais dos professores no contexto escolar, principalmente porque essa constatação de **contato limitado pode afetar as decisões de valorização das culturas (brasileira-boliviana) presentes na escola.** Trata-se de algo extremamente preocupante se for levado em consideração o contexto da escola e sua proximidade com a fronteira Brasil-Bolívia.

Analisando as falas sobre a relação com pessoas originárias da Bolívia, verifica-se que, quando uma entrevistada (Docente 4) cita a possibilidade e necessidade de intercâmbio entre brasileiros e bolivianos, o tema fica restrito à interação comercial. Apesar de a sua declaração indicar uma boa e amigável relação, nas palavras dela *“quase como se fosse o*

mesmo povo”, simultaneamente acrescenta outros dois fatos contraditórios nessa relação. O primeiro seria assumir a discriminação do brasileiro para com os bolivianos, e o segundo, as disputas étnicas intragrupos existentes no próprio contexto da fronteira boliviana. Vejamos a transcrição literal:

“Apesar que a Bolívia, falar a verdade, é um pouco discriminada [por brasileiros]. Trabalho há muito tempo com eles, o próprio povo [bolivianos] que discrimina a raça deles. Falo porque já trabalhei muito tempo. Eles têm vergonha deles mesmo. É a cultura deles, e a nossa também é diferente.” (Docente 4)

Aprofundando quanto ao aspecto da *“vergonha deles mesmos”*, citado pela professora, duas vertentes podem ser levantadas. A primeira diz respeito à postura defensiva e de negação da sua etnia de partida, considerando que eles podem ter vergonha da origem boliviana. A segunda pode também estar ligada aos conflitos internos da cultura boliviana, descritos, por exemplo, por Oliveira e Campos (2012), que afirmam existir entaves étnicos entre os ‘grupos’ de bolivianos fronteiriços. Os autores explicam que essa realidade cultural na Bolívia acaba gerando embates entre essas diferentes etnias, de modo especial entre os cambas/chiquitanos (mais antigos na região) e os collas (originários do altiplano e médio plano boliviano).

Traçando um paralelo entre essa realidade local e os dizeres de Giddens (2008), entende-se melhor seu alerta sobre os conflitos étnicos, sobretudo quando diz que as diferenças étnicas normalmente não são neutras, na verdade caminham para lados praticamente opostos, “estão normalmente associadas a desigualdades de riqueza e de poder, bem como a antagonismos entre grupos” (ibidem, p. 252).

Considerando o terceiro bloco de questionamentos aos professores, que adentra as questões da valorização da cultura boliviana na escola, percebe-se, no primeiro grupo de perguntas, que poucos docentes lembram determinadas manifestações típicas da cultura boliviana, sendo que três entrevistados (docentes 1, 2 e 3) chegam a dizer que desconhecem totalmente o tema, o que indica que não se pode valorizar o que se desconhece. Para ilustrar, vejamos o que diz o Docente 3:

“Não conheço nada da cultura boliviana. Aliás, só sei da guerra da bexiga no carnaval que ocorre lá, mas só sei de ouvir, nunca vi. [...] Não conheço nenhuma dança ou jogo da cultura deles.”

As escassas citações que encontramos dos entrevistados sugerem, de forma genérica, somente conhecer algumas danças, manifestações religiosas e a festa do carnaval, que neste caso seria diferente do Brasil. Vejamos literalmente as transcrições dos entrevistados:

“[...] A dança deles é legal, lá tem o carnaval deles lá [...]” (Docente 4)

“Conheço mais a religiosa, da Nossa Senhora lá, já fui visitar lá a igreja dela, das manifestações que fizeram [...] E na escola também, na exposição já veio a participação do país com danças [...]” (Docente 5)

“Manifestação deles lá sempre trazem aqui [Brasil], a Virgem de Urkupiña, que eles desfilam, vem dançando e se festem a caráter, assim desfilam pela cidade [Corumbá/MS] e tal. E também sempre tem uma festa, num povoadozinho, que chama El Carmen, e sempre tem a festa da Santa entre o dia 15 e 17 de julho [Virgen Del Carmen], que já é tradição. Conheço isso mais ligado com a religiosidade, outra manifestação não conheço, não lembro. (Docente 6)

“Neste sentido já vi o carnaval deles lá na fronteira. Mas o carnaval deles é diferente não é de dança, como o nosso de apresentação, desfiles etc. Eles [bolivianos] jogam tintas, usam com cores, balões, água, totalmente diferente. Só vejo esta parte lúdica do carnaval, fora isso não vejo nada da cultura para nossa área.” (Docente 7)

Portanto, o que ficou marcante **nas falas dos professores, sobre as manifestações culturais da Bolívia, foi de um lado o desconhecimento e, de outro, a presença genérica da dança ligada somente às expressões religiosas**. Observa-se, também, que **uma minoria dos docentes entrevistados citou existir brincadeiras e/ou jogos próprios do contexto boliviano**, principalmente que envolva o movimento corporal, o que pode ser exemplificado na fala do Docente 4, quando disse, com relativo distanciamento, já ter presenciado algo em outra escola que trabalhava, já que alguns alunos *“jogavam a bolita, do jeito deles lá. Brincadeiras deles lá. Via que tinha outra maneira de jogar, recreativo deles”*.

As falas dos professores evidenciam um distanciamento pedagógico das possibilidades culturais presentes na Bolívia que podem ser exploradas no contexto escolar, particularmente se consideramos a educação intercultural como proposta para conhecer e diminuir as diferenças culturais existentes entre os estudantes do CAIC. Conseqüentemente, a realidade apresentada nas transcrições acaba expressando o desconhecimento sobre as possibilidades de manifestações da cultura boliviana na escola estudada, o que pode ser relativizado quando o professor busca justificar, imputando na negação da cultura de origem, o problema central para trabalhar elementos interculturais, especialmente ao argumentar que:

“Na maioria das vezes eles [alunos bolivianos] pegam tudo daqui. Até a própria brincadeira é difícil eles trazerem alguma coisa de lá. Será que é pra se incluir no meio,

para não ser diferente? Até porque eles não gostam de serem chamados de collas, bolivianos etc. Se você chamar ele de boliviano, por mais que ele seja, como ele veio pra cá ou nasceu aqui, ele vai falar que é brasileiro. Não é boliviano. Não sei se eles têm alguma coisa com eles ou se é para não ser diferente, assim, se incluir melhor. Pode ser algo com eles ou não sentirem menos por serem bolivianos etc.” (Docente 3)

Em virtude dos argumentos mencionados, verifica-se que em nenhum momento os docentes se referiram à busca de informações sobre a cultura boliviana, em especial sobre os esportes mais praticados, atividades recreativas, jogos, práticas mais comuns de lazer ou qualquer outro tema que traga no seu bojo as práticas corporais realizadas no território de fronteira, no lado boliviano. Isso também pode ter relação pela baixa procura por informações na própria biblioteca da unidade pesquisada, como retratado na parte sobre aproximações e primeiras impressões do contexto da pesquisa. Trata-se, pois, de uma espécie de desinformação cultural docente sobre as práticas corporais, algo também já denunciado, em parte, em outros trabalhos (LORO, 2013; LORO; GEBARA, 2013), com sugestão que mais pesquisadores adentrem e aprofundem essa problemática nas escolas da região.

A partir de Loro (2015), sabe-se que existem sucintos elementos culturais da Bolívia em algumas brincadeiras e/ou em pequenos jogos que são praticados de ambos os lados da fronteira (Brasil-Bolívia) estudada. Inclusive o seu trabalho contata que “as brincadeiras mencionadas são parecidas com as brincadeiras brasileiras, havendo apenas diferenciações pequenas nas regras e nomes com que são conhecidas” (ibidem, p. 198). Nesse mesmo material, o autor acaba citando uma pequena lista de quatro atividades (brincadeiras e jogos) pertinentes à cultura boliviana e explica que elas são corriqueiras do cotidiano dos alunos: *El juego de la orca, Martín pescador, El rei manda e Stop*⁶⁵.

Os dados de Loro (ibidem) demonstram a presença de brincadeiras populares da Bolívia, dentro e fora da escola na região em estudo, mesmo com grandes semelhanças com as atividades que ocorrem no Brasil. O autor sugere não ser pedagogicamente salutar o aparente distanciamento por parte dos docentes, particularmente quanto às possíveis influências de brincadeiras e/ou jogos próprios do contexto boliviano no espaço escolar brasileiro. Loro inclusive enfatiza:

Os professores declararam que não identificam nenhuma brincadeira diferente realizada pelos alunos descendentes de bolivianos, comparadas às brincadeiras da cultura popular brasileira, seja durante as aulas, nos intervalos das aulas ou no recreio. Não notam elementos comuns e/ou

⁶⁵ O autor menciona que as brincadeiras são muito parecidas com jogos populares vistos no Brasil, até porque só existem pequenas nuances e/ou adaptações na dinâmica e nas regras das atividades.

diferença entre as brincadeiras realizadas pelas crianças descendentes de bolivianos e brasileiras. Um professor responde que “eles (as crianças descendentes) não demonstram essas vivências, pois a vivência deles é a local, sem diferença”. Será mesmo? No cotidiano escolar a influência da cultura boliviana nas brincadeiras é corriqueira. Um exemplo disso é quando brincam com as bolitas (bolinhas de gude). As regras estabelecidas são diferentes daquelas praticadas no Brasil. Atualmente as crianças brincam nas escolas brasileiras utilizando as regras praticadas na fronteira da Bolívia. (LORO, 2015, p. 198-199).

Diante desse quadro da investigação, compreendo que os docentes da Educação Física da fronteira em estudo pouco sabem sobre elementos da cultura boliviana, especialmente sobre suas práticas corporais na perspectiva de jogos, brincadeiras e/ou similares, mesmo considerando que os professores brasileiros estão em contato permanente com alunos que moram na Bolívia e também frequentam, esporadicamente, o lado fronteiriço boliviano.

Ainda ponderando o terceiro bloco de questionamentos, agora observando os temas que foram indagados de forma interdependente (o contexto da escola, a educação intercultural e a cultura boliviana), constata-se que a maioria dos professores (2, 3, 5, 6 e 7) assegura que a escola pouco valoriza ações voltadas à educação intercultural, considerando a realidade da fronteira em estudo. Aliás, mesmo os poucos docentes⁶⁶ (1 e 4) que relatam ações interculturais promovidas pelo CAIC ressaltam que suas atividades são estritamente pontuais, em datas comemorativas (apresentações folclóricas); ao mesmo tempo, acabam estabelecendo discursos com alguma conotação genérica e contraditória, principalmente quando demonstram não conhecer as ações e/ou os planos da escola no que diz respeito ao tema. Portanto, mesmo com estes parcos e contraditórios discursos sobre a valorização, os professores afirmam não existirem projetos sistematizados para promover uma educação intercultural no CAIC, o que se soma aos argumentos também dos demais professores e acaba contestando os elementos descritos no PPP da escola, particularmente quando este sugere que a instituição desenvolve projetos.

Cabe ressaltar, também, que dois entrevistados relatam sobre outros momentos da história do CAIC, quando existiram ações mais amplas oriundas de gestões anteriores, o que consideram na época ter sido mais adequadas ao contexto de integração da comunidade escolar (pais, alunos, docentes...), tendo em vista a convivência e a realidade de fronteira. As análises ficam mais evidentes a partir das transcrições de trechos das entrevistas destacados a seguir:

⁶⁶ Deste total, um professor já tinha participado do PEIF realizado em Corumbá/MS, obtendo a capacitação pelo programa.

“A escola valoriza, sim [...] Estimula bastante os alunos, é... nas festas folclóricas, tem tanto no Brasil como na Bolívia, ela dá oportunidade para o aluno boliviano apresentar aqui as tradições deles lá, festas e tal. Então eu acredito que ela valoriza bastante. [...] Diariamente não é feito, nem tem como, nem tem tanto tempo para fazer isso diariamente, é mais em épocas especiais.” (Docente 1)

“Esse tempo que estou aqui não. [...] Não conheço nenhum projeto da escola. Se tem eu não conheço. Mas por incluir os alunos acredito que deve ter sim. Mas nunca vi. [...] Pelo tempo que estou aqui não vi ainda nada para valorizar a cultura boliviana. Nem em festividade e nem sistematizada.” (Docente 2)

“Não 100%, mas acho que a primeira mudança de colocar a língua espanhola como segundo idioma já foi uma boa ideia. Porque é o que a gente tem que trabalhar aqui, que seria o espanhol e não o inglês. [...] Até porque fica mais fácil deles [alunos] se comunicarem com a gente e a gente com eles. Fora isso, não vejo nada sendo feito no sentido intercultural. [...] A não ser na questão da festa junina, que aparece a cultura boliviana, em buscar alguma dança, uma coisa mais pontual, mas falar numa questão mais sistematizada, não vejo.” (Docente 3)

“Como posso dizer... como existe um grande quantidade de alunos que estudam aqui no CAIC, tivemos sim incentivo, fizemos até curso, curso de espanhol. Tem incentivo. Fizemos o PEIF, teve intercâmbio, para valorizar a cultura deles e eles entenderem a nossa. [...] Não posso dizer porque não conheço realmente o plano da escola. Mas deve ter uma sequência didática pra isso aí, envolvendo a cultura deles e a nossa, como eu falei: aqui a maior parte dos alunos são da fronteira, os pais ajudam etc. Um exemplo seria as festa da escola, os pais ajudam etc. Mas realmente o que vejo são em datas comemorativas.” (Docente 4)

“Posso dizer que esta escola teve três períodos aqui, ou seja, três direções: a primeira, no início mesmo da escola, era extremamente autoritária, mas era eficiente. A escola era modelo. [...] Era muito autoritária, mas de certa forma funcionava muito bem. [...] O segundo momento, com o outro gestor, seguiu as normas que eram já estabelecidas no primeiro momento, então a situação continuou, ele era bem relacionado. Então o pessoal da fronteira era extremamente ligado com ele. Ele ia lá [Bolívia], ele era amigo dos pais dos alunos, ele era convidado para as festividades etc. Ele era muito próximo de lá [Bolívia]. [...] Os pais eram frequentes, a família na escola era praticamente todos de lá. Então foi um período muito produtivo aqui, tanto no esporte, a gente tinha materiais, [...] Já o terceiro momento é com atual gestor, nos decepcionou, a escola só está decaindo. Até porque nem é autoritário e nem introdução o diálogo. Ele não tem este perfil de encontro, acaba ficando trancado lá na sala dele e as coisas correm. [...] Hoje em dia, com um sentimento de pesar, porque eu adoro isso aqui, esta escola está no fim. [...] Mas eu acho que é da gestão. Também não sei, às vezes penso também que é um jogando a culpa no outro. A gente transfere para ele certas coisas, ele transfere para a secretaria, a secretaria fala que é outro. Aí vira uma cadeia de desculpa, né? Assim, a escola não propõe nada neste sentido de educação intercultural, ou relacionado a cultura boliviana. Aliás, já houve, mas hoje não. [...] Não vejo nada de cartazes, vídeos, palestras, não, não, não... nada, nada, nada, nada.” (Docente 5)

“No início, sim, alguns anos atrás, sim. Já trabalhamos bastante com isso, educação intercultural e tal, até a gente fazia as festas, os eventos aqui na escola, a gente procurava trazer as coisas de lá também e eles [pessoas da Bolívia] participavam. Agora, atualmente, já não, não tem nada também sistematizado, nem projetos com cartazes, palestras, vídeos etc.” (Docente 6)

“Aqui, aqui nesta escola, que é bem perto, eu não vejo isso de educação intercultural. Apesar da gente estar na fronteira, tem alunos de lá [Bolívia] que são de tribos diferentes. Aqui eles são muitos discriminados. Apesar de virem de lá, são discriminados por brasileiros e por eles mesmos. [...] Não vejo a escola promovendo nada neste sentido

de valorizar a cultura boliviana, o negócio é só a cultura brasileira aqui. Aliás, os professores cobram muito deles, os bolivianos, para seguir as nossas regras, a cultura da gente mesmo.” (Docente 7)

O panorama apresentado demonstra um grande abismo, com contradições existentes entre as intenções (discursos) dos docentes em Educação Física e a realidade fronteiriça da escola em debate. Assim, apesar de os professores conhecerem superficialmente que trabalham num contexto próprio de fronteira, pode-se dizer que atualmente não existe uma preocupação com o tema, nem mesmo concebem e/ou promovem projetos sistematizados direcionados à educação intercultural. Observa-se também que a própria escola CAIC não estabelece uma organização pedagógica dessas ações com o corpo docente, seja internamente, via coordenação, seja por meio de documentos normativos, como o seu PPP.

Essas análises se aproximam com os argumentos apresentados por Pereira (2009a) sobre as políticas educativas em escolas fronteiriças do estado de Mato Grosso do Sul, nas quais não se estabelece a devida atenção para uma política pedagógica de integração e intercâmbio. Segundo o autor, isso acaba, na verdade, “reforçando a hipótese de que a escola cumpre a tarefa de estabelecer *fronteiras educacionais* nessas áreas. O formalismo da escola é um dos vetores que *obstaculizam* a integração regional no contexto de fronteiras internacionais” (idem, 2009b, p. 112-113 – grifos meus).

Já sobre a percepção dos professores quanto à existência de alguma contribuição sociocultural dos alunos bolivianos para com a comunidade escolar (CAIC), o grupo de entrevistados ficou bem dividido: aproximadamente metade dos docentes diz existir contribuições, e a outra parte relata não existir atributos para tal. Assim, quando perguntados se acreditam existir uma contribuição sociocultural dos alunos que vivem na Bolívia e estudam no Brasil, além da justificativa de troca e interação cultural, a razão mais enfatizada foi que essa realidade de **alunos oriundos da Bolívia ajuda na construção inicial de uma cultura bilíngue (português-espanhol) na escola**, conforme é sintetizado pelo Docente 7:

“Vejo que eles acabam contribuindo, sim, socioculturalmente, especialmente a fala deles. Aqui os professores viram bilíngues. Aprendem bastante com eles. A gente não tem aqui aulas de espanhol na escola, porque já vem de lá [Bolívia] deles, é mais o inglês aqui. Mas esta parte da língua a gente captura, pega. É bem legal.”

Já a outra parte dos professores relata não existir contribuições significativas desses alunos e acaba justificando em suas respostas que **os alunos bolivianos não trazem a**

identidade cultural, algo evidenciado com mais detalhes no trecho da entrevista realizada com o Docente 3:

“Não vejo contribuição sociocultural dos alunos para a escola. Pelo sentido que lhe falei, deles não trazerem algo de lá [Bolívia], só fazem o que é daqui, etc. Ou seja, eles vêm para cá [Brasil] e talvez não trazem a identidade cultural deles. Eles não vêm e colocam, por exemplo, vamos fazer isso ou vamos fazer assim. Eles vêm e se inserem, vivem o que a gente vive.”

Arrisco-me a dizer, diante desse quadro que dividiu as opiniões, que ambos os argumentos têm os seus valores evidenciais. Ou seja, um grupo de docentes descreve que não existem contribuições socioculturais para a escola CAIC oriundas dos alunos que estão diariamente em contato com a cultura boliviana, indicando que isso ocorre por traços de adaptação aos costumes, ritos e/ou símbolos da cultura brasileira. Portanto seria uma forma de se tornar um ser ‘igual’, um ‘verdadeiro’ brasileiro no contexto escolar. Por outro lado, também ficou evidente a contribuição sociocultural desses alunos que moram na Bolívia para com a comunidade escolar, principalmente quanto à diversidade na comunicação. Trata-se de algo exemplificado nos discursos dos professores e igualmente notado no desenvolvimento da pesquisa com a comunidade escolar, particularmente quando se observa o uso do espanhol em meio à mistura com o português (portunhol). Esses dados reforçam que a existência de uma diversidade linguística na escola de fronteira pode facilitar aproximações com outra língua estrangeira, com uma possibilidade rica de ensino-aprendizagem sobre o uso do espanhol, idioma que é base da comunicação dos povos da América do Sul.

Considerando a escola investigada e as evidências traduzidas nos discursos dos seus professores de Educação Física, **não foram constatadas menções na pesquisa a qualquer elemento e/ou aspecto da cultura boliviana ligada a esta área de atuação**. Para mim, pesquisador, fica um alerta e certa preocupação quanto a essa notória escassez nos discursos dos educadores da área de Educação Física, fundamentalmente quando se leva em consideração o contexto fronteiriço.

Examinando outras questões, singularmente a existência de materiais didáticos pedagógicos, utilização de artigos científicos, cartazes em murais e/ou palestras que ajudem a refletir e desenvolver a cultura boliviana na escola, no geral, **a maioria significativa dos professores diz não existir e nem ter tido contato na escola com materiais didáticos pedagógicos relacionados à diversidade cultural**, incluindo também os direcionados ao país vizinho (Bolívia). É importante lembrar que no acervo da biblioteca do CAIC existem alguns

materiais como livros, revistas científicas que podem ajudar os professores quanto ao assunto ora questionado na pesquisa.

Em minhas análises, identifiquei poucos docentes que trazem elementos sobre diversidade cultural e, quando o fazem, descrevem sua opinião de forma relativizada, evidenciando desconhecimento e superficialidade no desenvolvimento de pesquisas quanto aos materiais específicos sobre o tema. Assim, os professores entrevistados citam, no geral, apenas terem visto cartazes na escola, sendo que um educador (Docente 5) menciona saber que um grupo já teve oportunidade de participar do PEIF, e outro (Docente 4) inclusive indica, de certa forma despreziosa, que na biblioteca da unidade escolar poderia ter materiais, conforme destaque na sequência:

“Não, não existe... não consegui ver [material pedagógico]. [...] já vi sim, várias vezes teve cartazes, teve alusões alguma data da Bolívia, alguma tradição folclórica, alguma festa já teve sim. [...] Da escola eu não vi pesquisa e estudos, eu vi de alguns professores, isoladamente, tentar se aprofundar um pouquinho mais, agora um projeto da escola eu não vi. [...] Pra ser sincero nunca vi algo do tipo de material científico ser distribuído pela escola, incentivo etc.” (Docente 1)

“Não tive ainda reunião sobre materiais didáticos para discutir a cultura boliviana e fronteira etc. [...] Palestras não, cartazes já. Estavam escritos em espanhol da antiga professora [de outra área] dos trabalhos que ela fazia com os alunos. [...] Já tive contato com material científico sobre o tema, mas não lembro para citar.” (Docente 2)

“Não que eu conheça. [...] Não, nunca.” (Docente 3)

“Não lembro, mas na biblioteca deve ter alguma coisa [material pedagógico] [...] Já vi sim no mural, teve professor [de outra área] que fez isso aí. Colocando a bandeira, os países, mostra a cultura de cada país, inclusive da Bolívia. [...] Quando estava fazendo espanhol, estudei um pouquinho da cultura da Bolívia lá, falava um pouquinho da população, costume, a língua deles. Eu fiz, mas não lembro pra citar alguma fonte.” (Docente 4)

“Não. Eu não conheço [material pedagógico]. Pode até ser que tenha e eu nunca tive oportunidade de trabalhar com isso. [...] nunca fizeram este tipo de discussão na escola [material científico sobre o tema]. Só sei que tem um grupo, creio que de quatro pessoas que fazem, acho que chama estudos fronteiriços. Mas pra escola toda não. [...] Também nada de textos.” (Docente 5)

“Não vejo nenhum material. [...] tem alguns professores daqui que estavam fazendo um curso, que iriam lá pra fronteira. Eu nunca fui convidada para discutir isso pedagogicamente na escola.” (Docente 6)

“Aqui na escola a gente não tem acesso a material nenhum. [...] nem nada de murais e/ou palestras. Nada, negativo. [...] Na escola nunca tive acesso a materiais ou discuti pedagogicamente sobre diversidade culturais.” (Docente 7)

Nos discursos, **não se percebe efetiva preocupação da unidade escolar e interesse dos docentes de Educação Física em buscar uma qualificação mais específica sobre**

temas como diversidade cultural e fronteira, sobretudo para uma compreensão melhor das diferentes nuances, quando se trabalha em escolas fronteiriças, que têm presença marcante de uma clientela extremamente distinta, culturalmente. Assim, os discursos analisados sugerem uma baixa articulação da unidade escolar quanto ao tema e um descompromisso pedagógico dos professores que atuam nessa escola de fronteira, notadamente para com a educação intercultural, relativizando as possíveis demandas e entraves no tocante aos temas abordados.

No mesmo bloco de perguntas realizadas com os docentes, também interroguei se existiria algum tipo de resistência ou oposição, por parte dos seus colegas, quanto ao desenvolvimento de ações sobre a cultura boliviana na escola, considerando, principalmente, a percepção sobre a presença de alunos que têm algum tipo de ligação com a Bolívia na escola. Pude verificar nesse aspecto que **a maioria dos professores já presenciou algum tipo de resistência por parte dos colegas sobre essa realidade na escola, notadamente quanto à presença de alunos bolivianos**, declarando:

“Sim, vários professores não só da minha área. Outros colegas já vi. Dificuldade de não entender as palavras no primeiro momento, não entender a questão... como vou te falar... resistência cultural. Por exemplo, eles têm vários pudores, principalmente as meninas. Aí têm vários professores que não entende isso. Aí dá um choque de culturas.” (Docente 1)

“Esta parte de resistência por parte dos docentes sim, eu já percebi. [...] Falam assim, estes bolivianos vêm aqui, ocupam lugar de outros alunos, estes bolivianos são sujos, sabe, são várias nuances que fica evidente uma certa rejeição.” (Docente 5)

“Na verdade, a maioria aceita bem os alunos bolivianos, mas sempre tem algum assim que comenta e compara. Até falam assim: como eles têm tantos benefícios aqui [Brasil] e quando a gente chega lá [Bolívia] não pode fazer nada. Um ou outro tem uma certa aversão deles [bolivianos].” (Docente 6)

“Vejo que aqui na escola os professores cobram muito que eles falem em português, então tem esta resistência. Até porque às vezes vêm alunos que não falam nada de português, só em castelhano, e eles cobram bastante. Só esta resistência, só, que percebo da língua. Apesar que também tem aquele preconceito assim, de bolsa-escola, bolsa-família, porque a maioria que recebem estas coisas moram na Bolívia. Então não são moradores de Corumbá [Brasil]. Coisa que teoricamente deveriam ser para receber. Aí eles cobram muito frequência, chamada. E quando vem os pais bolivianos pra cá, e o pais pergunta por que meu filho está com falta, e os professores sabem que está no bolsa não sei que lá, aí os professores não aliviam. Tem uma cobrança maior.” (Docente 7)

Nas alegações dos docentes, existem diversos argumentos preocupantes (gargalos) sobre a presença dos alunos bolivianos na escola, o que resulta, de acordo com seus colegas professores, em alguns entraves e certas repulsas. Analisando as entrevistas, verifico resumidamente que os motivos ou justificativas seriam: a dificuldade para compreender as diferenças culturais; a pouca higiene pessoal dos alunos; a negação ao idioma de origem dos

alunos bolivianos; a ocupação do ‘lugar’ do aluno brasileiro; o recebimento de benefícios no Brasil por parte de alunos moradores da Bolívia.

Chamou também minha atenção quando uma entrevistada declarou não perceber resistência/oposição por parte dos seus colegas professores, sobretudo porque, na visão dela, os discentes ‘bolivianos’ não são diferentes dos brasileiros:

“[...] É como se eles não fossem diferentes, como se eles não tivessem outra cultura. Acredito que fica como uma coisa natural. Como que eles fossem daqui [Brasil], mas com rostos diferentes. Acho que talvez por isso não tenha se pensado numa prática de realmente conhecer a Bolívia, por eles. [...] Acho que uma coisa deles, não pelos brasileiros, mas acho que eles já vêm abrasileirados.” (Docente 3 – grifos meus)

Apesar de a entrevistada não indicar resistência por parte dos colegas, seu olhar escamoteia o entendimento dos demais professores, quando apontaram o problema de aceitação por parte dos educadores quanto à presença dos alunos ‘bolivianos’ na escola. Seus argumentos acabam pautados num discurso apenas factível e natural sobre a presença de alunos ‘bolivianos’ na escola brasileira que atua. Por isso, pergunto: se olharmos para essa discussão geral, enquanto discentes, seria mesmo fácil para o ‘estrangeiro’ se abrasileirar? Abrasileirar-se ajuda a minimizar as possíveis dificuldades no cotidiano desses alunos ‘bolivianos’, sobretudo para se tornarem ‘iguais’ na escola? São perguntas complexas e que demandam profundas pesquisas e debates sobre o tema. Porém compreendo não ser possível esquecer que muitos desses alunos serão/são, ao mesmo tempo, ‘rostos diferentes’ e ‘abrasileirados’, quem sabe buscando uma forma possível de proteção contra qualquer tipo de estigma da/na escola. Portanto esse é um fato que deve ser encarado com promoção de maiores diagnósticos (pesquisas) sobre a realidade das escolas fronteiriças, uma abertura menos preconceituosa dos professores sobre o tema e projetos que visem a mudar essa lógica na região, em especial com foco na área de Educação Física.

Levando ao cabo as interrogações do referido bloco, que tem como pano de fundo a valorização da cultura boliviana na escola, questiono como os professores avaliavam a própria unidade educacional, considerando a presença dos alunos bolivianos nesse contexto, o que suscitou posições e justificativas verificadas nas transcrições a seguir:

“Eu acredito que minha escola está na fase do reconhecimento. Ela pode avançar mais ainda. Ela está numa fase de ações embrionárias. Até própria aceitação por parte dos bolivianos em assimilar nossos costumes, nossas regras, os nossos modo de vida e nós aceitarmos o deles, né. [...] Nós podemos melhorar mais, basta ter um intercâmbio um

pouco maior, né. A escola procurar interagir, talvez com a escola da fronteira [Bolívia], trocar experiências, mandar professores para cá e levar professores para lá. Eu não conheço esse tipo de projeto. Seria um projeto legal, a gente passar um dia na escola da Bolívia e trazer os professores aqui. [...] Seria legal, troca de experiência, vamos ver uma realidade lá que não temos aqui e eles aqui não têm lá né.” (Docente 1)

“Acho que a escola está reconhecendo os bolivianos, na fase do reconhecimento.” (Docente 2)

“Acho que a escola está no nível do reconhecimento. Porque eu acho que a gente ainda está se adaptando. Acredito também porque de certa forma eles vêm pra serem brasileiros. Eles aprendem o português, eles fazem as provas tudo relacionado ao Brasil e não sobre a Bolívia, não se considera essa relação de fronteira.” (Docente 3)

“Acho que a escola está na fase do reconhecimento. Aqui tem um carisma com alunos da Bolívia, como eu falei, aqui tem uma quantidade muito grande de estudantes da Bolívia. Acho que gradativamente vai buscando seu objetivo.” (Docente 4)

“Analisando o contexto histórico da escola, fica difícil falar, mas se considerar hoje não posso dizer que nem reconhece e nem está bem avançado. Também não posso dizer que negando, porque nós todos aqui temos conhecimento de tudo que acontece aqui. Acho que estamos numa fase da escola que todos estamos desestimulados, para baixo, não sei nem o que falar.” (Docente 5)

“Acho que a escola trata de forma invisível. Bom, na verdade, negando. No começo como lhe falei a gente valorizava muito, também vai muito da direção. A primeira direção era mais participante, procurava mais isso. Até porque, quando a pessoa é mais viajada, ela tem mais essa abertura, tem mais conhecimento e quer fazer a coisa fluir mais. [...] a gente fazia festa, procura trazer, procurava conhecer, fazia os alunos participar da cultura deles. Eles, os bolivianos fazerem a dança deles. Depois foi acabando.” (Docente 6)

“Eu acho que a escola está negando. Até porque noventa por cento da nossa clientela vem da Bolívia, né. Pelo que eu vi, a gente não incorpora muito de lá, a gente não pegou muito a cultura deles. Coisa que eles já trazem de lá. Eu acho que a gente está negando mesmo. [...] Não é que os professores não deixam se manifestar, acho que qualquer aluno que se dispôr em fazer ou falar, acho que o professor até libera uma ou duas aulas pra eles. Mas os professores não tocam no assunto, os professores seguem seu planejamento, aquele planejamento anual. A gente segue um planejamento, dificilmente vai tirar. E nosso planejamento é meio que dado pela prefeitura. É o que passa em todas as outras escolas. Uma coisa que poderia melhorar por estar bem do lado da fronteira [Bolívia].” (Docente 7)

Conforme apontado pela maioria dos docentes, a escola estaria na fase do reconhecimento em relação aos alunos bolivianos, enquanto outra pequena parte diz que a escola estaria negando ou tratando de forma invisível a questão. É de se salientar, também, que nenhum professor assinalou a escola como sendo avançada no quesito da diversidade cultural, considerando a presença dos alunos ‘bolivianos’ no contexto escolar. Aliás, mesmo ponderando as diferentes posições nos discursos dos docentes, ao comentarem que a escola está na fase de reconhecimento e/ou de invisibilidade-negação quanto à presença de pessoas com culturas distintas, entendo que o fazem de forma simplista, como pode ser resumido: os alunos deveriam se acostumar melhor com a cultura brasileira, com objetivo de que se tornem

iguais (brasileiros); os alunos são aceitos devido às demandas quantitativas expressadas pelo contingente de pessoas bolivianas na escola; os equívocos que acometem o contexto da escola frente ao tema partem da direção escolar atual e/ou da SEMED.

Todos os argumentos dos professores entrevistados indicam certa fuga quanto à sua responsabilidade coletiva para propor e construir projetos no sentido de melhorar a relação e o intercâmbio cultural dos alunos daquela unidade escolar. Assim, a maioria dos docentes percebe que **a escola reconhece a presença dos alunos ‘bolivianos’, todavia fica só no plano da aceitação desse público**, o que é constatado na escassez de ações pedagógicas para promover e avançar quanto à valorização das duas culturas: brasileira e boliviana.

O Bloco IV desencadeia, em termos gerais, indagações sobre como seriam a visão geral e os argumentos específicos dos professores de Educação Física referentes à sua área de atuação e ao contexto de escola da fronteira. De tal modo, primeiramente, foquei minhas preocupações em elementos documentais, debatendo as possíveis ações propositivas de uma educação intercultural relacionadas ao PPP do CAIC e, na sequência, os possíveis conhecimentos dos entrevistados sobre o PEIF. Assim, realizei um roteiro de perguntas interdependentes para compreender como pensam os docentes sobre esses dois assuntos.

Quanto aos resultados das perguntas sobre como a educação intercultural é tratada no PPP, considerando prioritariamente a Educação Física enquanto disciplina, pode-se observar claramente nas falas dos docentes entrevistados a relativização dos discursos, demonstrando baixo comprometimento com o projeto maior da escola e uma aparente falta de conhecimento sobre o documento. Trata-se de algo parcialmente compatível e reforçado na inoperância de ações por parte da própria escola em inserir e discutir o tema, bem como a reformulação do próprio PPP. Quanto a estes últimos aspectos, se levarmos em consideração os diagnósticos documentais da disciplina Educação Física previstos no PPP do CAIC, como apontados em momento anterior, pode-se notar que não existe menção à promoção da educação intercultural em qualquer parágrafo do documento. Isso tudo aponta à evidente carência de elementos balizadores no PPP que abarquem a disciplina Educação Física e os subsídios interculturais, oriundos do contexto fronteiriço em que a escola está imersa.

Sintetizando, reafirmo que, apesar das constatações relatadas sobre a omissão no PPP da escola, ainda me surpreendeu **o baixo comprometimento, a terceirização do problema e o incomum relativismo nos argumentos apresentados pelos professores sobre o PPP da escola**. Meu parecer é baseado, principalmente, no dever de todo educador com o projeto geral da escola (PPP), princípio básico de qualquer plano de formação educativa. Tal avaliação se comprova nas justificativas a seguir, as quais fiz questão de grifar:

“Na verdade, a realidade da Educação Física é, fica um pouco à margem da realidade da escola, né? Porque a partir do momento que eles dizem que a Educação Física é uma matéria que não tem lá sua importância, aquele reconhecimento, não só aqui na nossa escola, de forma geral. [...] Então, os projetos direcionados para Educação Física, acho que são... não existem, acho que não tem nenhum. [...] Então eu não me lembro se existe alguma coisa no projeto pedagógico sobre Educação Física de educação intercultural. [...] Sobre Educação Física especificamente não se discute, fica à margem. [...] Veja bem, a questão do Projeto Político-Pedagógico não é só aqui na nossa escola, as outras também, a Educação Física não é citada. Muito pouco vezes eu vi ela ser citada.”
(Docente 1)

“Não tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola. [...] Nas reuniões que tive oportunidade de participar nunca discutimos educação intercultural. Não tenho condições de falar se a Educação Física está inserida nesse contexto.” (Docente 2)

“Olha, eu acho que não tem nada previsto no projeto pedagógico. [...] Não, não, não... nunca fui convidado para discutir esse assunto.” (Docente 3)

“Não lembro. Mas deve ter alguma coisa, deve fazer parte até do regimento interno. Mas nunca fui convidado para discutir isso.” (Docente 4)

“Creio que não tem nada no projeto pedagógico. E também para estas questões fronteiriças assim, na nossa área nunca fui convidada para discutir isso.” (Docente 5)

“Não sei se tem algo sobre educação intercultural no projeto pedagógico, nem especificamente da Educação Física. [...] No começo já me convidaram para discutir, agora não.” (Docente 6)

“Então, eu não conheço o projeto pedagógico da escola, não tive acesso. Tenho dificuldade para ter acesso. Sempre está em reforma. Meu planejamento anual tive que ser obrigado a copiar de outro professor, então estou seguindo o planejamento. [...] Também nunca fui convidado para discutir este tema de educação intercultural etc.”
(Docente 7)

Além dos equívocos constatados no PPP da própria escola quanto à relação da disciplina Educação Física com o tema educação intercultural, verifica-se também, nos discursos dos professores, uma gritante falha relacionada a esses aspectos. As incontestadas deficiências argumentativas do grupo entrevistado, quando deparado com perguntas sobre o PPP e os elementos educativos interculturais presentes num contexto de escola da/na fronteira, são retratadas em respostas evasivas como: “*Não me lembro se existe alguma coisa*”; “*Não tive acesso*”; “*Creio que não tem nada*”; “*Não sei se tem algo*”.

Na sequência do roteiro de questões, indaguei os docentes se conheciam o PEIF e constatei **que a maioria dos professores de Educação Física entrevistados não sabe e nem conhece o PEIF** (docentes 2, 5, 6, 7). É necessário lembrar que o PEIF nessa região iniciou em 2012 e, mesmo considerando os seus três anos seguidos de ação, a investigação demonstra algumas lacunas imprescindíveis quanto à sua inserção e divulgação dos possíveis resultados no âmbito do conjunto didático-pedagógico das escolas localizadas na fronteira. Previamente,

teci alguns comentários sobre esse ponto, quando analisei o programa mencionado e descrevi os elementos genéricos contidos nos resultados do relatório final.

No próprio CAIC, um dos professores entrevistados participou dessa capacitação advinda do último PEIF, realizado em 2014 – coincidentemente, na mesma oportunidade em que o PEIF propôs a sua primeira tentativa de inserção de temas relacionados à Educação Física. Esse episódio ocorreu no Módulo V, desenvolvido no dia 6 de novembro de 2014, com o título *As culturas do corpo: abordagem histórica, sociológica e antropológica em Educação Física*⁶⁷. Por isso, enquanto poucos professores afirmam saber do que se trata e ter participado do programa, ao mesmo tempo sugerem que **o PEIF deveria ter uma melhor adequação e inserção de conteúdos da disciplina Educação Física**, conforme apontam as seguintes transcrições:

“Conheço o PEIF. [...] Eu acredito que as pessoas que ministram esse PEIF deveriam se inteirar mais sobre Educação Física. Porque o que a gente vê é que essas pessoas não têm muito assim... não conhece o assunto Educação Física, entendeu? Conhecem outras matérias, outros assuntos, mas Educação Física, especificamente, eles não dominam muito bem não. Poderia ser melhor.” (Docente 1)

“Eu conheço e sou a favor ao PEIF. Mas não sei se tem algo para a área de Educação Física, mas seria legal se tivesse.” (Docente 3)

“Conheço o PEIF. [...] Eu gostei, achei interessante, você trabalha tudo, tudo... cultura, linguagem, intercâmbio, conhece novos professores, novas ideias. Entendeu? [...] Acho importante esse programa. [...] Mas na área da Educação Física a gente fica meio perdido no começo. [...] Ficou um pouco de fora. [...] Trabalho muito a linguagem, cultura, eles não são muito das coisas comuns da Educação Física.” (Docente 4)

Ficou evidente que, analisando todos os discursos feitos pelos professores de Educação Física e suas demandas, **os responsáveis em promover e executar o programa na região necessitam fomentar de forma ampla e adequadamente nas escolas o que seria o PEIF** e, se possível, rediscutindo os prováveis conteúdos trabalhados, direcionando-os, no caso, para que possam **articular e integrar o PEIF aos elementos interculturais presentes na fronteira com a especificidade da disciplina Educação Física escolar**.

⁶⁷ Aparentemente, analisando o projeto inicial (plano de trabalho pedagógico encaminhado ao MEC) e a estrutura executada no Módulo V do PEIF, divulgado no site oficial – disponível em: <<http://www.peif.ufms.br/programacao-pt.html>>, acesso em 9 maio 2016 –, percebe-se que a palestra que abordou informações da área de Educação Física surge de ‘paraquedas’ no contexto de formação e na estrutura do programa. Entendo dessa forma porque o próprio Módulo V, em seu título (*Formando imaginários: a criação literária e a psicologia*) e nas suas temáticas (*Exercitar a criação literária voltada às crianças; Propostas imaginárias e reflexivas; Psicologia da educação*), aponta elementos desconexos, particularmente, ao considerar o tema da palestra proferida.

A maioria dos docentes de Educação Física, ao ser indagado sobre a existência de entraves para desenvolver suas atividades na escola focando a integração dos alunos fronteiriços (brasileiros e bolivianos), descreve que não há maiores problemas nas relações interpessoais, sejam elas professor-aluno, sejam aluno-aluno, independentemente do país de origem e/ou onde estejam vivendo. No entanto, se avaliarmos as citações complementares dos professores sobre tema, podemos observar que aparecem outras referências dispersas, apontando para preocupações já abordadas e diferentes nuances sobre os possíveis gargalos nessas relações. Vejamos na sequência as transcrições descritas pelos docentes e os trechos destacados (grifados):

“Não, não, não... eles (brasileiros e bolivianos) são iguais. Eles participam iguais. Têm um ‘ciumezinho’ assim, mas é coisa assim deles mesmo, não é porque é brasileiro ou boliviano. [...]” (Docente 1)

“Eu acho que é mais a questão de entender o que eles falam, só a questão da linguagem mesmo.” (Docente 2)

“A maior dificuldade que eu vejo, pelo boliviano eles serem mais... vou falar uma palavra, como eu diria isso... ah... eles são mais xucros. Então na hora de brincar eles são mais grosso, mais violento, ele é mais bruto. [...] Talvez a cultura deles seja rígida e mais violenta. [...] Por exemplo, num jogo às vezes as crianças não querem brincar com o fulano por ele ser mais assim. Na aula há integração entre os alunos bolivianos e brasileiros, mas existe resistência neste sentido, não que impeça de jogar junto. [...] A convivência entre eles na aula é boa. Não vejo muito problema. Acredito que nem em sala de aula. Não vejo muito essa coisa... ah, por serem diferentes. Se tem alguma coisa de briga assim, creio que é por serem pessoas diferentes, não pela região ou etnia diferente. Às vezes tem aquela coisa de ser chamado de boliviano e ele não quer ser chamado. Mas não tão pejorativo, aquela coisa pô, ele é boliviano. Mas nada tão forte não. Pelo menos na minha prática não vejo tanta dificuldade.” (Docente 3)

“[...] Vejo dificuldade para eles [alunos bolivianos] virem aqui na escola em horário oposto para o treinamento ou iniciação esportiva. Aí é difícil eles vir pra cá, acho que por causa do ônibus. [...] Com os menores não vejo tanto esse problema de integração, não sei com os maiores. Mas vão se acostumando e adequando. O problema maior é a linguagem mesmo.” (Docente 4)

“Dificuldade do professor com aluno não teria, mas no contexto da escola sim, existe certa dificuldade. [...]” (Docente 5)

“Não, acho que não, na nossa área não. Já nas outras áreas sim, agora não sei, como lhe falei, se é porque eles gostam da nossa disciplina, porque se aproximam mais, e talvez é uma área que eles estão livres, mais soltos e eles conseguem participar melhor. Agora em sala de aula acho que até por questão de linguagem, aí tem dificuldade. Até porque tem alunos do 1º ao 5º ano que eles nem falam direito o português, entendeu? Isso fica até difícil para o professor. Mas na minha aula não, eles jogam juntos, brincam juntos, normal.” (Docente 6)

“É aquela parte que falei pra você da discriminação entre eles [bolivianos] mesmo, né. Sinto essa dificuldade na minha aula mesmo. No projeto que tenho aqui, eles não se tocam, não se misturam, não tem como, não fazem isso porque lá [Bolívia] é por classe, tipo: média, rica, pobre. Aí não se misturam. Por mais que você insiste pra se juntar, não

rola. [...] Agora já entre brasileiros e bolivianos aqui na minha aula é tranquilo. [...] Na minha aula no começo era bem difícil, a maioria deles [bolivianos] começaram a falar espanhol comigo. Eu cobrei para falarem em brasileiro, porque eu não entendia. Aí depois foi dando certo. [...] Então entre brasileiros e bolivianos não tem essa rixa, só às vezes entre os bolivianos mesmos. [...] Aqui nesta escola eu vejo resistência por causa dos próprios professores nas outras disciplinas. [...] Vejo também que os bolivianos frequentam muito a cantina, aquela merenda fornecida pela escola, já os brasileiros não. Então os bolivianos, quando tem qualquer tipo de comida, eles vão, agora os brasileiros não frequentam e até tiram sarro.” (Docente 7)

Os trechos que grifei sublinham questões diversas, que podem e devem ser consideradas como elementos para superar os possíveis entraves da prática pedagógica do professor num contexto escolar de fronteira. O que indica atenção para temas já destacados, diferentes e convergentes, como: dificuldade e necessidade de atenção quanto à linguagem-comunicação (bilinguismo); diferenças culturais quanto ao tratamento pessoal entre os colegas de forma hostil; obstáculos em relação às outras disciplinas e à própria condução escolar; discriminação entre os próprios alunos bolivianos e também por parte dos brasileiros para com eles, reservadamente, em outras situações específicas do contexto educacional.

Em síntese, pode-se dizer que, **nos argumentos dos professores, a disciplina Educação Física não tem grandes problemas para ser desenvolvida em escola fronteiriça, tendo em vista a integração de alunos brasileiros e bolivianos.** Esse fato pode ser influenciado por reflexo da especificidade pedagógica e pela realidade prática da disciplina, sobretudo quando se observam, no geral, as ilações dos docentes. Contudo essa realidade diagnosticada não nos permite abandonar as inúmeras preocupações citadas pelos professores, que podem, direta ou indiretamente, recair sobre os procedimentos educativos adotados e influenciam o conjunto escolar.

Os presentes achados são convergentes com os dados de Louro (2015), quando explica que os professores entrevistados não apresentam dificuldades na integração dos alunos (brasileiros e bolivianos) durante as aulas de Educação Física. Segundo o autor, os docentes dizem que a participação dos alunos durante as atividades da disciplina é normal e de forma igualitária.

Na mesma linha dos questionamentos anteriores, no entanto adicionando outras questões, os professores entrevistados explicam mais detalhadamente sobre a convivência entre os alunos de culturas diferentes (brasileira e boliviana) nas aulas de Educação Física, de modo especial a respeito das possíveis aproximações e rivalidades dos alunos, bem como a significância da disciplina no desenrolar de suas ações. Os resultados dessas articuladas indagações feitas aos docentes apontam que **a convivência é boa entre os alunos de culturas**

diferentes nas aulas de Educação Física e, nesse contexto de fronteira, a disciplina de **Educação Física ajuda quanto à aproximação de alunos brasileiros e bolivianos**.

Quanto ao primeiro aspecto destacado, Loro (2015) também identificou que o convívio dos alunos (brasileiros e bolivianos) nas aulas de Educação Física é considerado bom. Apesar disso, o autor diz que é questionável essa visão dos professores, porque, apesar de eles não admitirem nas suas respostas, existem conflitos nessas relações dentro das escolas.

Além disso, os docentes entrevistados em minha pesquisa também descrevem que os alunos vinculados, oriundos ou moradores da Bolívia, em algumas ocasiões **sentem-se inferiorizados e com vergonha de serem chamados de bolivianos**. Alguns professores acertadamente chegam a dizer que é função e dever da classe docente a intervenção nesse problema, o que é inclusive facilitado no tocante à Educação Física, já que o desenvolvimento da disciplina possui características particulares que minimizam essa relevante constatação.

Em menor escala, alguns entrevistados dizem que no passado havia mais desentendimentos entre os alunos brasileiros e bolivianos nas escolas. Outras informações coletadas sinalizam que existem rivalidades entre diferentes etnias de bolivianos, denominados ricos e pobres – neste último caso, provavelmente ensejado pelas diferenças étnicas entre *cambas* e *collas*, como sugeriram Oliveira e Campos (2012) em sua obra. Esse quesito é ratificado por Ribeiro e Costa (2011, p. 154), quando declaram: “Os *cambas* têm um discurso pejorativo em relação aos *collas*, mantendo em terras brasileiras o estigma existente na Bolívia, principalmente aquele iniciado no departamento de Santa Cruz de La Sierra”.

As transcrições a seguir ilustram as discussões anteriores:

“Veja bem, o que observo com meus alunos é que muitas vezes eles têm vergonha que você chame ele de boliviano. Não sei por que. Eu procuro falar: pô, cara, boliviano é igual nós, não tem diferença. Todos somos filhos de Deus, pô. Certo? Mas eu sinto uma certa resistência. Por exemplo, vou citar um exemplo: a menina veio chorando para mim. Eu falei: o que foi? Aluna do 3º ano. Ela disse: ela me chamou de boliviana. Eu falei: você é boliviana? Ela respondeu: Eu sou! Então qual o problema? Se você é boliviana, você tem que falar que é boliviana com muito orgulho. Então eu sinto uma resistência por parte deles. Se sentem um pouco inferiorizado em relação a nós, brasileiros. Então cabe muito ao professor de Educação Física, de outra matéria, filtrar bem essas coisas para não deixar se alastrar. Não fomentar. Ah... dizer você é boliviano, você é choco, isso ou aquilo. Então o professor precisa ter muita sensibilidade para não deixar isso sair daí, da coisa individual, e ir para o coletivo. Porque, se não, você não controla mais. Então, olha, a Educação Física, ela ajuda, mas tudo depende do profissional que está comandando a turma ali. Se ele fomentar isso. Por exemplo, o menino vai chutar a bola no gol, você fala: o boliviano. Estou fomentando, eu não posso fazer isso. Então depende muito do profissional que está ali, se ele tiver a sensibilidade de trazer essa turma pra ele e deixar claro que não existe diferença nenhuma entre brasileiros, bolivianos ou de dupla nacionalidade, enfim, que todos nós temos condição de apreender, de jogar de igual pra

igual. [...] Se o profissional manter a equipe sobre o controle, unida, nunca deixar isso crescer, com certeza a Educação Física só agrega, pô.” (Docente 1)

“Acho muito boa a convivência. Acho que já estão bem acostumados. [...] Acho que na Educação Física é mais prazerosa e mais fácil de ter essa integração. Creio por conta desta coisa mais de jogo, mais de brincadeira, de realmente participar todo mundo. Assim, essas diferenças não ficam tão evidentes, diferente da sala de aula, de não entender uma explicação, pela dificuldade em aprender. Igual no recreio eu também não vejo, porque no recreio também tem brincadeira e eles estão juntos, não tem muita competição. Quando tem a competição que complica.” (Docente 3)

“Falar a verdade no começo tinha rivalidade, uns cinco anos atrás, não se juntava, xingava etc. [...] Hoje acho que evoluiu, melhorou este aspecto.” (Docente 4)

“Eu não vejo rivalidade, eu vejo que eles mesmos, em outras aulas, eles se sentem meio diminuídos. Às vezes eu escuto, aí eu vou, faço minha intervenção [...] porque eles mesmo se sentem meio inferiores ao brasileiros. Aí eu falo, nossa é só vocês estudarem a cultura de vocês, têm muito mais magnitude do que a nossa mesmo, né? Então vocês têm que ter orgulho de tanta coisa rica que vocês têm culturalmente, né? Então vocês dão um banho, porque eles preservam e nós não. [...] Na Educação Física isso não acontece, lá não com certeza [...] Ali é mais questão de habilidade, de entrosamento assim, são tranquilos.” (Docente 5)

“A Educação Física faz com que eles [brasileiros e bolivianos] se aproximam muito mais. E na verdade quando vou dar aula não deixo panelinhas. Não tem essa: ah... vou fazer meu time. Eu faço a escolha. Até para que todos estejam participando.” (Docente 6)

“Eu acredito que a Educação Física na escola aproxima demais brasileiros e bolivianos. Até como falei que eu tinha estas resistências dos bolivianos com eles mesmos [ricos e pobres] nas minhas aulas do projeto, mas agora que estou vendo que eles [bolivianos ricos e pobres] estão superparticipativos. Não estão um diferenciando o outro. Agora em outras matérias, matemática, português, realmente eles [ricos] se distanciam. Porque eles [ricos] acham, por serem de classe pobre, são preguiçosos, mais preguiçosos que os outros. Então eles [bolivianos ricos e pobres] se distanciam nesta parte. Por isso quando tem pesquisa de grupo, eles não juntam. [...] Acho que tem mais preconceito entre os próprios alunos bolivianos. Mas isso é geral, não só na minha disciplina. [...] No projeto, [...] Aí a coisa está acontecendo sem pedir para eles se tocarem [interagir] primeiro. Como os brasileiros já juntam com os bolivianos, e os outros ficam olhando, a gente faz umas atividades que desafiam eles, naturalmente eles [bolivianos ricos e pobres] se tocarem. Onde um depende do outro. Aí eles acham legal e juntam [interagem]. Apesar deles serem preconceituosos ainda são crianças e criança gosta. [...] Por isso que eu acredito que minha disciplina ajuda nesta interação e nas demais creio que tem mais dificuldade sim. Por esta parte mesmo, de eles [ricos] acharem os outros bolivianos [pobres] são mais preguiçosos. [...]” (Docente 7)

Outro fato constatado foi que **a maioria dos professores indica não ocorrerem agressões e xingamentos por parte dos seus alunos**, episódio elencado quando perguntados se presenciaram algum tipo de atrito e/ou expressões pejorativas entre os alunos de etnias distintas (Brasil-Bolívia) nas aulas de Educação Física. Contudo esse mesmo grupo entrevistado aponta que fora da sua aula é mais comum observar essas situações problemáticas ocorrendo com maior frequência. Os docentes ainda evidenciam que existe uma possibilidade maior de divisão entre os grupos brasileiros e bolivianos com alunos das

turmas mais avançadas, o que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Alguns docentes também lembram que os alunos que sofrem esses problemas fora da sua aula, seja verbal ou fisicamente, reagem de diferentes formas, transitando entre atos de agressividade e passividade, sendo mais comuns xingamentos mútuos entre os alunos brasileiros *versus* bolivianos – o que é ilustrado nas transcrições a seguir:

“Durante a aula, nunca observei agressão entre eles. Fora da aula já observei esta questão: você é boliviano, eu sou brasileiro. Mas a gente procura cortar na hora. Desfazer esse mal-entendido. Não deixa a coisa crescer, porque se não a gente não vai conseguir controlar. [...] As reações são diversas, depende da individualidade de cada uma. Eu já vi pessoas virarem as costas e já vi pessoas partirem para violência física. São criança, daqui 15 minutos já esqueceram. Como já esqueceram mesmo, eles brincam juntos, dividem lanche, tal. Mas eu já vi as duas reações, da violência e da passividade. Aí, para não crescer, eu intervim, falo: peça desculpa pra ele, dá um abraço e acabou aqui.” (Docente 1)

“Essas questões não [...] Também nunca vi agressão. [...] Também nunca soube de nada neste sentido. [...] Às vezes, um pega o material do outro, coisas de alunos, não por ser boliviano. [...] Essa questão de preconceito nunca vi. [...] Creio que exista. Algumas coisas a gente vê na mídia ou algumas pessoas dizendo, mas dentro da escola eu não vi.” (Docente 2)

“Não, nunca presenciei na minha aula agressão. [...] Aquela coisa pelo apelido, raras vezes no pejorativo. Aquela coisa de querer diminuir, raras as vezes e fácil de se contornar. No geral, eu não vejo isso. Já não sei com os [alunos] mais velhos. O pouco que acompanho vejo que eles fazem grupos, os bolivianos e os brasileiros. Talvez tenha mais. [...] A questão da agressão, uns dez anos atrás tinha aquela coisa que estava inserindo etc. Tinha mais. Acho porque notava-se mais as diferenças entre eles. Hoje já não vejo mais, já está uma coisa bem natural.” (Docente 3)

“Já vi sim, na escola que trabalhei, antigamente, brigavam muito, era muito dividido. Aqui não vejo não. [...] Eles xingavam coisas de baixo calão. [...] Os bolivianos também xingam, falam em espanhol, na língua deles. E os brasileiros já xingam de colla, tudo para ofender. Tipo falam: olha lá, já vem os collas. Tem outro nome, é que eu não lembro.” (Docente 4)

“Na minha aula não, agora fora da minha aula eu percebo que tem, aí eu percebo que tem. Eles chamam os bolivianos de choco, choquito e falam que é burro, têm umas situações meio delicadas. Já na minha aula não tem, eles jogam, tudo tranquilo. Não tem discriminação, não tem nada.” (Docente 5)

“Na minha aula nunca brigaram por serem brasileiro e boliviano. Agora fora já, até entre eles [bolivianos] mesmos. Às vezes brigam ou xingam e eu falo: Mas vocês não são de lá [Bolívia]? Às vezes entre eles mesmos tem esta rivalidade. [...] Especificamente, o brasileiro xinga o boliviano de choco, de collas. [...] Eles não gostam. E os bolivianos xingam na língua deles também. [...] Aliás, eles [bolivianos] têm preconceito com eles mesmos.” (Docente 6)

“Esta questão de xingar, nossa, xingam muito, nossa, demais. Os bolivianos xingam em castelhano. Os brasileiros sabem também, xingam também em castelhano. Eles xingam muito, muito mesmo. Mas os brasileiros provocam mais. Xingam de ‘maricon’, xingam a mãe etc. Agora dificilmente tem briga, só xingam, xingam, xingam e vão parar na

coordenação. Agora de bate, bate, eles batem hoje e amanhã já são amigos.” (Docente 7)

Em síntese, percebe-se uma prevalência de os docentes, *a priori*, indicarem que não há agressões e xingamentos no desenvolvimento das suas aulas de Educação Física; por outro lado, também apontam inúmeras situações conflituosas e/ou de fricção dentro do contexto escolar, todas merecedoras de atenção pelo corpo técnico de formação da escola.

Essa constatação se reflete também na maioria dos discursos dos professores, quando questionados sobre o relacionamento entre alunos bolivianos e brasileiros na escola e, em particular, na aula de Educação Física. As falas apontam que alguns entrevistados compreendem não haver grandes problemas nos relacionamentos entre os discentes da escola, e que, inclusive, todos os alunos são tratados como iguais e participam juntos nas aulas.

Baseado em Oliveira e Daolio (2011), quando analisam as propostas pedagógicas da área, verifico uma visão simplista nos discursos dos docentes quanto à não percepção sobre as diferenças culturais, ao justificarem o tratamento igualitário dos alunos. Ou seja, possivelmente há uma conduta docente num sentido único, pautado em discursos em que ‘todos são iguais’, minimizando a responsabilidade sobre os compromissos e desafios educativos para a promoção da diversidade cultural em distintos espaços de ensino. Portanto a valorização efetiva da diversidade cultural na escola é algo bem diferente do que apenas abordar de forma igualitária e oportunizar a participação de todos os alunos na aula. Por isso, é importante uma reflexão profunda sobre a complexidade da igualdade na diferença, na qual a valorização da diversidade guarda, de forma recíproca, o seu sentido pleno na equidade, sobretudo enquanto perspectiva para uma mudança educacional (SAMPAIO, 2009).

Por outro lado, alguns docentes assinalam que não se pode negar que existam conflitos entre os alunos brasileiros e bolivianos, o que é mais marcante numa fase escolar posterior (séries finais do Ensino Fundamental) e no desenvolvimento de outras disciplinas.

Sublinho, ainda, que um entrevistado indica a necessidade de uma formação mais adequada e específica para lidar com essas possíveis situações-problema, discutindo, por exemplo, a interculturalidade. Esse fato foi constatado também por Loro (2015), quando objetivou estudar as brincadeiras percebidas no ambiente escolar num contexto fronteiro (Brasil-Bolívia), pela ótica de pais e professores de Educação Física das escolas de Corumbá/MS. O autor comenta em suas análises que:

Os professores enfatizaram que a formação profissional docente, seja ela inicial ou continuada, carece de estudos sobre o tema, pois o aspecto da

inserção do aluno descendente de boliviano na rede pública de ensino brasileira ainda é pouco discutido na formação do professor de Educação Física. (LORO, 2015, p. 198).

Vejam, a seguir, as diferentes ponderações docentes sobre o tema questionado, o que complementa as análises antecedentes:

“Não, não, não... eles ficam tudo embolado. Você só percebe pelo sotaque, muitas vezes que eles têm e pelos nomes na chamada. Porque eles ficam juntos. Eu não vou dizer que isso não ocorre quando eles estão na pré-adolescência. [...] Aí eles já ficam meio separados. Enquanto crianças é muito menor. Nas outras séries de 6º ao 9º ano já começa ter os grupos deles, brasileiros pra cá e bolivianos pra lá.” (Docente 1)

“Trabalho muito essa parte aí da interação, disciplina, fila etc. Pra mim todos são iguais. Comigo não tem problema, apesar de que trabalho com menores, já os maiores não sei.” (Docente 4)

“Eles [alunos bolivianos] participam muito mesmo da aula, eles são bons, não tem problema. [...] Por isso nunca presenciei briga e xingamentos na minha aula.” (Docente 5)

“Foi muito mais conflitante, agora já tá mais tranquilo. Já tá menor. Apesar de que existe ainda conflito entre brasileiros e bolivianos. [...] Eu acho assim, em linhas gerais, os professores deveriam um preparo melhor até para lidar com isso. [...] Teria que ter mais apoio. [...] Uma formação melhor da educação intercultural.” (Docente 6)

“Resumindo, na minha aula de Educação Física entre brasileiros e bolivianos não tem diferença nenhuma. Só na parte de falar, porque às vezes eles falam castelhano, até porque alguns brasileiros já estão falando também. Mas se entendem. É porque realmente quem estuda no CAIC desde o pré e vai até o 9º junto. Aqui é diferente, os professores entram aqui e vão pegar esses alunos a vida toda praticamente. Então, apesar deles serem brasileiros e bolivianos, já convivem há muito tempo juntos. Por isso não vejo muita rixa, essas coisas, não. Agora, claro que percebo uma diferença para as outras disciplinas. Mas o que faz essa diferença é o professor.” (Docente 7)

Por fim, as duas últimas questões levantadas aos docentes articulam as múltiplas culturas da fronteira Brasil-Bolívia, no que tange à preparação e ao desenvolvimento das suas aulas de Educação Física, considerando, ainda, os diversos estudantes desse contexto, sobretudo os brasileiros e ‘bolivianos’ da escola pesquisada. Os resultados gerais mostram que, dos sete entrevistados, cinco **professores dizem não considerar os aspectos culturais distintos presentes na fronteira (Brasil-Bolívia) para preparar suas aulas, particularmente quanto às manifestações culturais bolivianas**; os demais apenas relatam que tentam e/ou procuram adaptar suas ações pedagógicas na escola.

Essa falta de interesse e relativa desvalorização na adesão quanto ao tema, no tocante à sua preparação, reflete substancialmente as ações dos professores em estudo, uma vez que os poucos que apontam respectiva preocupação no planejamento das aulas concomitantemente

demonstram baixo conhecimento e tratamento casual sobre o tema quando indagados para exemplificar suas práticas – conforme se confirma nos registros a seguir:

“Não, absolutamente não observo isso para preparar a aula. Eu faço aula para todos os meus alunos. Não observo nada disso, não. Porque eu acho que toda criança é igual. Só muda o nome do pai e da mãe e o endereço. O resto é... a mentalidade são iguais, né? Porque eu trabalho com criança pequenas, eles querem é brincar e se divertir, na minha aula é uma recreação. Não considero essa questão multicultural. Mesmo porque, eles estando aqui [na escola brasileira], eles têm que fazer as coisas que a gente pede para eles fazerem. Não é verdade? Tem que se adaptar ao que a gente propõe a fazer. Como a escola não tem uma política voltada para uma atividade boliviana, por exemplo, então a gente procura fazer uma atividade brasileira e incluir todo mundo. E observar as diferenças, sempre, né? Sempre incluir, nunca excluir ninguém. Não é pelo fato de não ser brasileiro que não vai participar, ele participa normalmente. [...] Um exemplo prático. Por exemplo, a gente faz uma brincadeira que chama-se pique bandeira, que depende de equipe para recuperar a bandeira. Eu procuro mesclar com bolivianos e brasileiros, para ver a questão de equipe, de contribuição, de solução de problema pra chegar no objetivo que é roubar a bandeira da outra equipe. Então, essa prática eu faço muito isso aí, porque minha intenção é que eles se unam, eles tenham estratégias de como pegar a bandeira do adversário. Essa é uma atividade que gosto de fazer para tentar unir eles. Às vezes até o aluno brasileiro ajuda a proteger o boliviano para correr e pegar a bandeira. Eles não se importam deles serem o destaque porque correu mais. Aí todo grupo abraça ele e faz aquela festa.” (Docente 1)

“Não.” (Docente 2)

“Não considero questões multiculturais para preparar a aula. [...] Nessa fase que estamos de pipa, eles têm essa coisa de brincar juntos, de entender, se ajudam etc. Sempre eles trazem uma pipa da Bolívia diferente, aí tem aquela coisa de dividir, deixar participar todo mundo junto.” (Docente 3)

“Preparo minhas aulas tentando considerar isso das culturas. [...] Como exemplo, eu já fiz a corrida, todos participaram sem problema. Todos correram, todos gostaram de correr, digamos que participaram sem atrito.” (Docente 4)

“Para preparar a aula não levo em consideração esta realidade da fronteira. [...] Olha, os alunos de lá [Bolívia] têm muito mais respeito pelo profissional, pelo professor. Eles trazem o respeito, uma admiração, que isso eu acho muito bonito neles. Existe educação com a figura do professor. Eles têm, assim, como se fosse o mestre, como fosse alguém. Assim, que vai ajudar a orientá-los, sabe? Então até quando tem alguma coisa pegando na parte pessoal, eles nos procuram para conversar. Coisas que nossos alunos [brasileiros] não têm atualmente, esse respeito, essa forma de tratar a gente.” (Docente 5)

“Sim. Procuo, sim, considerar estas culturas para preparar a aula. Procuo fazer uma adaptação até para ficar melhor pra eles. [...] Por exemplo, quando a gente faz gincana, quando a gente faz o próprio futebolzinho.” (Docente 6)

“Eu não preciso e nem nunca precisei desta parte [aspectos multiculturais] para preparar a aula. Não diferencio a criança, é pra todos participarem. Então não tem este lado vai fazer brasileiro, este outro vai fazer o boliviano. Não, todo mundo vai fazer, todo mundo vai fazer. Agora trazer alguma coisa da cultura boliviana ainda não fiz nada, não considerei isso. [...] Aqui no CAIC tem um auditório muito bom que dá para ficar lá, mas a quadra aqui é horrível, cocô de pombos, buraco, bicho morto aí, cobra já apareceu na quadra etc. E aqui eles só sabiam e queriam jogar futebol, mas futebol eles cansam,

jogam dez minutos e depois vai fazer o que na aula. Por isso que faço o projeto com outra modalidade. Já na primeira aula, no final na roda de conversa, cada um falou coisas interessantes, sensações diferentes, tipo um falou legal, outro teve medo, outro gostou etc. Então está sendo diferente, eles estão recebendo bem a proposta.” (Docente 7)

Nota-se uma relativa negação da cultura boliviana, o que acaba desconsiderando a diversidade étnica presente na escola, sobretudo em relação à preparação das aulas, refletindo pontualmente as ações dos professores em estudo. Algumas falas expressam tentativas rudimentares de atrelar o planejamento e a execução das aulas ao tema, entretanto apontam baixo conhecimento e tratamento eventual.

Ao considerar esses últimos dados dos professores de Educação Física, é indispensável chamar a atenção que não foram constatadas citações e/ou exemplos sobre aspectos da cultura boliviana para serem desenvolvidos nas aulas da referida disciplina, particularmente quando se examina a área de atuação e o contexto fronteiriço estudado.

6.1.2 Discente X discente

Ao analisar o primeiro bloco de perguntas sobre os discentes, expressado resumidamente no Quadro 2, que foi apresentado na parte dos resultados, percebe-se especialmente, observando a estratificação, que **não houve disparidade significativa sobre os índices de reprovação, comparando alunos brasileiros e os que estou considerando como ‘bolivianos’**. Ao comparar o perfil dos alunos entrevistados em relação aos sexos (masculino e feminino), não identifiquei diferenças importantes nas respostas dos discentes, principalmente quando analisei de forma geral os blocos seguintes de perguntas e respostas.

A maioria dos alunos entrevistados do CAIC que moram no Brasil chega e retorna da escola caminhando, o que demonstra residir no entorno da própria escola. Já o transporte dos alunos que moram na Bolívia é majoritariamente motorizado para chegar até o CAIC – trata-se de algo relativamente esperado ao ponderar a distância da escola com a fronteira e o movimento pendular natural dos alunos que vêm diariamente ao Brasil para estudar.

Um elemento que chamou minha atenção nas análises é que são raros os casos de alunos oficialmente estrangeiros da Bolívia que estudam no CAIC, apesar da grande proximidade e relação entre as comunidades fronteiriças Brasil-Bolívia. O que encontrei na pesquisa de campo reflete substancialmente com o que já tinha sido percebido nos dados

fornecidos pelo sistema de controle da SEMED⁶⁸, números que ressoam em todas as escolas da REME de Corumbá/MS.

Esses dados reforçam a questão do aluno oficialmente estrangeiro como um mito na região, no tocante aos educandos matriculados na REME de Corumbá/MS. O que observei, fornecido pelo Quadro 1 e baseado no Quadro 2 da amostra, é que mesmo com uma parcela considerável de alunos que moram na Bolívia e estudam no Brasil, caracterizado pelo movimento pendular entre esses países contíguos, os discentes são predominantemente registrados no Brasil. Logo, esses educandos são oficialmente brasileiros. Destaco também que os alunos identificados na amostra residentes na Bolívia (11 alunos) e que têm registro de nascimento no Brasil (formalmente brasileiros) apresentam alguma relação com o país vizinho, como parentes bolivianos (pais, avôs...).

Os elementos constatados na pesquisa já foram suscitados noutro trabalho, mesmo que incipiente, quando Loro (2013, p. 37) comenta que “Tornou-se corriqueiro, na região de fronteira, os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras, a fim de gozar de vários direitos e utilizar serviços públicos, como o acesso à educação”. Esse fato é igualmente relatado por Ramos (2014), quando a autora trata da fronteira Brasil-Paraguai, analisando o lado brasileiro na cidade de Ponta Porã, no estado de Mato Grosso do Sul, sugerindo que é muito comum o registro de crianças no Brasil, apesar de serem originalmente de famílias paraguaias.

Esses mesmos discentes, ao serem questionados como se consideram em termos de nacionalidade ou como se autodenominam em termos de identidade, forneceram as seguintes respostas: só três se declaram/consideram bolivianos, sete citam uma espécie de dupla nacionalidade (brasileiro-boliviano) e um denomina-se brasileiro. Podemos observar nas falas dos três sujeitos (discentes 5, 7 e 12) que se declaram bolivianos certa ligação destacada por três aspectos: influência dos parentes bolivianos, pelo uso da linguagem boliviana (espanhol) com amigos e por morar na Bolívia. Já a questão da dupla identidade aparece na fala de sete discentes, os quais utilizam diversos argumentos, sendo mais comum admitir que são as ‘duas coisas’, isto é, referem-se como brasileiros e bolivianos – conforme destaco a seguir:

“Na verdade sou as duas coisas [...]” (Aluno 1)

“Metade, metade. Brasileiro e boliviano. Cinquenta por cento de cada um. Posso ser chamado de duplo cidadão.” (Aluno 3)

⁶⁸ Programa G-SEA (Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social) da Prefeitura Municipal de Corumbá/MS.

“Meu pai é brasileiro e mãe boliviana. Me considero os dois, brasileiro e boliviano. Porque nasci aqui e fui criado lá.” (Aluno 8)

“[...] Me vejo como as duas coisas, brasileiro e boliviano.” (Aluno 15)

“Meus pais moram na Bolívia, sendo que meu pai é boliviano e minha mãe brasileira. Eu sou as duas coisas. Porque assim: minha mãe, ela sempre fala pra mim que eu sou daqui [Brasil] e tudo mais, que eu morava aqui. Mas não lembro nada. Era pequenininha. E meu pai também falava isso pra mim, que eu era da Bolívia. [...] Eu gosto de ser as duas coisas [brasileira-boliviana].” (Aluna 16)

“Meus pais são bolivianos. Já eu sou as duas coisas, brasileira e boliviana. Porque eu nasci aqui [Brasil], morei aqui e estou morando lá, meus pais também são de lá [Bolívia].” (Aluna 17)

“[...] Eu me identifico com as duas coisas, como brasileira e boliviana. [...]” (Aluno 19)

Apenas um discente (Aluno 13), sendo minoria do grupo selecionado que mora na Bolívia, denominou-se brasileiro. Na sua fala, percebe-se que, mesmo tendo pais bolivianos e morando na Bolívia, ressalta ser brasileiro em função da vantagem em estudar no Brasil e, ao mesmo tempo, desprestigia a possibilidade de estudar na Bolívia, como se observa na transcrição a seguir:

“Meus pais são bolivianos e moram lá [Bolívia]. Eu sou brasileiro. Até porque aqui [Brasil] tem mais oportunidade pro estudo, né? Lá na Bolívia não dá.” (Aluno 13)

Ao analisar a outra parte da amostra, considerando alunos que moram no Brasil, tivemos um total de nove alunos, sendo que seis nasceram no Brasil e se declaram brasileiros, uma é estrangeira e dois nasceram no Brasil, mas demonstram ‘hibridez’. Nota-se que, mesmo morando no Brasil, esses dois últimos alunos se identificam com a mistura da fronteira:

“[...] um pouco dos dois, porque fico um pouco aqui e um pouco lá.” (Aluna 9)

“[...] brasileiro, mas na verdade é tipo mestiço.” (Aluna 18)

Nesta amostra, houve somente uma discente oficialmente estrangeira que frequenta regularmente a escola, apesar de morar no Brasil – como já apontado, conta com todos os documentos regulares de estrangeira (documento fronteiriço). Esse número reduzido reforça o que foi dito na primeira parte do trabalho, sobre a dificuldade em adquirir a documentação oficial de estrangeiro, gerado por gargalos burocráticos e custos elevados para obter o referido documento, sobretudo para regularizar seu acesso formal na educação brasileira. Por outro lado, encontra-se facilidade local em adquirir o documento oficial de nascimento no Brasil.

Um fato singular de observar na fala da aluna é que, apesar de ser oficialmente estrangeira, existe uma dificuldade de os alunos fronteiriços se declararem sobre como se reconhecem (identidade), fazendo com que essa discente inicialmente se declare boliviana, na sequência as duas (brasileira e boliviana) e finaliza achando melhor ser brasileira:

“Já morei na Bolívia, hoje nós moramos no Brasil. [...] Meus pais são bolivianos e eu também sou boliviana. Apesar de que tem hora que num sei. [risos]. [...] Tem hora que as duas coisas. [...] Na verdade preferiria ser brasileira.” (Aluna 14)

Essas informações qualitativas, expressadas no depoimento dos alunos, sugerem aproximações com os dados sintetizados na Tabela 1, oriundos do Quadro 1, o que aponta certa complexidade para delimitar ‘identidades’ desses sujeitos em termos da possível nacionalidade de origem. O que se verifica é que nascer e/ou morar em um país direciona a definição de identidades, contudo, ao se observar a complexidade nas respostas, não é possível afirmar de modo determinante, quando inseridos num contexto de fronteira.

Sabe-se que o processo de construção da identidade é amplo e extremamente complexo. No geral, nossa identidade se caracteriza basicamente pela forma como nós mesmos enxergamos e que, por consequência, acabamos agindo culturalmente conforme pretendemos ser identificados, o que em tese reforça a configuração como as outras pessoas nos veem. Oliveira (1976b) indica que, quando as pessoas se afirmam em termos das suas identidades étnicas, o fazem em termos coletivos em oposição aos demais, estabelecidos pelo contraste quando se comparam em relação ao outro grupo, contudo somente quando confrontadas com outras etnias e não dentro do seu próprio contexto.

Essencialmente no caso da fronteira, da qual decorrem as respostas dos discentes, Vieira (2007) explica que existem diferentes formas de afinidade ou negação da cultura de origem, de modo especial ao considerar o processo de identificação de pessoas que vivem em contato com várias culturas, sendo que as trajetórias desses sujeitos podem levar ao que o autor chama de oblato ou de trânsfuga intercultural.

Apesar da dificuldade para indicar nas falas dos alunos as características oblato ou trânsfuga intercultural, encontrei alguns elementos para caracterizar os discursos dos discentes para as duas vertentes. Creio que esses atributos ocorrem até em função da particularidade, quando levamos em consideração que na fronteira em estudo é comum as pessoas possuírem ao mesmo tempo origem boliviana, registro de nascimento no Brasil, estudarem nas escolas

brasileiras e conviverem grande parte do tempo extraclasse na Bolívia. Como exemplo, destaco a seguir parte da entrevista que tende à característica de um discurso oblato:

“[...] Meus pais são bolivianos e eu também sou boliviana. Apesar de que tem hora que num sei. [risos]. [...] Tem hora que as duas coisas. [...] Na verdade preferiria ser brasileira.” (Aluna 14 – grifo meu)

Outro trecho de entrevista traz a característica de trãnsfuga intercultural, demonstrando a hibridez da identidade na região:

“Eu me defino que sou brasileiro, mas na verdade é tipo mestiço. [...] Porque é metade de cada coisa, né? Eu defino assim, metade de cada coisa. Porque minha mãe é boliviana e meu pai brasileiro. Então eu sou mestiço.” (Aluno 18 – grifo meu)

Ao finalizar o primeiro bloco de questões aos discentes, perguntei conjuntamente como seria o uso do idioma (português e espanhol) entre as diferentes pessoas do seu convívio, tanto na escola como fora dela. A maioria acaba utilizando a diversidade do idioma na fronteira para se comunicar, com **maior habilidade e domínio bilíngue dos alunos que moram na Bolívia**, particularmente aqueles considerados estudantes que fazem os movimentos pendulares diários entre o local de moradia (Bolívia) e de estudo (Brasil). Compreendo que essa realidade é, em parte, reflexo e necessidade para melhorar a inserção dos próprios estudantes no contexto cultural do país onde buscam educação formal. Vejamos suas respostas na sequência:

“Eu sou trilíngue, porque eu sei falar três língua: inglês, português e espanhol. [...] Gosto do português, mas com meus pais uso espanhol. [...] No Brasil com os amigos uso português, na Bolívia uso o espanhol. [...] Nas aulas português.” (Aluno 1)

“Não falo espanhol. Eles falam na mesma língua que eu, brasileiro.” (Aluna 2)

“Quando estou aqui falo mais português. E quando estou lá falo português e espanhol com meus amigos, que estuda aqui e mora do lado de casa, acaba conversando só em português. Com meus pais falo português e espanhol, minha mãe fala português e meu pai espanhol. Meu pai é boliviano e minha mãe é brasileira. [...] Aqui na escola no grupo de amigo, quando é só bolivianos uso espanhol, mas quando está misturado com brasileiros daqui e bolivianos aí para não enrolar mais eu falo logo o português para eles entenderem juntos.” (Aluno 3)

“Só sei falar português. Com meus pais português. Como tenho uns amigos da sala que falam bolivianos e entendem português, eu falo português.” (Aluno 4)

“Sou boliviano, porque falo só espanhol. Não gosto daqui. [...] Só falo espanhol. Prefiro estar em Santa Cruz [Bolívia] do que aqui.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Falo espanhol mais ou menos. Com meus pais só falo português. Com meus amigos de vez em quando eu falo português, e quando meus amigos que moram na Bolívia eu falo espanhol. Eu acho interessante as duas línguas, eu gosto de aprender espanhol.” (Aluna 6)

“[...] Português aprendi na escola, boliviano aprendi falar com meu pais, em casa. Prefiro falar espanhol. Porque acho mais legal. Até porque se eu falo português eles entendem, mas se falo espanhol eles não entendem. [...] Na família falo mais espanhol e com meus amigo aqui na escola mais português, já com os amigo fora da escola uso o espanhol. Assim, quando falo com amigo brasileiro falo português e com amigo da boliviano, falo boliviano.” (Aluna 7)

“Eu falo português e espanhol. Com meus pais é só boliviano. Com meus amigos eu uso português aqui e lá eu uso boliviano. Dependendo uso as duas.” (Aluno 8)

“Sei falar um pouco de espanhol só. [...] eu gosto de falar. Eu entendo um pouco o que os colegas falam, quando falam rápido e enrolado não entendo. Em casa só falo português e na escola também, mas às vezes acabo falando espanhol com os amigos.” (Aluna 9)

“Não sei falar espanhol, só falo português. Alguns familiares falam, eu não falo. Acho legal que eles falam, mas eu não entendo. Por isso com os amigos só uso português também. Quando eles falam espanhol é igual, não entendo. Acho que eles deveriam só falar português com a gente. Aqui na escola não tem aula de espanhol, só de tarde. Língua estrangeira é o inglês.” (Aluna 10)

“Não sei falar espanhol, mas entendo um pouco de espanhol. Minha tia trabalha lá e fala bem, mas ele é brasileira. Só falo em português com meus amigos. Não acho muito legal quando eles falam em espanhol, porque não entendo. Só tive espanhol na 5ª série. Não aprendi quase nada.” (Aluno 11)

“Com meus familiares eu uso o espanhol e às vezes na escola também, mas aqui é mais português. Acho legal poder usar as duas línguas.” (Aluno 12)

“Tive dificuldade com a língua, porque falava espanhol. Aí até aprender tive dificuldade. Hoje falo as duas línguas, português e espanhol. [...] Já com meus pais só falo espanhol, apesar deles entenderem o português. [...] Com o grupo de amigos brasileiros falo português, mas de vez em quando uso espanhol também. Com meus amigos que vêm da Bolívia, aí eu uso o boliviano.” (Aluno 13)

“Eu sei falar espanhol, aprendi assim mesmo. As pessoas falavam e eu fala também. Já português aprendi na creche aqui [Brasil]. No começo senti muita dificuldade, agora não sinto mais. [...] Com meus pais falo em espanhol e já com o grupo de amigos falo português. [...] Prefiro falar português. [...] Lá [Bolívia] com meus amigos falo espanhol.” (Aluna 14)

“Falo português e espanhol. Mas com meus pais uso espanhol. Até porque meu pai entende as duas coisas. Aqui com os amigos da escola às vezes eu falo espanhol, porque aqui tem boliviano e brasileiros, então uso os dois. Gosto muito de saber as duas línguas. Apesar que gosto mais de falar espanhol, aprendi de pequeno com os outros.” (Aluno 15)

“Eu falo português e espanhol. O espanhol aprendi em casa mesmo, já o português aprendi na televisão. Assistindo os programas brasileiros. Aí quando vim para a escola não tive dificuldade para aprender o português. [...] Para falar com meus pais uso espanhol e com os amigos aqui o português. Aliás, só com a minha amiga [nome suprimido] que sabe falar espanhol. Gosto desta relação bilíngue.” (Aluna 16)

“Eu falo espanhol e português. Eu acho legal. Com meus pais eu falo português, estando no Brasil ou na Bolívia, só com os parentes dos meus pais que falo espanhol. E com meus amigos depende, às vezes uso português ou espanhol. Dependendo dos amigos uso uma ou

outra. Nas aulas é só português. Eu aprendi português inicialmente com meus pais, eles que me ensinaram.” (Aluna 17)

“Eu não falo espanhol, mas entendo pouca coisa. Nunca aprendi espanhol em casa. Por isso uso português com meus pais e com meus avós. Com meu grupo de amigos também só uso português. Mas acho legal o idioma [espanhol]. [...] Se não me engano na parte da tarde, quinto ou quarto ano, acho que tem aula de espanhol. Mas para o oitavo não tem.” (Aluno 18)

“Com meus pais e familiares eu uso o espanhol. Já com o grupo de amigos depende, se estou aqui [Brasil] só português e se estou na Bolívia uso só espanhol. [...] Eu acho legal dominar as duas línguas.” (Aluna 19)

“Sei algumas coisas de espanhol. Na escola não teve aula, aprendi com meu amigo da sala, algumas coisas. [...] Na sala eu uso o português, mas às vezes brincando eu uso o espanhol. [...] para brincar mesmo.” (Aluno 20)

Há elementos comuns em todos os argumentos, principalmente nas respostas dos alunos que possuem alguma relação elementar com a cultural boliviana (parentesco, moradia...), os quais geralmente assentam seus argumentos num tripé de possíveis formas de comunicação, ao justificarem a utilização dos diferentes idiomas (português e espanhol) encontrados na região fronteiriça (Brasil-Bolívia), conforme esboçado a seguir:

- *nas aulas*: usa a língua oficial do Brasil – português;
- *entre os amigos*: usa conforme convém e/ou dependendo do interlocutor – se for um colega brasileiro, usa o português; se for colega boliviano, utiliza o espanhol;
- *com a família*: usa o português entre os familiares brasileiros e o espanhol entre familiares bolivianos.

Essas formas de comunicação na escola não são lineares e fechadas, mas representam o que acontece na maioria das situações, ocorrendo também variações menores, como a mistura dos idiomas, usando o portunhol. Assim, é preciso frisar que, para além desse sucinto esboço, nos discursos dos discentes percebe-se uma grande **dinâmica na comunicação dos indivíduos da fronteira, sobretudo os que de alguma forma dominam os diferentes idiomas utilizados na região**. Nesse mesmo contexto, existem, em número menor, alunos que moram na Bolívia e não utilizam verbalmente o português, apesar de entenderem boa parte do que os colegas dizem. Esses alunos são aqueles que têm determinadas dificuldades nos diversos transcurros das aulas, estando numa fase de adaptação escolar, particularmente diante da presença rotineira de dois idiomas no seu cotidiano.

Fica também evidente, nos discursos analisados, a **falta de domínio por parte dos alunos brasileiros quanto ao uso do espanhol na região**, bem como relativo desinteresse em aprender esse idioma, mesmo considerando alguns estudantes que tentam se comunicar

em espanhol. Esse fato corrobora as análises de Ferreira e Silva (2013), quando comentam que entre os sujeitos fronteiriços (Brasil-Bolívia) existem predisposições para os bolivianos aprenderem o português, porém brasileiros não demonstram interesse com o espanhol.

Ao analisar as falas dos que declaram saber exclusivamente a língua portuguesa, observa-se que os alunos não são inteiramente favoráveis que os demais discentes utilizem outro idioma no contexto escolar. Nesse caso, justificam sua postura por não conseguirem entender o espanhol usado por seus colegas. Por outro lado, aqueles que dominam os dois idiomas (português e espanhol) sentem-se orgulhosos quanto ao domínio bilíngue.

A problemática da língua na região em estudo deriva parcialmente do imperialismo simbólico que boa parte dos brasileiros têm frente aos países vizinhos, conseqüentemente não existindo muito interesse em aprender o espanhol, contrariamente aos bolivianos para com o português (MORAES; OLIVEIRA NETO, 2011). Portanto o idioma é um importante desafio às escolas brasileiras que se situam em regiões limítrofes com outros países, o que afeta diretamente os diferentes contextos educacionais (PEREIRA, 2009a, 2009b).

Concordo com os autores, principalmente no sentido de que não podemos desconsiderar as questões da linguagem, visto ser algo que influencia consideravelmente nas relações dos discentes e nos procedimentos pedagógicos dos professores, responsáveis diretos pelos diferentes processos de escolarização. Todavia entendo que o debate da educação intercultural transcende o bilinguismo português-espanhol na escola. Logo, se considerarmos um contexto intercultural amplo de ensino e a própria Educação Física escolar em debate, precisamos também dar a devida atenção às outras formas comunicativas e de integração que perpassam a especificidade da área, o que é facilmente observado nos conteúdos e nas atividades (coletivas-individuais) que envolvem as distintas práticas corporais – atenção que serve igualmente de alerta às demais disciplinas do currículo escolar.

Na continuidade, analisarei o segundo bloco de perguntas aos discentes, cujas primeiras indagações foram direcionadas aos alunos estrangeiros e moradores da Bolívia (discentes ‘bolivianos’) que frequentam a escola brasileira pesquisada (CAIC), fundamentalmente para conhecer melhor suas motivações para estudar numa escola do Brasil. No geral, as respostas destes estudantes quanto às causas que os levam a estudar no Brasil são: a educação formal na Bolívia é considerada fraca, a ponto de ser menosprezada por eles, tanto relacionada aos procedimentos de ensino, quanto à estrutura escolar; estudar no Brasil, além de proporcionar o aprendizado de outra língua (português), é uma oportunidade considerável à formação profissional e, por consequência, a ter um futuro melhor. Portanto pode-se resumir que **os alunos ‘bolivianos’ estudam e se qualificam educacionalmente no**

Brasil em busca de oportunidades para o crescimento pessoal. Vejamos algumas dessas falas em destaque:

“Estudo aqui no Brasil porque eles não sabem muito lá. Eles são um pouco extravagantes, são um pouco mais tontos, os bolivianos.” (Aluno 1)

“Porque gosto de estudar aqui [Brasil], as profissões daqui são melhores. Gosto mais daqui do que de lá [Bolívia]. Por conta do estudo, né? Aprendi falar outra língua [português].” (Aluno 3)

“Não gosto de estudar aqui [Brasil]. [...] Estudei em Puerto Suárez e agora aqui no CAIC, mas não gosta de lá, não gosto daqui, quero embora para Santa Cruz.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Meu pai me escreveu aqui [Brasil], porque ele quer que eu saia profissional. Penso em ser doutora.” (Aluna 7)

“É que minha mãe falou: vou deixar ele aqui em Corumbá para ele aprender mais. [...]” (Aluno 8)

“Prefiro estudar aqui [Brasil], porque o futuro é melhor. Aqui vou sair melhor aluno.” (Aluno 12)

“Venho para o Brasil para ser um jovem profissional mais pra frente, né? Bom, quero entrar no exército [Brasil] e seguir uma carreira. É por este motivo que estudo no Brasil.” (Aluno 13)

“Me parece que viemos para o Brasil para os meus pais procurar trabalho. [...] Nunca estudei na Bolívia. E prefiro estudar aqui [Brasil] também.” (Aluna 14)

“Nunca estudei na Bolívia e não gostaria de estudar lá. Já estou acostumada aqui [Brasil].” (Aluna 16)

“Na verdade, não sei por que estudo aqui [Brasil] e não na Bolívia. Creio que é porque morávamos aqui e meus pais colocaram eu e meus irmãos para estudar aqui.” (Aluna 17)

“Não sei por que viemos estudar para cá [Brasil]. [...] Mas não gostaria de estudar na Bolívia [...] Porque lá [Bolívia] eles não explicam bem e não é bem desenvolvidas as escolas.” (Aluna 19)

Pode-se observar que, excepcionalmente, um aluno (Aluno 5) diz não gostar de estudar no Brasil e também na escola boliviana que já frequentou na cidade fronteiriça de Puerto Suárez, o que evidencia estar muito insatisfeito com ambas as escolas que cursou até o momento, indicando seu desejo em estudar na cidade de Santa Cruz (Bolívia). Contudo, no geral, mesmo sem as devidas análises sobre o contexto pedagógico e estrutural de ensino formal na Bolívia (pois não é objeto deste estudo), nas explanações dos discentes ‘bolivianos’ existem algumas motivações marcantes e convergentes quanto à escolha das famílias em matriculá-los numa escola brasileira. O indicativo principal pode ser interpretado como a busca por qualidade educacional, particularmente em comparação com as possibilidades

atuais da Bolívia, que podem refletir no futuro do estudante, o que, paralelamente, ajudar na abertura oficial de oportunidades profissionais no Brasil.

Na sequência, perguntei aos alunos (brasileiros e ‘bolivianos’) se conhecem e frequentam a fronteira do país vizinho, considerando o local onde moram e ponderando cada um dos territórios (Brasil-Bolívia) da região em estudo. A maioria⁶⁹ dos brasileiros responde que conhece a fronteira boliviana e, quando a frequentam, vão no sentido de passear (lazer) e, principalmente, para fazer compras no comércio do país vizinho. O mesmo grupo pesquisado retrata a região fronteira, que corresponde ao lado boliviano, como um lugar legal por oferecer a conveniência para passear e fazer compras; simultaneamente, descrevem várias outras questões sobre o local, tais como: esquisito, sujo, pobre, cultura diferente, povo trabalhador e honesto, conforme destaco a seguir:

“Já fui na fronteira. É muito legal lá [Bolívia]. Tipo, eles vendem muitas coisas, têm mercadorias. Mas não é bonito lá. Assim, tem muita lama, quando chove fica muito assim... melado. [...] Só vou de vez em quando.” (Aluna 2)

“Já fui para Bolívia. Vou para comer, a comida é boa, para comprar roupa, essas coisas. Eu gosto de lá. É quase igual aqui [Brasil], só muda a língua.” (Aluna 6)

“Vou direto, quase três vezes por semana fico lá [Bolívia]. Geralmente vou para passear e fazer compras.” (Aluna 9)

“Vou na Bolívia quando meus pais vão. Às vezes vou com meus amigos. Na maioria das vezes vou para fazer compra ou tomar banho de piscina. Mas o principal é comprar.” (Aluna 10)

“Conheço a fronteira boliviana, mas vou lá só pra comprar e só de vez em quando. Meus amigos de lá [Bolívia] só são da escola.” (Aluno 11)

“Falar de Bolívia e fronteira eu só conheço esse pedaço daqui perto. Só esse espaço da fronteira mesmo. [...] E a primeira imagem que tenho de fronteira é que é outro país, é outra cultura, diferente do nosso aqui [Brasil], bem diferente do nosso. [...] Eu só vou lá [Bolívia] quando tem festa grande, por exemplo, natal. Aí vou lá com minha mãe, fazer compra, essas coisas. Eu acho eles bem honestos e bem trabalhadores esse povo daqui da fronteira. [...] Só vou lá [Bolívia] mesmo pra passear no clube que tem piscina ou fazer compra, nunca fui para estudar ou jogar.” (Aluno 18)

“Eu conheço a fronteira. [...] Sim, já fui pra lá [Bolívia], mas agora não estou indo muito. [...] Geralmente vou lá [Bolívia] quando tem alguma festa, às vezes dormia na casa do meu amigo e no outro dia eu venho pra minha casa de volta. [...] Mas eu nunca fui lá [Bolívia] para estudar ou conhecer alguma coisa da cultura. [...] A necessidade de ir pra lá [Bolívia] era para comprar. [...] Falar de fronteira é meio estranho, né? Meio diferente daqui. É... por exemplo, parece ser mais pobre do que aqui [Brasil]. [...] Parece não, é mais pobre.” (Aluno 20)

Quanto ao outro grupo pesquisado, correspondente às análises das respostas dos alunos ‘bolivianos’, percebe-se que, além da questão primordial da busca pelo estudo,

⁶⁹ Somente um aluno brasileiro declarou não conhecer a Bolívia.

cursando os diferentes níveis educativos da escola CAIC, frequentam também esporadicamente o Brasil no sentido de passear e/ou em busca de mercadorias. A única aluna estrangeira (boliviana) da amostra pesquisada mora no Brasil, frequentando regularmente a Bolívia aos fins de semana (domingo), todavia somente para exercer sua religiosidade.

Alguns discentes ‘bolivianos’ visitam as casas dos colegas que moram no Brasil para realizar diversas atividades escolares, como estudar, fazer tarefa, entre outros. Por outro lado, isso não ocorre por parte de alunos brasileiros, no mesmo sentido de visitarem a Bolívia. Essa constatação aparece nas entrevistas de alunos brasileiros e ‘bolivianos’, indicando parcialmente que **existe um fator unilateral no intercâmbio entre alunos brasileiros e bolivianos quando se trata de relações educacionais extraclasse**, especialmente a falta dos alunos brasileiros que frequentam as casas dos colegas na fronteira boliviana, no sentido mais amplo, para o ensejo cultural e educacional. A seguir, apresento as respostas dos alunos bolivianos:

“Eu tenho duas casas na verdade, uma aqui [Brasil] outra ali [Bolívia]. [...] Quando você vai lá está tudo cheio de barro, eles não limpam. [...] Só venho pra cá para estudar e ser alguém quando crescer.” (Aluno 1)

“Venho para o Brasil só para estudar e às vezes para fazer compra.” (Aluna 2)

“[...] Às vezes venho com minha mãe para passear, para comprar algo ou fazer tarefa na casa do meu colega. Gosto de vir aqui no Brasil.” (Aluno 8)

“Venho pra cá [Brasil] pra estudar. Às vezes fazer compra e passear na casa dos meus amigos. [...] Só eu venho aqui, eles não vão lá [Bolívia] em casa.” (Aluno 12)

“Venho sempre pra cá [Brasil], para fazer trabalhos na casa dos amigos, visitar parentes e fazer compras. [...] Frequento muito o Brasil. [...] Eu venho pra cá [Brasil], pra lá [Bolívia] é difícil eles irem. Não vão.” (Aluno 13)

“Vou na fronteira [Bolívia] quase todos os domingos, mas não tenho parentes lá. Só amigos do meu pai. [...] A gente vai passear e também ir na igreja. [...] Nunca fui para estudar coisas da escola.” (Aluna 14)

“Tenho parente no Brasil só em São Paulo. Mas tenho amigos aqui [Brasil], às vezes venho aqui na casa deles. É perto do CAIC. [...] Eles [amigos] não conhecem minha casa, é longe.” (Aluno 15)

“Além de estudar, venho também para passear aqui [Brasil], sempre venho pra cá. Tenho parentes dos dois lados.” (Aluna 16)

“Não sei explicar sobre a fronteira. [...] Venho mais para estudar e às vezes para passear. Tenho alguns amigos aqui no Brasil e de vez em quando vou na casa deles. Mas eles não vão na Bolívia para me visitar. [...] Porque eles não conhecem lá, não tenho como indicar se eles não conhecem.” (Aluna 17)

“Acho boa a fronteira. [...] Eu venho para o Brasil para estudar de manhã aqui no CAIC e à tarde faço outro curso. Mas também venho pra cá [Brasil] às vezes para passear e fazer compra. [...] Agora que moro lá [Bolívia] venho mais para o Brasil para estudar. Antes, quando morava no Brasil, nem ia para Bolívia.” (Aluna 19)

Em resumo, constata-se que, **no geral, brasileiros e ‘bolivianos’ conhecem e consideram a fronteira como um espaço de fluxo social e econômico**, porém cada grupo de alunos traz elementos específicos e compreende o território vizinho de uma forma, sendo que **o brasileiro entende o lado boliviano como um local estranho, e o ‘boliviano’ entende o lado brasileiro como um lugar de oportunidades**.

Fica também evidente que **nas atividades extraclasse os discentes ‘bolivianos’ não interagem com colegas brasileiros no território boliviano**, resultado que demonstra relação com os dizeres de Da Costa (2013, p. 144), ao apresentar os preconceitos e estigmas em relação aos sujeitos bolivianos na região, particularmente reforçado

[...] pela imagem negativa do senso comum, referida à fronteira como área de tráfico de drogas e de armas, de contrabando e falsificação de produtos. Essa visão estigmatizada do lado boliviano é reforçada ainda pela precariedade dos serviços públicos e pela miséria social nos municípios vizinhos de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, os quais os brasileiros associam, em geral, a uma imagem de lugares produtores de lixo, vetores de doenças, origem da criminalidade na região e causa exclusiva do inchaço dos serviços públicos da região urbana de Corumbá.

Para finalizar o segundo bloco, indaguei como os estudantes compreendiam sua relação com os países vizinhos (Brasil-Bolívia), considerando a região de fronteira em que estudam e vivem, bem como diante das suas próprias identidades. Observei que a maioria das respostas, considerando alunos brasileiros e ‘bolivianos’ (discentes 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19 e 20), indica adjetivos positivos, descrições que expressam qualidades, modo de ser e/ou aspectos como um lugar legal, de amizade, boa relação. Alguns afirmam de forma mais objetiva que gostam do país vizinho ou de ambos os países. Todavia uma minoria de estudantes descreve elementos negativos, como um aluno brasileiro (Discente 2), que coloca a Bolívia como um lugar feio e esquisito, bem como um aluno ‘boliviano’ (Discente 7) acredita ser conflituosa a relação entre os países.

Algumas respostas dos alunos com vínculo na Bolívia chamaram atenção, sobretudo quando elencaram problemas cotidianos na relação entre os povos da fronteira, representando a fluidez ambivalente e contraditória na região, destacada nas seguintes falas:

“Tenho amigos lá [Bolívia] e aqui [Brasil], mas gosto mais do de lá. Lá conheço quase toda a vida deles e aqui não. [...] Tenho mais amizades com os amigos de lá. [...] Não sei por quê. Mas acho que é porque eles são sinceros. Aqui eles não falam a verdade, lá fala. Aqui eles não falam muito.” (Aluna 14)

“Às vezes, por morar na fronteira, eu falo as duas [português e espanhol] coisas lá [Bolívia]. Aí o boliviano xinga eu, né? Aí falo brasileiro para ele não entender. Assim é. [...] Gosto mais do Brasil.” (Aluno 15)

É possível perceber, em relação aos alunos que vieram da fronteira boliviana, o quanto são complexas as relações de amizade, quando se consideram os diferentes territórios em que moram, estudam e convivem, principalmente diante dos inúmeros desafios diários (educacionais, expectativas futuras, convívio...). Por isso, falar de relações considerando a fronteira e os países contíguos é algo sempre que demanda um olhar complexo sobre a realidade, já que, por vezes, ao mesmo tempo, cria aproximações e facilidades, possibilita o distanciamento e separações (FIGUEIREDO; COSTA; PAULA, 2011). Da mesma forma, ao direcionar a atenção especificamente para a situação educacional, intra e extramuros, percebem-se inúmeras aproximações inerentes e suas rejeições, calcadas basicamente nas diferenças socioculturais e nos elementos históricos vividos na unidade escolar (preconceitos, estigmas...), o que repercute no sucesso futuro (profissional) dos estudantes (RIBEIRO; COSTA, 2011).

Em síntese, a maioria dos educandos pesquisados compreende, mesmo com pequenos gargalos de ordem pessoal, que sua relação com o país vizinho (Brasil-Bolívia), em termos fronteiriços, é considerada dentro da normalidade. Isto é, para **os alunos brasileiros e ‘bolivianos’, a relação com o país vizinho é boa**. Todavia isso não descarta as contradições nas respostas dos discentes no tocante aos questionamentos sobre as suas relações pessoais com os sujeitos da fronteira, particularmente quando se é um aluno ‘boliviano’ em território brasileiro, algo que será mais bem explicado na sequência.

No próximo bloco, as primeiras perguntas buscam compreender mais sobre como os discentes consideravam as relações (convivência) e as possíveis dificuldades entre colegas brasileiros e ‘bolivianos’ na escola, levando em consideração que estão rotineiramente imbricados no contexto da fronteira (Brasil-Bolívia). Nesse sentido, ao analisar as respostas dos alunos, percebem-se tanto elementos de divergências como de convergências quando os dados são agrupados por nacionalidades, considerando de forma específica as respostas dos brasileiros e ‘bolivianos’. A maioria das respostas dadas pelos alunos que moram no Brasil em relação à convivência com os colegas ‘bolivianos’ é considerada boa, próxima e/ou sinônima de normal, constituindo sete respostas nesta direção, de um total de nove discentes indagados – conforme se observa nas transcrições a seguir:

“Descrevo que minha relação com eles é boa. Porque não tem briga. [...] Mas alguns ficam chamando eles de ‘choquitos’ e eles não gostam. Eu nunca chamei. [...] Mas são meios legais, porque falam besteira também lá na sala. [...] Eles são chamados assim porque são bolivianos. [...] Isso é certa discriminação.” (Aluna 2)

“Eu acho legal, dá pra conviver com outros colegas etc. [...] Porém, já vi amigos brasileiros e bolivianos brigarem aqui na escola. Tipo assim: o boliviano não queria dar algodão doce para brasileiro, mas pega o lápis para pintar do brasileiro, aí acontece. [...] Já vi bastante acontecer assim: sai daqui boliviano e empurram. Uns brasileiros não gostam dos bolivianos e também alguns bolivianos não gostam de brasileiros. Aí eles começam a brigar. Eu não tenho problema com isso. Gosto de todos.” (Aluno 4)

“Eu acho legal eles ficam lá aprendem a nossa língua portuguesa. Tenho amigos e amigas bolivianos. A gente fica próximo, a gente conversa, brinca.” (Aluna 6)

“É normal, como se fosse com os brasileiros.” (Aluna 9)

“É boa. Mas prefiro relacionar com os brasileiros daqui.” (Aluna 10)

“Acabo sendo mais próximo dos alunos que são daqui [Brasil], porque consigo falar melhor. Acabo não tendo muito amizade, é mais distante minha relação com meus amigos da sala que são da Bolívia.” (Aluno 11)

“Já senti dificuldade por ser boliviana para estudar aqui [Brasil]. [...] A dificuldade era para falar. Porque tem vezes que eu falava errado e eles não entendiam o que eu falava. Aí eles não queriam falar mais comigo.” (Aluna 14)

“Nossa relação é boa. Normal como qualquer outro. Não tem diferença pra mim.” (Aluno 18)

“Sim, já percebi dificuldades dos alunos bolivianos estudarem aqui [Brasil]. Especialmente a fala do português e a escrita. [...] Minha relação com eles [bolivianos] é próxima.” (Aluno 20)

Mesmo com essa aparente ‘normalidade’, sugerida pela maioria dos discentes moradores do Brasil, sobre a convivência entre brasileiros e ‘bolivianos’ na escola, é notória a existência de diversos outros elementos adicionais nessa relação, por exemplo: brasileiros e bolivianos mutuamente se provocam e se agredem; brasileiros acabam dando preferência de convívio somente com brasileiros e mantêm certa distância dos colegas bolivianos. Algumas dessas dificuldades surgem pela própria problemática da comunicação dentro da escola, quando se refere ao uso do espanhol, o que é reforçado por alunos brasileiros e pela própria aluna estrangeira (Aluna 14) que mora no Brasil.

Por outro lado, ao olharmos para os alunos que vivem na Bolívia e estudam no Brasil, observamos um emaranhado complexo de respostas dos 11 discentes entrevistados. Essas respostas variam entre elementos positivos e negativos no tocante às possíveis dificuldades no relacionamento dos alunos (brasileiros e ‘bolivianos’). Os elementos positivos apontam que os discentes acreditam não ter dificuldades pessoais na escola pela sua condição, relatam que são bem acolhidos e que todos são iguais. Quanto aos elementos negativos, os alunos indicam

que só o fato de serem ‘bolivianos’ e/ou simplesmente por viverem na Bolívia gera episódios de isolamentos, provocações e agressões por parte de colegas brasileiros. Vejamos:

“Muitas vezes já senti dificuldades. Porque ser boliviano é um pouco feio. Eles falam assim, que sou boliviano e não posso chegar perto deles. Isso acontece porque sou boliviano.” (Aluno 1)

“Estudei na Bolívia até os dez anos, aí fazem quatro anos que comecei estudar no Brasil, tive dificuldade para começar estudar aqui. Maior dificuldade era falar o português e entender o que estava escrito lá. [...] Não tive dificuldade pessoal, só alguns mexiam com a gente, falavam: olha o bolivianinho lá, aquele guri que fala espanhol e não entende nada de português. Falavam assim para mexer comigo, mas eu levava na brincadeira assim.” (Aluno 3)

“Me tratam diferente por ser boliviano. [...] Não quero mais meus amigos. Porque outro dia me fizeram, me bateu, meu irmão levou uma porrada no olho e ficou inchado. [...] Outro dia um menino grande, me pega e me bate. [...] Estou brincando e pegam de mim o brinquedo, parece que querem roubar de mim. Esse menino é mau.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Não sinto dificuldade. [...] Apesar que com meus colegas brasileiros a minha relação é meia conflituosa. Porque às vezes eles são meios chatos, eles brigam. Eles brigam com meus colegas que vieram da Bolívia, eles se xingam. Minha colega puxa meu cabelo sempre. Sempre eles brigaram aqui, desde pequena. [...] Prefiro estar com meus amigos bolivianos.” (Aluna 7)

“Não. [...] Minha relação com amigos brasileiro e bolivianos é boa [apresentou constrangimento ao responder essas perguntas].” (Aluno 8)

“Nunca tive dificuldade para estudar aqui no Brasil por ser boliviano.” (Aluno 12)

“Nunca tive dificuldade por morar lá [Bolívia] e estudar aqui [Brasil]. [...] Acho que minha relação com eles [brasileiros] é boa também. Porque não é difícil, até por ser boliviano-brasileiro.” (Aluno 13)

“Nunca senti preconceito por brasileiros. [...] Minha relação é boa com eles. Não são como da Bolívia, que xinga você e às vezes batem. Aqui [no Brasil] são mais legais, não batem.” (Aluno 15)

“Não nunca senti dificuldade, todo mundo me tratava igual. [...] Minha relação com amigos brasileiros é boa, eles brincavam comigo, não falavam nada, não brigavam.” (Aluna 16)

“Nunca tive dificuldade por ter relação com a Bolívia, sempre fui bem acolhida na escola. [...] Minha relação com alunos brasileiros que moram no Brasil é boa. É igual dos demais da Bolívia.” (Aluna 17)

“Não me recordo de nada sobre alguma dificuldade por ser ou ter parente boliviano. [...] Minha relação com brasileiros e bolivianos é igual.” (Aluna 19)

No geral, conforme as informações dos alunos (brasileiros e ‘bolivianos’), **existe uma aparente ‘normalidade’ na convivência entre os discentes na escola, porém há elementos conflituosos nessa relação, com maior dificuldade de aceitação do educando considerado ‘boliviano’**. É preciso também reafirmar que, analisando as respostas dos alunos considerados

brasileiros e ‘bolivianos’, a dificuldade de comunicação surge de forma expressiva e influencia os relacionamentos entre os alunos da fronteira Brasil-Bolívia.

Outra questão que reaparece é a **complexidade da afirmação de identidade desses alunos fronteiriços**, particularmente aqueles que nascem no Brasil (ou conseguiram a certidão de nascimento brasileira) e vivem (residem) na Bolívia, visto que, por vezes, esses discentes respondem de forma conflitante e/ou ambígua, o que representa parcialmente a dificuldade desse tipo de estudo. Essa postura de argumentação também pode se encaixar no que Vieira (2007) chama de trãnsfuga cultural, devido à forma multicultural que perpassa a vida dessas pessoas, relacionada à hibridez do processo de construção cultural do sujeito. Isso fica claro quando comparamos, por exemplo, a resposta dada pelo Aluno 13, ao ser indagado no início (Bloco I) sobre como se considerava em termos da sua nacionalidade – quando afirmou, contundentemente, ser brasileiro –, e no Bloco III justifica sua facilidade de relacionamento entre os colegas por ser boliviano-brasileiro.

Na continuidade de perguntas do Bloco III, busquei observar como os alunos entendem o que a instituição escolar brasileira, neste caso o CAIC, tem feito quanto ao desenvolvimento de projetos para integração fronteiriça e valorização de ambas as culturas (brasileira e boliviana), bem como de que modo enxergavam o papel da escola em relação aos discentes ‘bolivianos’ presentes no contexto escolar. As respostas dos discentes quanto à integração e valorização de ambas as culturas remetem, majoritariamente, **que a escola nada tem feito para sistematizar, de forma contínua, ações educacionais amplas** (palestras, intercâmbios, cartazes, aulas específicas...) sobre a relação dos povos fronteiriços. Essa consideração preponderante é representada por discursos dos educandos moradores no Brasil e na Bolívia (discentes 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20). Os motivos elencados pelos educandos ficam ainda mais contraditórios se observarmos as perspectivas descritas no PPP do CAIC, especialmente porque este sugere que a instituição desenvolve projetos considerando a diversidade cultural existente na fronteira onde está inserida. Isto é, existe incoerência entre o que o documento escolar (PPP) afirma sobre a intencionalidade de projetos e a não concretização em ações amplas e efetivas, indicada nas falas dos alunos.

Nas transcrições a seguir, pode-se ver que somente **em alguns momentos os discentes relatam episódios de eventos pontuais e/ou ações em datas comemorativas**, especialmente apresentações de danças e intercâmbio, porém que não geraram medidas afirmativas e contínuas. Já os poucos entrevistados que dizem que a escola de certa forma valoriza as culturas presentes no seu contexto justificam, no geral, que a escola repreende os que

praticam discriminação, a escola permite e aceita a presença dos alunos bolivianos, bem como o docente ensina a respeitar o outro.

“Quanto à integração não sei. Mas a escola fala pra essas pessoas que falaram isso [que xingam e/ou isolam os bolivianos] que vão dar suspensão. Aí eles já entendem que não podem fazer discriminação sobre a pessoa.” (Aluno 1)

“A escola tenta melhorar tudo. Uh... Ela tenta melhorar nossa relação com os bolivianos... Mas não sei explicar [risos].” (Aluna 2)

“Acho que escola aceita bem os bolivianos aqui [Brasil], ela deixa estudar aqui. [...] A professora ensina a respeitar os outros, como eu respeito meus amigos brasileiros, eles me respeitam. [...] Mas já vi brigas entre brasileiros e bolivianos. Mexem muito um com outro. Por exemplo, chegou um agora, mês passado, ele não fala nada de português, aí mexem com ele. Aí entrou outro brasileiro na sala e foi mexer com ele ali [no pátio], aí o guri [aluno boliviano] bateu no brasileiro. [...] Eu procuro separar, mas para não acontecer deveria ter mais respeito dos dois lados.” (Aluno 3)

“Já vi a escola valorizar a cultura boliviana, geralmente em datas comemorativas. Já na sala eu não sei. Não acho que a escola é boa para valorizar isso.” (Aluno 4)

“Aqui no colégio brigam comigo e me fazem zangar, me roubam. A diretora [neste caso, inspetor(a) dos alunos da escola] é má. Ela me faz que me chamem a atenção. Me enganei com ela, que era boa. Porém, ela é má, ela má. [...] Eu falo para diretora [neste caso, inspetor(a) dos alunos da escola]: ‘Olha o que ele fez?’. Ela fala: ‘fica quieto’. Já fico zangado e por isso quero ir embora e não voltar nunca.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Eu acho que a escola tem feito sim, por exemplo, eles podem estudar com a gente, a gente com eles. Seria até melhor trazer mais bolivianos pra cá.” (Aluna 6)

“Já teve uma dança que vieram para festejar. Feita pelo colégio de lá [Bolívia] que vieram aqui [Brasil].” (Aluna 7)

“Nunca vi nada neste sentido de valorização da cultura boliviana na escola.” (Aluno 8)

“Acho que a escola não faz não.” (Aluna 9)

“Acho que a escola não tem feito nada.” (Aluna 10)

“Não vejo projeto de integração na escola.” (Aluno 11)

“A escola não tem feito nada neste sentido das culturas. E nem para interagir os alunos. Mas não sei dizer por que é assim. Porque não faz nada.” (Aluno 12)

“Não vejo nada da cultura boliviana na escola. Creio porque eles [instituição escola] não têm muito contato com boliviano, né?” (Aluno 13)

“Nunca vi isso aqui na escola, nada de projetos de integração de bolivianos e brasileiros ou de cultura boliviana.” (Aluna 14)

“Não vejo projeto aqui na escola da cultura boliviana.” (Aluno 15)

“Acredito que a escola valoriza sim. Por exemplo, quando um aluno boliviano se mete em encrenca, os diretores e professores, todos assim, não brigam com eles, só falam pra não fazer mais nada assim. Para não brigar e não fazer coisa errada. [...] Esta questão cultural, de palestra etc. não vi aqui na escola. [...] E não sei por que não fazem.” (Aluna 16)

“A escola não faz projeto deste tipo. Não vejo a escola trazer nada de valorização da cultura boliviana. [...] Acho que eles deveriam trazer um pouquinho da cultura de lá [Bolívia]. Mas, assim, quando tem algum evento aqui, essas coisas aí, às vezes trazem. Às

vezes a gente ensaia, tem gente que traz danças de lá [Bolívia]. Mas como disse, só em alguns eventos.” (Aluna 17)

“Olha, um tempo atrás o CAIC fez uma atividade... tipo: levou a cultura daqui [Brasil] pra lá [Bolívia] e eles de lá trouxeram a cultura deles pra cá. Foi um projeto bem bacana. Acho que foi em 2013, se não me engano. Foi bom. [...] Não é uma coisa sistematizada, foi uma vez só. [...] Eu acho que poderia ser contínuo. Porque iria ajudar muito, porque tem muita gente, aqui mesmo na escola, preconceituosa com os alunos de lá. Tipo brasileiros com preconceitos dos alunos de lá. Por isso acho que deveria continuar. Acho que é uma falha da escola. [...] não tem a presença de lá na escola [...] aqui ninguém apresenta nada de lá. Esse daí foi o único projeto [de intercâmbio] que foi feito aqui na escola, que tentou mostrar alguma coisa de lá. Entendeu? Por isso acaba gerando um distanciamento, preconceito. [...] Essa questão do preconceito é mais entre os alunos [brasileiros e bolivianos], até porque os professores, direção e coordenação daqui são bem sérios e eles não brincam com isso.” (Aluno 18)

“A escola trata de forma igual, seja brasileiro ou boliviano. [...] A escola não faz projetos para valorização da cultura boliviana. [...] Não sei lhe dizer por que não faz. Mas acho que seria interessante ter, trazendo um pouco do que tem lá [Bolívia] com o que tem aqui [Brasil], misturado. Mas não tem, uma pena. [...] Aliás, teve uma, acho que foi ano retrasado [2013], foi feita apresentação, uma dança da Bolívia.” (Aluna 19)

“Eu acho que a escola não faz nada não para valorizar a cultura boliviana. Acho que não. Nunca ouvi falar.” (Aluno 20)

Ao finalizar o Bloco III, averiguo uma pulverização de argumentos por parte dos entrevistados, entretanto a maioria das respostas dos discentes (brasileiros e ‘bolivianos’), sobre o papel da escola CAIC em relação à presença dos discentes oriundos da Bolívia no contexto escolar, era direcionada para dois elementos antagônicos: reconhecimento e invisibilidade. Somente uma minoria (discentes 6, 8 e 16) relatou que a escola trata de forma ‘avançada’ a questão ligada à presença de pessoas do país vizinho (Bolívia) na escola.

Assim, observo que o elemento inicial mais recorrente nos discursos dos alunos (discentes 7, 9, 10, 12, 15, 17 e 20) foi o tópico ‘reconhecimento’ quanto ao papel da escola sobre a temática, variando suas justificativas entre o simples fato de reconhecimento presencial dos alunos, da promoção do espanhol e o tratamento igualitário dos alunos na escola, como, simultaneamente, o fato de alguns questionarem a instituição escolar sobre a omissão de projetos e a falta de importância quanto ao tema.

Em seguida, o segundo elemento mais indicado pelos entrevistados (discentes 11, 13, 14, 18 e 19) foi que escola trata de forma ‘invisível’ o assunto, justificando especialmente por: não falarem sobre a Bolívia e sua cultura; não consideram a presença efetiva dos ‘bolivianos’ na escola; tratam de forma igualitária, sem a discussão sobre a presença do preconceito ao aluno ‘boliviano’ e negam o aspecto de duas culturas diferentes no contexto escolar.

Verifiquemos os referidos discursos a seguir:

“Creio que a escola está bem avançada. [...] Porque tem muita gente que estuda aqui, é bom estudar aqui [...].” (Aluna 6)

“Creio que a escola está reconhecendo.” (Aluna 7)

“A escola é bem avança... Na verdade não sei responder [demonstrou constrangimento ao responder].” (Aluno 8)

“Creio que a escola reconhece, mas no fundo ela não dá muita importância.” (Aluna 9)

“Para mim está reconhecendo, mas faltam projetos.” (Aluna 10)

“Pra mim invisível.” (Aluno 11)

“Acho que a escola só reconhece que tem.” (Aluno 12)

“A escola trata de forma invisível. Porque não acharam a cultura boliviana para trazer aqui [no Brasil], que também é ótima. Como também os bolivianos não acharam a cultura brasileira.” (Aluno 13)

“Invisível. Eles não falam muito de lá [Bolívia]. Não falam quase nada de lá.” (Aluna 14)

“Acho que a escola está reconhecendo, porque hoje em dia tem até espanhol na escola.” (Aluno 15)

“Eu acho que a escola está bem avançada, porque faz a gente se sentir bem, se sentir em casa.” (Aluna 16)

“Acho que a escola está reconhecendo. Porque às vezes faz algo, como disse, em alguns eventos.” (Aluna 17)

“Bom, eu acho que a escola trata de forma invisível. Porque eles tratam de um jeito que, não vou falar que é ruim, mas tipo: eles não consideram os alunos bolivianos estudando aqui na escola. Neste caso todos são iguais, não trazendo a questão do preconceito.” (Aluno 18)

“Acho que invisível. [...] Acredito que seria porque não reconhece que existe alunos que tem uma cultura diferente.” (Aluna 19)

“Eu acho que a escola estaria reconhecendo. [...] Porque eu acho que os professores tratam os alunos como qualquer outro. [...] Acho que o professor trata de forma igual.” (Aluno 20)

Em resumo, pode-se considerar que a instituição escolar pesquisada, na visão dos alunos entrevistados, reconhece a presença de culturas diferentes no seu contexto institucional, no entanto esse processo não é sinônimo de uma promoção eficaz e efetiva quanto à realidade do fronteiro nessa região. Isto é, **os discentes entrevistados entendem que a escola considera a existência dos ‘bolivianos’ em termos da presença ‘física’ e, concomitantemente, desconsidera-os em termos socioculturais.** Aparentemente, as problemáticas apontadas podem ter analogia com o conceito de construções de muros invisíveis, conforme comenta Da Costa (2013, p. 153), principalmente no sentido de a fronteira em estudo gerar integração por meio dos fluxos sociais, assim como criar muros

simbólicos, cuja “presença difusa e às vezes encoberta” torna-os “muito mais difíceis de serem localizados e demolidos”.

Ao iniciar as análises do último bloco de perguntas feitas aos discentes selecionados, adentro principalmente a prática da disciplina Educação Física desenvolvida na escola CAIC. Para facilitar a discussão, subdividi o tema em quatro partes. No geral, o primeiro momento apresento as respostas sobre como são a convivência e os relacionamentos entre os discentes brasileiros e ‘bolivianos’ durante as aulas. Num segundo estágio, discuto se a disciplina Educação Física escolar favorece a interação dos povos que convivem no contexto fronteiriço. No terceiro, examino se os entrevistados já presenciaram e/ou viveram experiências ofensivas e agressivas durante a aula de Educação Física. E, por fim, verifico quais seriam as diferentes manifestações motoras (jogos, danças, esportes...) presentes na cultura boliviana que foram (ou não) incorporadas nas aulas de Educação Física, e quais foram as experiências esportivas vividas pelos discentes no contexto da fronteira Brasil-Bolívia.

Quanto à primeira parte do Bloco IV, observo que a maioria dos discentes considera os relacionamentos entre os alunos brasileiros e ‘bolivianos’, especificamente na aula de Educação Física, como algo fácil, harmônico e sem maiores confusões para o seu desenvolvimento. A maioria dos entrevistados justifica seus argumentos pela característica prática da Educação Física na escola, na qual todos jogam, brincam e se divertem juntos.

Por outro lado, alguns dos entrevistados descrevem que já seria diferente esse relacionamento se for considerado o dia a dia nas outras disciplinas. Ou seja, indicam que é mais comum ocorrer embates, brigas e xingamentos nas demais disciplinas do currículo escolar, até em função do conflito que existe no processo de ensino-aprendizagem quanto ao uso do português ou espanhol. Os poucos que contestam a convivência entre brasileiros e ‘bolivianos’ nas aulas direcionam seus argumentos em diferentes justificativas, pautados em elementos tais como: acharem complicado a presença dos alunos bolivianos na escola; divergências de convivência entre meninos e meninas na aula; dificuldade na comunicação e/ou por questões pessoais de convivência que se assentam, possivelmente, no etnocentrismo. Para esse último aspecto, Giddens (2008, p. 256) descreve que conceitualmente o etnocentrismo seria “uma desconfiança em relação a estranhos combinada com uma tendência para avaliar as outras culturas em termos da nossa própria cultura”, o que caracteriza uma visão de superioridade em relação às demais.

“Os meus colegas não param, eles brigam. Eles convidam pra jogar, mas tem hora que eles dão bolada por querer em mim. Não sei se fazem por ser boliviano, creio que por raiva. Raiva de alguma coisa.” (Aluno 1)

“Acho meio complicado ter eles [alunos bolivianos] na sala, porque às vezes eles xingam, aí brasileiros também descontam.” (Aluna 2)

“A relação é esquisito um pouquinho. Lá alguns querem falar espanhol e os brasileiros não entendem, né? Aí para tocar a bola que é a coisa. Aí os guris bolivianos falam mais espanhol e se no time deles têm mais brasileiros que não entende, não sabe o que fazer. Se está pedindo para tocar ou chutar para o gol. Vira uma confusão.” (Aluno 3)

“Assim, não sou muito apegado com os bolivianos. Não gosto muito deles, mas nunca brigamos. Se pudesse escolher eles não estariam na escola. Por causa que... uh.. brasileiros não gostam de bolivianos, odeiam bolivianos, não gostam. Aí por isso que... Nem eu sei porque não gosto [risos]. [...] Também o jeito que eles [alunos bolivianos] falam em espanhol. Aí eles falam, falam, falam, falam e eu não entendo o que falam. Aí eu falo assim: eu não entendo, não entendo, não entendo. Aí eles começam a falar e eu não entendo nada.” (Aluno 4)

“Brinco sozinho. Não brinco com meus amigos, não brinco com brasileiros. Só brinco sozinho.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Posso explicar que a gente está se divertindo, brincando, rindo, todo mundo pode ficar juntos. A gente joga junto, pula corda, a gente brinca bastante. Todo mundo faz tudo que tem que fazer. Na aula não temos dificuldade de linguagem.” (Aluna 6)

“Lá [aula de Educação Física] não tem confusão. Na aula de Educação Física, fazendo ginástica, eles se divertem. É bem engraçado a aula, eles se divertem.” (Aluna 7)

“Não vejo dificuldade por conta do idioma para me comunicar na aula de Educação Física. [...] Na aula tem mais atrito, mas lá na aula de Educação Física não falam nada, o professor é bravo.” (Aluno 8)

“Às vezes têm conflitos com os guris daqui [Brasil] e as meninas de lá [Bolívia]. [...] Porque eles falam assim, que as meninas devem ficar lá, que a cultura delas é lá. Aí já começa a discutir em sala de aula. [...] Já na aula de Educação Física não, os guris daqui com os de lá já são normal, é mais com as meninas mesmo. Isso é mais na sala de aula, nas outras matérias, já na Educação Física não. Até porque na aula de Educação Física as meninas evitam ficar perto dos meninos e na sala não tem como.” (Aluna 9)

“Não vejo conflitos, nem na sala de aula e nem na aula de Educação Física. [...] Na verdade tem conflito de alguns, brasileiros que xingam os bolivianos.” (Aluna 10)

“A minha relação é boa.” (Aluno 11)

“Normal.” (Aluno 12)

“Nas aulas de Educação Física a convivência é boa entre brasileiros e bolivianos.” (Aluno 13)

“Na aula de Educação Física é mais fácil [a relação entre brasileiros e bolivianos]. Porque a gente já se entende mais quando a gente brinca. [...] Já quando está na sala de aula é mais ou menos. [...] Mas não sei por quê. [...] Na aula mesmo de Educação Física não atrapalha o idioma.” (Aluna 14)

“Lá na aula de Educação Física é fácil de aprender. É só olhar rapidão que aprende. [...] O idioma não atrapalha em nada lá.” (Aluno 15)

“Não existe diferenças entre brasileiros e bolivianos, são tudo iguais.” (Aluna 16)

“Creio que é harmoniosa. Apesar de lá na Bolívia alguns jogos serem diferentes, não são todos iguais. Alguns são diferentes.” (Aluna 17)

“Bom, é cada um pro seu lado, na maioria formam grupinhos de alunos. Às vezes, alguns bolivianos se enturmam com o resto dos alunos, mas tem alguns que não. [...] Eu acho

que isso acontece mais nas séries iniciais. [...] Isso fica mais evidente no recreio, cada um com seu grupo. [...] Eu não tenho isso comigo, convivo com todos.” (Aluno 18)

“Eu acho que a convivência entre brasileiros e bolivianos na aula de Educação Física é boa. [...] E também acho que a linguagem não atrapalha. [...] Já nas outras disciplinas às vezes pode, por exemplo, na leitura.” (Aluna 19)

“Eu acho que é legal a convivência entre brasileiros e bolivianos na aula de Educação Física. [...] Joga bola e pratica outros esportes todos juntos.” (Aluno 20)

Existem também contradições que aparecem no decorrer das análises da pesquisa, como é o caso das apreciações dos discursos do Aluno 4. Percebe-se que, em determinado momento (Bloco III), o entrevistado aponta que “*gosta de todos*”, brasileiros e bolivianos, porém quando é novamente indagado, agora sobre a sua convivência nas aulas de Educação Física, diz não gostar de bolivianos e, ainda, aponta que brasileiros não gostam dos seus vizinhos de fronteira.

Ao condensar a presente discussão, pode-se considerar que **a maioria dos discentes entende os relacionamentos entre os alunos brasileiros e ‘bolivianos’, durante as aulas de Educação Física, como abrandada pela própria natureza prática da disciplina**, e que os possíveis **conflitos ocorrem com maior incidência nas outras disciplinas escolares**.

Na continuidade, ao observar os dados sobre como a disciplina Educação Física pode ou não favorecer a interação dos povos fronteiriços que convivem na escola CAIC, verifica-se praticamente uma unanimidade nas respostas dos alunos (brasileiros e ‘bolivianos’). Os entrevistados justificam que a disciplina Educação Física ajuda significativamente na cooperação integrativa dos discentes em comparação com as outras disciplinas do currículo escolar. Os educandos pesquisados também descrevem que as ações da área, resultante das suas práticas nos jogos coletivos, no desenvolvimento do esporte e/ou da brincadeira, possibilitam elementos práticos para que todos participem e interajam, minimizando traços de uma possível rivalidade quanto à etnicidade e à diferença cultural.

Alguns discentes enfatizam, além da própria natureza prática da disciplina Educação Física, a característica de condução do professor na aula como mediador dos conflitos, apontando como relevante o controle disciplinar e a vigilância sobre as condutas dos alunos durante o transcorrer da aula sobre os possíveis desentendimentos de natureza étnica, conforme se observa a seguir:

“Não creio que o esporte ajuda diminuir isso. Porque quando jogo bola sinto alguma coisa no meu coração, quando eu lembro tudo que eles fizeram lá em Marília/SP” [cidade onde estudou antes].” (Aluno 1)

“Não, nunca vi na aula de Educação Física xingamento e agressão, só na sala mesmo. [...] Acho que diminui na aula de Educação Física. Porque eles gostam de brincar juntos, jogar bola. [...] Mas não sei dizer por que na sala de aula isso acontece.” (Aluna 2)

“[...] Acho que na Educação Física a professora [suprimido o nome] que ajuda mais a gente ter modos. Ela passou até no quadro. Ela não gosta que fala palavrão, não gosta que briguem nos jogos, não gosta que saem correndo. Se ela dá uma ordem para não passar da escada, não tem que ir lá. Por isso que respeito, só fico na quadra, desço para tomar água e volto para aula. Já na sala de aula isso não acontece porque já tem um que mexe com outro. Assim: se outro quer copiar, não deixam e ficam mexendo. [...] Creio que a Educação Física ajuda, porque no esporte, assim, eles têm que respeitar um ao outro. Porque quando eu jogo não gosto que ninguém fale mal comigo. Se não paro, não toco mais a bola pra ele. Se não, se ele é do outro time, eu saio e não jogo mais. [...] Se ele mexe comigo. Eu fico quieto, não falo mais nada, só saio. Se ele mexe comigo eu não vou lá e bato nele, aí falo para professora. Aí ela vai e fala com o guri, se continuar, eu volto a falar para ela. Até ele se comportar de novo. Tenho liberdade para falar com ela.” (Aluno 3)

“Acho que a disciplina Educação Física ajuda um pouco, colabora, porque quando a gente está jogando assim, a gente nem liga pra quem estamos jogando, com quem boliviano ou brasileiro, nem liga. [...] Na sala de aula aí não.” (Aluno 4)

“Não jogo futebol com os amigos. Prefiro brincar no computador. Mas com meu irmão eu brinco. Eu gosto de soltar pipa, brincar de esconde-esconde, de pega-pega, subir nas árvores. [...] Já te disse que não jogo com meus amigos, só com meu irmão.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Prevalece a cooperação. [...] Porque é bom, a gente faz exercício juntos, não ficamos brigando.” (Aluna 6)

“Na aula de Educação Física eles brincam mais, porque eles gostam de ginásticas, brincam entre todos. Eles acham legal. É mais comum na sala as brigas e xingamentos.” (Aluna 7)

“Na aula de Educação Física jogam juntos, brigam mais na sala. Na verdade escondido para ninguém ver. [...] Na aula jogam entre times, se misturam.” (Aluno 8)

“Apesar desse problema do conflito entre meninos e meninas, na aula de Educação Física é menos isso de xingar e briga etc.” (Aluna 9)

“Eles brigam e xingam mais nas aulas da sala, na Educação Física não, acabam jogando juntos.” (Aluna 10)

“É mais comum os xingamentos na sala, na Educação Física eles jogam juntos, é mais na sala mesmo.” (Aluno 11)

“Na aula de Educação Física a gente joga sem xingar. Na aula de português só briga e xinga, eles ficam falando de índio, de num sei o quê. Na aula de Educação Física só brincamos. Creio que é porque o boliviano tem mais dificuldade de aprender.” (Aluno 12)

“Não vejo nenhuma indiferença quando estamos fazendo aula de Educação Física.” (Aluno 13)

“Na hora que está jogando futebol e brincando não acontece conflito, xingamento. Jogam todos juntos. [...] Mas não sei por quê.” (Aluna 14)

“Na aula de Educação Física não acontece de xingar. Até porque se fizer a professora deixa sem recreio e de jogos, aí por isso que não xingam.” (Aluno 15)

“Já na quadra os xingamentos não acontecem, a gente joga junto, até o [nome suprimido]. [...] Creio que ocorre na sala porque às vezes a professora sai e ele [aluno

brasileiro] começa a xingar todo mundo. Só na aula de Educação Física a professora fica olhando toda hora pra todo mundo. Pra ver se está fazendo alguma coisa errada, certo. [...] Estes xingamentos acontecem quando o professor não está perto. [...] Na aula de Educação Física é mais cooperativa, a gente brinca, um defende o outro, não tem briga.” (Aluna 16)

“[...] Na aula de Educação Física tem mais cooperação entre os alunos do que na sala de aula, até porque lá eles ficam mais brincando assim. Eles não param assim juntos. Na sala de aula eles estão sentados, começam a conversar e aí começa os xingamentos. [...] Quando eles estão jogando ficam quietos. Assim, ficam concentrados no jogo, por isso não tem muito.” (Aluna 17)

“Já na aula de Educação Física não acontece briga e xingamento porque a professora fica perto. [...] Eu acho que é mais por conta da vigilância da professora, apesar de que eles jogam juntos. [...] Sim, podemos falar que na aula de Educação Física é menos rivalidade do que na sala de aula. [...] Porque é mais vigilância da professora, ela fica bem em cima, vigiando. E na sala não. Porque quando ela sai para ir ao banheiro, tomar água, essas coisas assim, os alunos ficam sozinhos em sala. [...] Apesar de que a essência da disciplina também ajuda, por jogar juntos na aula. [...] Acho que as duas coisas ajudam. [...] Não creio que o idioma dificulta pra jogar na aula de Educação Física.” (Aluno 18)

“Acho que na aula tem mais cooperação. [...] Na aula de Educação Física a gente joga junto, mas quando vai pra outro lugar já começa. [...] Até porque o professor de Educação Física fica cuidando e brincando a gente esquece.” (Aluna 19)

“Eu acho que na aula de Educação Física interage melhor [alunos brasileiros e bolivianos]. Por exemplo, você joga futebol no mesmo time, faz se tornar amigo lá, você tem mais dependência. [...] Você pode falar que na aula de Educação Física prevalece mais a coletividade, cooperação do que rivalidade entre alunos brasileiros e bolivianos.” (Aluno 20)

Em síntese, pode-se dizer que **os discentes entrevistados apontam que a disciplina Educação Física ajuda de forma expressiva na integração dos educandos, o que é resultante da especificidade da área e da conduta do docente** durante o desenvolvimento da aula na escola.

Esses dados são primordiais para entender o dinamismo e a relevância pedagógica atrelada às práticas da disciplina de Educação Física na fronteira em estudo, conforme fica evidente em um contingente substancial dos discursos discentes. Faço esse diagnóstico não no sentido ufanista, até porque muitos entraves podem ser vistos no tocante à condução da disciplina na escola. Porém, de forma comedida, creio que as ações pedagógicas da Educação Física na escola, mesmo com as inúmeras dificuldades da área, ajudam a minimizar os efeitos negativos dos possíveis conflitos étnicos nessa comunidade escolar, situada na fronteira Brasil-Bolívia.

Portanto, sem ignorar a existência e as possibilidades de conflitos étnicos nas aulas da disciplina em discussão, acredito, diante dos dados analisados, no potencial da Educação Física, trazido pelas especificidades de suas práticas e também pelo respeito e pela mediação

disciplinar durante o trabalho docente – especialmente em escolas que se localizam em fronteiras e que têm o movimento pendular como fluxo de seus alunos.

Na continuidade das discussões sobre os dados encontrados, particularmente quanto às questões relacionadas a temas como agressão física e ofensas nas aulas de Educação Física, focando os possíveis conflitos oriundos das diferenças étnicas presentes durante as aulas, observei no geral que:

- a) existem conflitos entre alunos brasileiros e bolivianos, acarretando ofensas morais como xingamentos, sendo que o mais comum é o discente brasileiro injuriar, preconceituosamente, o aluno boliviano;
- b) até por consequência das ofensas morais, há possibilidades de agressões físicas de ambas as partes entre alunos brasileiros e bolivianos, com uma maior incidência de ocorrências no passado recente;
- c) ambos os conflitos (ofensas e agressões) relatados pelos discentes ocorrem em maior escala fora da aula de Educação Física, particularmente nos momentos em que os alunos estão ‘livres’ e/ou quando não existe uma supervisão docente.

Observemos as transcrições sobre o tema ora questionado entre os discentes:

“Não sofri agressão, só xingaram. [...] me xingaram lá em Marília/SP, aqui [na escola CAIC] nem tanto. Eles falavam que eu era boliviano e que não podia chegar perto deles. Se não eu iria contaminar eles de porcaria. [...] Só fiquei com raiva, num pude fazer nada.” (Aluno 1)

“Às vezes o brasileiro começa a xingar e depois o boliviano desconta. [...] Além de ‘choquito’ falam palavrões como [termo suprimido]. Tanto o brasileiro e bolivianos xingam. [...] Às vezes para a gente não entender eles [bolivianos] falam em espanhol.” (Aluna 2)

“Eles [alunos brasileiros] xingam e fazem piada toda hora. Eles falam: olha lá o bolivianinho lá. Esse é bolivianinho. Mas assim, como eles mexem com a gente [alunos bolivianos], a gente mexe com eles [alunos brasileiros] igual. [...] Queria que tivesse mais respeito, que não tivesse confronto entre brasileiros e bolivianos. Que não brigassem, né? [...] Outro dia teve um brasileiro que foi lá e bateu no boliviano. Depois no outro dia foi ao contrário, os mesmos guris. Não queria que tivesse briga, aí vem os guardas para separar. [...] Isso não favorece a amizade entre os dois. [...] Mas na Educação Física não acontece tanto por conta do jogo.” (Aluno 3)

“Já vi na aula de Educação Física também brigarem. Porque alguns brasileiros não querem jogar a bola para os bolivianos. Aí os bolivianos falam: jogam, jogam, jogam. Porque não tem ninguém atrás dele para pegar a bola. Então eles brigam.” (Aluno 4)

“Já me falaram coisas feias, feias, feias. Feio seu desenho, sua pintura. Esse meu amigo me disse feio sua pintura. [...] Numa outra aula, eu fiz um aviõzinho e meu amigo brasileiro me empurrou e eu caí. E ele saiu correndo para eu não encontrar ele. Esses meninos são maus, eles me enganam.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Eu nunca fui xingada ou agredida na aula. [...] Assim, tem gente que é do Brasil, mas os meninos ficam chamando de bolivianos. E também o boliviano [suprimido o nome] xingou o guri lá na minha sala. [...] Nunca vi briga e também nunca fiz isso, nem xinguei também. [...] Essa situação de xingar aconteceu lá na sala de aula com a professora [suprimido o nome], na Educação Física não. [...] A chance de acontecer lá [na aula de Educação Física] é menor. Lá a gente só fica brincando e não fica brigando. Como exemplo: na sala, de vez em quando alguns ficam xingando o boliviano e outros ficam xingando o brasileiro. [...] Não sei porque xingam na sala.” (Aluna 6)

“Nunca sofri agressão física aqui na escola. [...] Apesar de que já puxaram meu cabelo, mas na aula de geografia. [...] Eu já vi colega ser agredido, um menino por ser boliviano. E o brasileiro fica xingando o boliviano de choco, essas coisas aí. E o boliviano não gosta que fala que é choco. [...] Os colegas brasileiros não gosta de boliviano. Porque eles [alunos brasileiros] falam que a língua não é daqui, não tem que falar assim. Depois outro fala cala essa boca. [...] Não acho certo isso. [...] Eu já vi briga também. [...] Eu já fui xingada. Não na aula de Educação Física. [...] Eles [alunos brasileiros] me chamaram de África, de formiga preta. [...] Pensam que sou preta, por isso me xingam também.” (Aluna 7)

“Eu nunca fui xingado e agredido. Vejo que tem muita indiferença, só porque o outro é boliviano já começa a xingar. [...] Isso não é bom. Aí depois na saída ou no recreio eles brigam. O boliviano evita xingar para não brigar. Já me provocaram para brigar, mas eu não brigo, se não minha mãe vai bater em mim. [...] Já vi briga e xingamentos, os dois, bolivianos e brasileiros. [...] É comum o brasileiro chamar de choco o boliviano. Aí os dois se xingam, falam besteiras.” (Aluno 8)

“Comigo não aconteceu de xingar e nem agredir, mas já vi com os colegas por serem bolivianos. Normalmente xingam de collas, que bolivianos fedem etc. Acho tudo uma bobagem. Eu conheço as pessoas de lá [Bolívia] e não são assim. O brasileiro que faz isso. Aliás, antes tinha até uma gangue entre brasileiros e bolivianos, saíam no soco. [...] Os brasileiros ficam xingando mais o boliviano. Aí os bolivianos se juntam e pegam o brasileiro. [...] Hoje está mais calmo, mas ainda tem. Quando eles xingam os bolivianos, os próprios falam que eles [brasileiros] não sabem de nada, não convivem com eles [bolivianos].” (Aluna 9)

“Alguns brasileiros xingam os bolivianos de collas, choco. Xingam de tudo quanto é nome. Não na minha sala. Mas já aconteceu e é mais na escola.” (Aluna 10)

“Não. Mas já vi alunos brasileiros xingando. Xingam de boliviano, choco. Às vezes nem tem motivo, mas fazem só pra provocar. [...] Sei lá, acho que eles não gostam deles.” (Aluno 11)

“Briga não vi, mas xingar sim. Xingam de só porcaria. Os brasileiros xingam de choco, collas, índio e aí o boliviano xinga também. Isso [xingar] ocorre mais na aula de português. [...] Comigo isso não ocorreu. [...] Esse negócio de xingar é chato. [...] Se pudesse falaria para os pais deles. [...] Os professores deixam acontecer.” (Aluno 12)

“Já vi sim, xingar e brigar. Isso dentro e fora da escola. Geralmente quem provoca mais é o brasileiro. Acho que por ser o boliviano de outra raça, deve ser por esta causa que o brasileiro procura mais o boliviano para xingar e brigar. [...] Até porque o brasileiro se acha superior, né? Assim, por os bolivianos não terem a mesma coisa que o Brasil tem, né? [...] Aí xingam de collas, seus chocos, bolivianos. [...] Acontece em ambas as disciplinas. [...] E o boliviano não gosta. Aí de alguma forma reage, até porque ninguém gosta de ser xingado, da mesma forma se o boliviano xingar o brasileiro ele vai zangar também, né? [...] Eu mesmo já fui xingado por brasileiros de choco. [...] E é claro que me senti ameaçado: seu choco, boliviano e tal. Mas eu não reagi, até porque bater não leva a nada. [...] Na verdade já tentaram até me bater, tanto brasileiro e bolivianos. [...] O brasileiro deve ser porque sou boliviano, né? Até porque estava jogando, começou a

xingar e brigar na quadra de esporte. E o boliviano porque eu falei que era brasileiro e estudava aqui, né? [episódio ocorreu na Bolívia]. Aí não gostou e sei lá o que têm com os brasileiros, né? [...] Hoje não vejo tanto problema por ter um pé em cada país. [...] Isso ocorreu quando eu era menor. [...] Hoje a gente se mistura mais, mas quando era menor a gente ficava sozinho, tinha um monte de brasileiros, não conhecia ninguém.” (Aluno 13)

“Estas coisas de xingar é mais na sala de aula. Xingam também quando a professora não tá. [...] Mas essa questão de xingar é sempre a mesma coisa, desde pequena vejo isso aqui [escola]. É a mesma coisa. [...] A dificuldade para comunicar diminuiu, mas os xingamentos não. [...] Nunca fui xingada. Mas se acontecesse não faria nada. [...] Já presenciei xingamentos, apesar, como disse que eu não fui xingada. Chamam de choco, collas. Eu não acho legal, acho mau. [...] Geralmente quem faz isso são os amigos brasileiros. [...] Briga física eu não vi, só xingarem mesmo. Xingam os de lá [Bolívia] dizendo: cholas que usam saia [mulheres que se vestem com roupas típicas]. Xingam cholitas ou choco. E a gente não gosta. [...] Geralmente não fazemos nada.” (Aluna 14)

“Às vezes já fui xingado por brasileiro por parecer boliviano. Um menino da sala. [...] Xingava de seu choco, por aí que xingam. [...] Não fazia nada, não ligava. [...] Nunca tentaram me bater, só xingam. [...] Isso acontece mais no recreio ou na aula, quando a professora vai tomar água ou ir no banheiro, aí começam a xingar. [...] Eu não acho certo que xingam. [...] Me xingam de choco só porque moro na Bolívia. [...] Isso foi agora, não faz tempo não. Até às vezes eu bato nele [colega de sala] que fez. [...] Apesar que quando me xingam eu não xingo eles. [...] Eu acho que tem preconceito do brasileiro para boliviano. [...] Mas não sei o porquê. Às vezes tem inveja e quer xingar. [...] Já presenciei xingamentos. Mandam à merda etc. Chama de colla. [...] Acho que é porque os collas ficam com droga. Ficam com folhas de coca na boca, ficam com os dentes todos amarelos. Chega a ficar verde. Por isso não gosto dos collas não. Quem é de Quijarro [cidade da fronteira boliviana] não gostam dos collas. Porque são fedidos, não tomam banho. Às vezes, matam você e não sei mais o que mais faz. Assim que são. [...] Tem dois tipos de bolivianos. Os cambas contra os collas. [...] Porque os collas são invejosos, porque não gostam dos cambas, são mais ricos. [...] Eu sou camba. Assim, tem outros que são ricos e outros que são pobres. Então os collas são pobres, são fedidos e mascam folha de coca. [...] Já vi briga aqui [na escola CAIC] também entre brasileiro e boliviano, em 2014. Das gangues da Bolívia contra aqui [Brasil]. [...] O guri era da escola aqui. Expulsaram o guri da escola e brigaram feio, quase matou. Foi assim que acabou a aula que tudo ocorreu essa briga. [...] Brasileiro e boliviano brigaram. O boliviano bateu bastante no brasileiro, quase desmaiou ele.” (Aluno 15)

“Nunca vi este tipo de coisa de xingar e agredir entre brasileiros e bolivianos. Aliás, já vi sim brasileiro xingando os bolivianos. Já vi na minha sala. Tem um garoto na minha sala, que fica chamando o [nome suprimido] toda hora de choco ou choca, assim. [...] Não sei por que ele faz isso, acho que por inveja e porque mora na Bolívia. [...] Penso que isso é uma falta de respeito, não trata bem as pessoas. [...] Comigo isso não aconteceu, só com amigos. [...] Estes xingamentos ocorrem mais na sala de aula. [...] Não sei direito, mas às vezes na aula de espanhol o [nome suprimido] começa a xingar de boliviana, assim. Já xingou eu, minha prima. [...] Xinga de choca, bolivianinha, tudo. [...] Não sei por que ele faz isso. [...] Eu sinto tristeza quando ele fala isso. [...] Não reajo. [...] Para mudar isso eu colocaria mais regras na escola pra não xingar mais, não poder mais falar bolivianinha, choca, tudo isso. [...] Isso está acontecendo só agora, quando era menorzinha não. [...] Não converso com os outros bolivianos sobre isso.” (Aluna 16)

“Sim, já aconteceu comigo. Já me chamaram de choca. [...] Eu não reagi. Fiquei quieta. Quem me chamou assim foi um menino, mas não sei por que fez isso. Já faz um tempo, mas não gostei. Me senti assim, triste, né? Porque, assim, eu não fiz nada para o guri e ele começou a xingar. Assim, do nada. Só porque mora lá [Bolívia], porque a gente é de

lá. *Aí ele começa a xingar. [...] Posso dizer que existe discriminação dos brasileiros para os bolivianos ou de quem mora lá [Bolívia]. É pouco, mas tem. [...] Às vezes isso incomoda. [...] Estes xingamentos ocorrem mais na hora do recreio. Na sala de aula também, na hora que ela [professora] sai. Também já vi na aula de Educação Física, apesar comigo não. [...] Sim, já vi xingamentos com os outros alunos. Acontecem brigas também. Não sei ao certo por que acontece isso. Mas às vezes eles param xingando, assim, de choco. Mas que eu saiba choco é loiro. Aí ficam se xingando entre eles mesmos, aí acontecem as brigas. [...] Mas quando o brasileiro chama de choco o boliviano é no sentido agressivo, pejorativo. O boliviano não gosta. Aí eles xingam também. Mas na maioria das vezes não. [...] Como disse já vi briga também, mas é melhor não falar [sorrisos]. [...] Às vezes também ficam xingando, sendo que a maioria das vezes os guri brasileiros chamam de collas os bolivianos. [...] Porque os collas são os feirantes. Alguma coisa assim. [...] Eu não sou nenhum.” (Aluna 17)*

“Comigo de xingar e brigar nunca ocorreu. [...] Já vi briga aqui. [...] Inclusive tem um caso do [dados suprimidos], que um aluno [boliviano] estava fazendo tarefa e outro [brasileiro] foi falar as coisas pra ele. Chamar de choco, essas coisas assim. Aí o que estava fazendo a tarefa agrediu o outro, o brasileiro. Foi uma forma de reação. [...] Essa questão de xingar vai mais na brincadeira, mas quem tá recebendo fica sentido com aquilo. Eu acho que por isso não causa da pessoa se enturmar com os outros. [...] Bom, tem uns que falam seu choco, tem uns que falam seu vende alho. Falam isso porque isso é a forma de trabalho deles [feirantes bolivianos], né? Aí, tipo, tentam pegar [zombar] no dia a dia deles. Ou seja, tenta mostrar, tirando sarro para os outros alunos. [...] Isso acontece agora mesmo, na aula, vem aquela ‘zoação’ quando o professor não está em sala. Aí todo mundo começa a falar do outro. Vai num tom de ‘brincadeira’, mas não é. [...] Eu acho que isso é preconceito. [...] Não sei por que chamam de choco. [...] Mas a maioria [bolivianos] ficam quieto, só alguns que partem pra cima. [...] Quem provoca mais é o brasileiro para com o boliviano. [...] Bom, no começo do ano... uh, eu vou contar um caso pro senhor. Bom, na minha sala tinha um rapaz, que era boliviano. Da 8ª série mesmo. Ele não fala o português claro. No começo do ano ele não falava com ninguém. Era só na dele, não jogava bola. Agora no final do ano ele começou a se enturmar com a sala, jogar bola. [...] É mais fácil de enturmar na aula de Educação Física, porque joga bola. [...] Tipo, ele fala do jeito dele e ninguém retruca, ninguém fala nada. Hoje, né? [...] Aí já na sala de aula têm uns que ficam de lado, falando, conversando assim baixinho, falando dele, entendeu? Tirando sarro. Aí nisso já vem aquela vergonha. Aí ele não se enturma tanto, né?” (Aluno 18)

“Agressão física nunca sofri, mas eu já fui xingada de choca. [...] Me senti triste e abatida. Isso ocorreu recente, 2012 e 2013. [...] Eu não reagi e fiquei quieta, não gosto de briga. [...] Isso ocorreu na saída. Foi uma gurria que fez. [...] Já presenciei também xingamentos quando teve uma briga fora da escola. [...] Aliás, sempre tem que ter um guri que fica falando assim, xingando os bolivianos. Os brasileiros falam que os bolivianos não são daqui [Brasil] e que deveriam ficar lá do outro lado, assim. [...] Essas provocações vêm mais dos brasileiros para com os bolivianos. [...] Creio que isso ocorre porque os brasileiros acham que os bolivianos estão estudando numa escola brasileira e é por isso que começam a falar isso. [...] Chamam de choco, bolivianinho, collas. [...] Quando isso ocorre o boliviano fica abatido, triste. [...] Já presenciei várias brigas por conta disso, mas na sala de aula não. Agora xingamento sim, já vi na sala. Inclusive com uma colega que estudava aqui. [...] Chamavam ela de colla. Um menino que mexia com ela, especialmente quando o professor saía. [...] Isso também acontece mais no recreio e depois na sala de aula.” (Aluna 19)

“Já vi xingamentos. Agora agredir não me lembro. Aliás, já vi briga sim, entre brasileiros e bolivianos. [...] Geralmente são os brasileiros xingando os bolivianos. [...] Xingam de choco, boliviano. Assim, seu boliviano colla. [...] Eu não lembro se já xinguei [risadas]. Não lembro mesmo [aparentou já ter feito]. [...] Ah, não sei, mas ele [boliviano]

deve sentir medo, raiva do brasileiro que está xingando ele. [...] Eu não aprovo essa situação, acho ridículo. [...] Acho que isso ocorre mais no recreio. Creio que é porque tá livre, né? Não tem professor olhando. [...] A maioria aceita bem os bolivianos na escola, só alguns que não.” (Aluno 20)

Nas transcrições das respostas dos discentes, nota-se um volume considerável de argumentos sobre tema, o que recai em inúmeras particularidades que foram vivenciadas pelos entrevistados. Contudo, mesmo com esses elementos apontando para a complexidade do assunto no sentido da sua dispersão, sintetizo algumas informações coletadas, separando o que descreveram os alunos ‘bolivianos’ e brasileiros.

Ao considerar enquanto categoria analítica os discursos que compreendem os alunos ‘bolivianos’, pode-se resumidamente dizer que:

- a maioria absoluta dos discentes (1, 3, 5, 7, 8, 13, 15, 16, 17 e 19) já sofreu ofensas morais, e somente dois entrevistados relatam não terem sido achincalhados. Os que foram ofendidos relatam terem sido chamados pejorativamente de “*collas*”, “*chocos*”, “*boliviano*”, “*bolivianinho*”, “*cholas*”, “*cholitas*”, “*África*”, “*formiga preta*” e “*índio*”. Ficou evidente também uma maior incidência para as duas primeiras expressões negativas citadas anteriormente;
- todos os alunos relatam terem presenciado episódios de ofensas e casualmente agressões físicas, bem como alguns já se envolveram nesses embates corporais e/ou já foram agredidos;
- a maioria diz não reagir quando são ofendidos, mantendo distante das confusões, porém muitos relatam um sentimento de frustração e tristeza quando são acometidos por esses fatos.

Ao observarmos os discursos dos discentes categorizados como brasileiros, é possível condensar, analiticamente, que:

- todos os alunos relatam terem presenciado episódios de ofensas aos colegas considerados bolivianos, particularmente tratamento ofensivo de ordem moral, esporadicamente ocorrendo agressões físicas;
- os entrevistados não relatam ter sido provocados e/ou agredidos por alunos bolivianos. Ao contrário, dizem presenciar que os discentes bolivianos são, na maioria das vezes, provocados e achincalhados por alunos brasileiros com termos pejorativos já conhecidos, além de acrescentarem expressões como “*choquitos*” e “*vende alho*”.

Portanto, independentemente das especificidades trazidas pelos discursos dos brasileiros e ‘bolivianos’, observa-se uma espécie de **estigma e preconceito dos alunos brasileiros à comunidade escolar boliviana que vive na fronteira, marcada principalmente por ofensas depreciativas pela sua diversidade sociocultural**, sendo expressa nos distintos espaços educativos da escola (sala, recreio, quadra...). Esses gargalos são reflexos, segundo Da Costa (2013), da imagem criada e estereotipada sobre o sujeito boliviano como um problema social na região estudada, o que já se estabeleceu negativamente no senso comum, especialmente pela noção ampla de que o espaço de fronteira é degradante em solo boliviano, enquanto uma sociedade desestruturada.

Todos os elementos depreciativos constatados fazem relação com as fontes teóricas já ressaltadas nesta tese, particularmente quando: Albuquerque (2009) fala sobre os brasiguaios e alerta os possíveis contrastes e tensões culturais cotidianas na fronteira Brasil-Paraguai; Guisard (1999) fez observações dos serviços da cidade mato-grossense de Cáceres e notou que a palavra bugre, de maneira geral, representa uma imagem negativa e/ou estereótipo de uso corriqueiro para desqualificar uma parte significativa da população local; Pereira (2002) constata que alunos paraguaios que estudam nas escolas brasileiras sofrem preconceitos e discriminação, já que são alvos de ridicularização, recebendo apelidos como “chipa” ou “chipeiro”; Ramalho Júnior et al. (2011) relatam manifestações de preconceito e solidariedade na fronteira (Brasil-Bolívia), no âmbito escolar da cidade de Corumbá/MS, havendo diferentes formas de preconceito ao nacional boliviano, independentemente da classe social.

Também se observa um ‘duplo’ conflito interétnico, por exemplo, quando o Aluno 13 apontou para a complexidade de ser um fronteiriço e ter que diariamente lidar com as suas ‘identidades’ (brasileiro-boliviano). Segundo o discente, ele acaba sendo avaliado em diferentes momentos do seu cotidiano. Evidencia-se que a hibridez clássica de identidade observada na sua fala carrega, além dos benefícios de ‘transitar e pertencer’ às duas culturas (brasileira e boliviana) existentes naquela fronteira, os problemas da fluidez da sua identidade nacional, o que resulta em provocações de ordem moral dos sujeitos que não compreendem a amplitude cultural que ele conquistou. É possível também perceber que os fatos conflituosos que o educando descreve, devido à sua hibridez, ocorrem em ambos os lados da fronteira, incidindo tanto quando ele está no território brasileiro, quanto no boliviano.

Nota-se também que a palavra ‘colla’, que representa uma parte da etnia presente na Bolívia, é muito usual no sentido de difamar e rotular alguns alunos ‘bolivianos’, porém, nos dados analisados, não aparece a palavra ‘camba’ com o mesmo sentido, inclusive os próprios alunos ‘bolivianos’ não comentam ou colocam essa possibilidade. Considerando as diferenças

étnicas bolivianas entre collas e cambas, isso sugere que em alguns episódios um determinado grupo acaba sendo menos achincalhado em comparação com o outro. Ademais, o Aluno 15 confirma o que os autores Ribeiro e Costa (2011) relatam sobre o estigma existente na Bolívia, sobretudo quanto ao discurso pejorativo da etnia camba para com os collas.

Apesar da realidade apresentada, constando elementos de fricções étnicas, em determinados momentos no contexto escolar, a pesquisa demonstra que, aparentemente, a disciplina Educação Física representa uma espécie de ‘oásis’ no tocante à integração dos discentes, já que o conjunto do espaço educativo por vezes proporciona situações desagradáveis para o aluno ‘boliviano’. Não pretendo com isso considerar a área como perfeita, impecável e/ou superior na engrenagem disciplinar da escola fronteiriça, todavia algumas evidências apontam que a especificidade do conteúdo, aliado ao controle e à mediação do professor, proporciona significativos momentos de aproximações quanto aos possíveis distanciamentos entre os alunos etnicamente diferentes, mesmo que circunscritos no período do desenvolvimento da aula.

Os dados analisados apontam que a Educação Física na escola acaba, mesmo que despreziosamente, oportunizando e representando um espaço-tempo que pode minimizar os prováveis conflitos entre os alunos brasileiros e ‘bolivianos’. Tal afirmação é diferente daquilo que considerei no início deste trabalho, quanto ao senso comum de que a prática esportiva coletiva seria integradora por natureza em todos os sentidos.

Foi possível também perceber nas entrevistas que alguns fatores associativos ao desenvolvimento da Educação Física escolar (o que inclui o esporte coletivo) podem contribuir para amenizar indiferenças étnicas. No entanto, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dessa disciplina não seria uma panaceia para todos os males da sociedade, como se possa comumente acreditar. Por isso, neste caso em particular e complexo que inter-relaciona a disciplina em estudo e a demanda fronteiriça da região, a Educação Física deverá valorizar essa característica agregadora, potencializando e promovendo ações efetivas de educação intercultural, focando o respeito, a convivência e a valorização das diferenças socioculturais presentes na escola, mais latentes em regiões de integração fronteiriça.

Segundo Santos (2013), esse é o papel da escola, ao integrar e acolher as diversas culturas presentes no seu contexto e, por consequência, da disciplina Educação Física, sugerindo ainda que a escola deveria adaptar o seu currículo às diferentes culturas que acaba acolhendo. Contudo compreendo ser necessário ir além, transformando o espaço escolar fronteiriço num local permanente para valorizar, promover e debater, entre os agentes

envolvidos nos processos de escolarização, as questões interculturais presentes na escola, incluindo as demandas da área de Educação Física.

Fechando o último bloco de perguntas aos discentes, analiso como as manifestações motoras (jogos, danças, esportes...) presentes na cultura boliviana foram (ou não) incorporadas nas aulas de Educação Física. Verifico que a metade dos discentes (1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14 e 18) não conhece quaisquer atividades vinculadas à cultura boliviana. Esse índice é ainda menor se ponderarmos somente as opiniões dos alunos que moram no Brasil.

A outra parte dos discentes (3, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 19 e 20) que relatam conhecer limita-se a dizer que existem algumas danças, descrevendo como manifestações peculiares e/ou atreladas à religiosidade local – excepcionalmente, o Discente 15 relata conhecer algumas brincadeiras populares bolivianas. Em resumo, apesar de os relatos apontarem o conteúdo dança como um dos elementos culturais significativos e mais conhecidos na região fronteiriça da Bolívia, os educandos do CAIC também expressam que os professores não desenvolvem e/ou incorporam qualquer tipo de conhecimento do país vizinho nas ações pedagógicas da disciplina Educação Física.

Outro dado observado nas entrevistas é que, dos 20 discentes participantes, uma parcela considerável (13 sujeitos) se manifestou sobre experiências esportivas no contexto da fronteira Brasil-Bolívia. Os resultados apontam que a maioria dos alunos (3, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18 e 19) nunca teve oportunidades reais de participação em qualquer ação voltada à prática esportiva no país vizinho. Mesmo considerando a proximidade territorial e a possibilidade de intercâmbio devido ao fluxo de alunos ‘bolivianos’ na escola, somente três discentes (12, 13 e 20) relatam já ter participado de alguma atividade esportiva no lado boliviano, sendo que um (Aluno 20) esclarece que sua experiência não foi por iniciativa da escola, mas de cunho particular. Essas análises demonstram também, com base em Oliveira e Daolio (2011), a falta de um espaço para o diálogo entre as culturas brasileira e boliviana, enquanto possibilidade para promover práticas educativas da área na escola e fora dela, já que, numa proposição de educação intercultural, a presença elementar de diversas culturas precisa de diálogo de forma equânime.

Na sequência, as transcrições dos entrevistados esclarecem o que foi abordado acima:

“Não lembro.” (Aluno 1)

“Não sei.” (Aluna 2)

“Nunca vi nada. [...] Não sei por que. [...] Apesar de que são as mesmas regras do futsal, do campo, são as mesmas. [...] Existem algumas danças de lá [Bolívia] que não são

feitas aqui [Brasil] na aula. [...] Nunca competi lá e nem aqui. Queria ter competido ano passado na REME, mas desisti.” (Aluno 3)

“Não conheço nenhum jogo ou dança da Bolívia. Mas tenho vontade de conhecer. Mas não tenho vontade de conhecer a Bolívia, porque eles falam e eu não entendo.” (Aluno 4)

“Não sei.” [tradução minha] (Aluno 5)

“Não conheço nenhum jogo, brincadeira ou dança da Bolívia aqui na escola. Nunca vi nada sendo incorporado de lá [Bolívia] pra cá [Brasil].” (Aluna 6)

“Conheço uma dança que chama ‘Tinku’. Essa dança eu conheço, mas nunca vi ela na aula de Educação Física ou algo ser incorporado assim de lá [Bolívia]. [...] Fora da escola não competi, nem no Brasil e nem na Bolívia.” (Aluna 7)

“Tem umas danças lá na Bolívia, mas nunca vi nada aqui. Não sei por que ele [professor] não mostra aqui. [...] Já competi na Bolívia, aqui [Brasil] não. Infelizmente o menino que escolhe, nunca escolhe eu. Queria entrar mas não deixam.” (Aluno 8)

“Conheço algumas músicas e danças de lá [Bolívia]. Mas nunca vi professor trazer para aula. [...] Nunca competi lá, aqui no Brasil já joguei.” (Aluna 9)

“Não conheço. [...] Nunca competi lá [Bolívia], só aqui [Brasil].” (Aluna 10)

“Não conheço nada. E nunca vi apresentação aqui da Bolívia. [...] Já joguei pela escola no Brasil, lá [Bolívia] não.” (Aluno 11)

“Não muito, são as mesmas daqui [Brasil]. [...] Só dança que é diferente. E já vi sendo apresentado aqui na escola. Na aula de Educação Física eu nunca vi. [...] Já competi aqui [Brasil] e lá na Bolívia.” (Aluno 12)

“Nunca vi nada na aula. Nunca o professor trouxe nada de lá. Já assisti em outras disciplinas, mas de outros países, da Bolívia não. [...] Já competi no Brasil com time da escola e na Bolívia com time boliviano Já jogamos de lá [Bolívia] pra cá [Brasil] e também daqui pra lá. Gostei disto, mas já teve briga e rivalidade. Discussão, assim, sabe?” (Aluno 13)

“Não conheço nada. Conheço do Brasil, como o samba. [...] Também nunca vi o professor de Educação Física trazer alguma coisa na aula de lá [Bolívia]. [...] Eu já competi aqui [Brasil], lá [Bolívia] não.” (Aluna 14)

“Sim conheço. Tem o jogo com carrinhos e a salsa. [...] Tem também pegador e esconde-esconde de lá [Bolívia]. [...] Lá é mais legal que aqui, a brincadeira. [...] Não trouxe pra escola não. [...] Não sei por que não trazem, mas deve ser porque não moram pra lá [Bolívia], não conhecem. [...] Apesar de morar lá [Bolívia], só competi aqui no Brasil.” (Aluno 15)

“Sim, conheço. Uma dança que se não me engano chama ‘Tatis’ [não encontrada]. Na verdade é uma música com dança. [...] Gostaria que mais coisas da cultura da Bolívia fossem incorporadas nas aulas.” (Aluna 16)

“Sim, conheço. São várias. Mas que eu me lembre acho que se chama ‘Morenada’ [é uma dança do Altiplano da Bolívia]. Creio que é uma dança e música. [...] Mas trazer para a aula de Educação Física alguma coisa de lá [Bolívia] não vi. [...] Não sei por que isso ocorre. [...] Sim, já competi aqui [Brasil] nos jogos da REME. [...] Na Bolívia não, nunca competi lá. Já tive vontade. E nunca fui com time daqui pra lá e nem de lá pra cá. E não sei por que isso acontece.” (Aluna 17)

“Não lembro, não conheço. [...] Não sei mesmo. Até porque o projeto que teve e que levaram pra lá [Bolívia] foi mais em comida típica, o jeito de vestimenta. [...] Com essa questão de movimento não me lembro de nada. [...] Na aula de Educação Física nunca vi nada de lá. [...] Acho que seria interessante apresentar algo de lá. Até porque tem muitos alunos daqui que não conhecem o verdadeiro sentido da Bolívia. [...] Já competi bastante

aqui, nos Jogos da REME etc. [...] Na Bolívia nunca competi. [...] Meus amigos de lá da Bolívia vêm mais pra cá do que eu vou lá. [...] Acho que isso acontece mais por causa de mãe. Por exemplo, minha mãe não gosta que vou muito lá. [...] Mais por causa do medo. [...] Por conta da segurança. [...] Eu gostaria de jogar e competir lá.” (Aluno 18)

“Conheço sim, uma dança, chama Moreno. [...] Geralmente é feita na rua no dia de uma santa. Chama Urkupiña [Virgem de Urkupiña]. Aí acontece um monte de danças. [...] Aí são os grupos. Uns são Morenos, outros que falam Chola, Caporales [dança tradicional da Bolívia]. [...] Conheço essas mais ligadas à religiosidade. [...] Nunca vi trazer na aula de Educação Física essas manifestações. [...] Acho que seria interessante trazer pra aula, porque todo mundo iria saber mais sobre a cultura da Bolívia. [...] Já competi aqui no Brasil, mas lá na Bolívia nunca competi. [...] Teria vontade de jogar lá.” (Aluna 19)

“Que eu conheço acho que é a ‘Cumbia’ [dança folclórica que surge na Colômbia e depois aparece na Bolívia, hoje se caracteriza por um estilo musical instrumental. A palavra ‘cumbia’ vem de ‘cumbé’, que significa festa]. É um ritmo de uma música e eles [bolivianos] dançam. Não sei dizer muito bem. [...] Trazer isso [dança boliviana] para aula de Educação Física que eu me lembre não. [...] Sim, já joguei aqui [Brasil], nos jogos da REME. [...] E na Bolívia já também, mas não foi pela escola. Foi iniciativa minha. [...] Era uma competição, era um time da Bolívia, contra times de lá. [...] Gostei.” (Aluno 20)

Das entrevistas realizadas com os educandos no Bloco IV, podem-se destacar três tópicos importantes, que merecem aprofundamento. O primeiro seria que **a disciplina Educação Física na escola, via prática pedagógica docente, metodologicamente não provoca estudos, ações e/ou vivências atreladas aos elementos existentes na cultura boliviana**, considerando essa área de conhecimento inserida no contexto de fronteira local. O segundo tópico é que **os discentes fronteiriços entrevistados (brasileiros e ‘bolivianos’) não fazem intercâmbios esportivos** para o lado boliviano da fronteira, sobretudo com caráter promocional da unidade escolar em estudo. Essa realidade constatada acaba, aparentemente, desconsiderando o contexto e fluxo das pessoas na fronteira, e por consequência diminuindo oportunidades de os alunos da região vivenciarem práticas esportivas em diferentes espaços culturais, inclusive de caráter internacional. As poucas oportunidades esportivas relatadas pelos alunos se limitam, por exemplo, a ações promovidas pela SEMED e exclusivamente no Brasil. O terceiro elemento de análise elencado pelos discentes é **a existência contundente de danças tradicionais e/ou típicas da cultura boliviana presentes também na região fronteiriça estudada**. Apurei que as danças citadas pelos educandos⁷⁰ entrevistados compreendem uma parcela significativa da cultura boliviana, sendo que essas manifestações apresentam diferentes tradições expressas pelo movimento corporal.

⁷⁰ Lembro que existem outras práticas corporais relacionadas à cultura boliviana presentes na região, conforme já apresentou Loro (2015), entretanto não foram mencionadas pelos entrevistados.

Na continuidade do terceiro tópico, no sentido informativo, tecerei considerações sobre algumas danças tradicionais da Bolívia que foram citadas pelos alunos entrevistados.

A dança do Caporales (Figura 19) é realizada em grupo e muito tradicional do folclore boliviano. Em geral, o homem usa traje típico, uma espécie de colete e botas, enquanto a mulher usa chapéu, blusa, minissaia e salto alto – toda a vestimenta que constitui a apresentação da dança é bastante colorida. Quanto aos movimentos, são realizados de forma veloz e vigorosa, sobretudo os homens fazem acrobacias, enquanto as mulheres destacam características como a feminilidade e sensualidade, até em razão aos seus movimentos graciosos e suaves (CCB-PR, 2016).

Figura 19 – Dança típica da Bolívia – Caporales



Fonte: disponível em: <<https://br.pinterest.com/horacioangulo/caporales>>. Acesso em: 20 out. 2016.

O movimento da dança Tinku (Figura 20) tem origem na confrontação de grupos andinos e se tornou folclore, já que simula um suposto combate entre rivais de diferentes comunidades que disputam o afeto de uma indígena. Segundo a tradição andina, o combate ritualístico vem de uma região específica da cidade de Potosí. Na linguagem Quéchuá, a palavra *Tinku* significa encontro e na língua Aymara, ataque físico. Hoje, tradicionalmente, a dança Tinku preserva a gestualidade do suposto confronto e apresenta a dança como elemento cultural do povo boliviano (CCB-PR, 2016).

Figura 20 – Dança típica da Bolívia – Tinku



Fonte: disponível em: <<http://danceparade.org/tinku-dance>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Na dança Tinku, tradicionalmente, uma das partes que compreende as vestimentas do homem seria um capacete de couro, enquanto que as mulheres usam saias compridas de *aguayo*⁷¹, material tecido à mão com cores tipicamente andinas (CCB-PR, 2016).

Outra manifestação popular da Bolívia é a dança Morenada (Figura 21), executada de forma mais cadenciada, com menor movimentação do homem e maior execução da mulher. Essa dança faz parte do folclore boliviano e é considerada uma das mais conhecidas no país, juntamente com a dança Caporales. Sua manifestação ocorre na festa popular do Carnaval, tradicionalmente na cidade de Oruro. Esse evento em Oruro foi inclusive reconhecido, em 2008, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Patrimônio Imaterial da Humanidade (UNESCO, 2016).

⁷¹ Pano retangular usado em comunidades tradicionais na região dos Andes, sendo que algumas etnias usam para transportar crianças pequenas e/ou diferentes tipos de itens nas suas costas.

Figura 21 – Dança típica da Bolívia – Morenada



Fontes: disponível em: <<http://g1.globo.com/carnaval/2013/noticia/2013/02/carnaval-boliviano-tambem-exibe-suas-musas.html>> e <<http://www.destinos.com.bo/pt/la-morenada-imponente-y-emblematica>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Nesta dança, a cadência lenta e compassada se deve, em parte, à estrutura geral da vestimenta, que pode chegar a pesar 25 quilos. Assim, tradicionalmente o homem (‘Moreno’) leva a vestimenta com muitos adornos, demonstrando por que essa manifestação artística e folclórica é conhecida como ‘dança pesada’. Já as mulheres têm participação figurativa para complementar e formar os pares durante a apresentação. De acordo com pesquisadores, essa tradição tem raiz e representa a rebelião, no tempo das colônias, dos escravos que foram trazidos da África para trabalhar nas minas de Potosí e Oruro, na Bolívia, por isso o movimento típico da dança também representa os passos lentos acorrentados dos escravos nas longas caminhadas (CCB-PR, 2016).

Ao considerar esses últimos dados dos discentes entrevistados e as informações apresentadas sobre as tradicionais danças da cultura boliviana, verifica-se que **existem grandes possibilidades de intercâmbios culturais para serem explorados e desenvolvidos nas aulas de Educação Física**, especialmente quando analisados o contexto fronteiriço e o fluxo de alunos da escola em estudo.

É importante também ressaltar, caso for de interesse pedagógico do professor de Educação Física que atua na região estudada, a existência de diversos materiais (fotos, entrevistas, textos, vídeos...) de fácil acesso (internet) para conhecimento e ampliação do repertório sobre as danças que fazem parte da cultura boliviana.

Por fim, lembro que as práticas motoras expressadas por estas danças da cultura boliviana, citadas nas entrevistas pelos alunos e elucidadas em termos conceitual, histórico, procedimental, não são – segundo as análises realizadas neste estudo – apresentadas, assimiladas, trabalhadas e difundidas sistematicamente nas escolas brasileiras da fronteira estudada. Portanto, considerando o contexto fronteiriço, essa realidade representa um paradoxo, pois as referências e os indicadores apresentados são importantes conteúdos para a inserção de elementos interculturais no processo pedagógico da Educação Física regional.

6.2 ANÁLISES COMPARATIVAS ‘INTERGRUPOS’ – DOCENTE X DISCENTE

Nesta parte do trabalho, cruzarei os resultados das entrevistas entre os grupos de docentes e de discentes, comparando os tópicos divergentes e convergentes, naturalmente atendo-me aos blocos e às perguntas passíveis de confrontação.

Esses resultados foram sintetizados em: (a) percepções sobre a fronteira Brasil-Bolívia; (b) a cultura boliviana na escola; (c) a Educação Física escolar na fronteira.

No tocante às **percepções sobre a fronteira Brasil-Bolívia**, existem discursos simétricos e assimétricos entre docentes e discentes. Quanto às assimetrias, nota-se que os professores percebem/observam a fronteira como um local praticamente desconhecido, de visitas esporádicas, especialmente no sentido comercial, para compras de baixo custo, e sempre destacando e comentando que o *“lado boliviano da fronteira é muito carente e pobre”*.

Esse distanciamento e tal postura de estranheza por parte dos docentes acarreta graves consequências para o processo educacional – os entrevistados acabam confirmando a ausência do tema ‘fronteira’ articulado a uma educação intercultural. A visão dos alunos é assimétrica. Entendem-na como um lugar que transcende o espaço econômico de obtenção e troca de mercadorias, percebendo-a como uma ampla possibilidade de fluxos sociais.

Há um elemento simétrico nas falas dos docentes e discentes brasileiros: a fronteira correspondente ao lado boliviano aparenta ser um local de *“violência”, “ilegalidade”, “feio”,* que *“causa estranheza”*. No entanto, quando se observam os discursos dos estudantes que moram na Bolívia (exceção a uma única aluna de nacionalidade boliviana residente no Brasil), eles consideram o lado brasileiro como um espaço de oportunidades para crescimento pessoal. Isto é, a visão dos docentes e discentes brasileiros sobre os valores e o lado boliviano da fronteira, no que concerne à possibilidade intercultural de aprendizagem e troca de experiências-vivências, é marcada por apreciações negativas e pejorativas. Naturalmente, essa

visão em muito limita as ações, práticas, atitudes, compreensões, decisões pedagógicas e educacionais dos educadores e alunos.

Em função desse distanciamento cultural e educacional, tornam-se muito claras as razões da inexistência de ações e/ou encontros entre docentes/discentes brasileiros com seus colegas ‘bolivianos’ no território boliviano, o que caracteriza de forma unilateral e restrita o intercâmbio dos alunos quanto às relações educacionais exclusivamente no Brasil. Vale destacar que, apesar de a interação dos alunos acontecer majoritariamente no lado brasileiro, ela não se restringe à escola, diferentemente do que ocorre com o professor, já que seu contato e sua convivência com pessoas da fronteira boliviana acabam limitados aos aspectos profissionais na unidade escolar.

Outro aspecto convergente nos discursos dos professores e alunos diz respeito à complexidade e à hibridez identitária, sempre presente entre as populações fronteiriças. Com efeito, frequentemente os alunos ‘bolivianos’ revelam dificuldades de expressão da nacionalidade, o que possibilita o surgimento de conflitos étnico-culturais.

Em relação aos discursos sobre os diferentes aspectos da **cultura boliviana na escola**, há convergências entre as falas dos docentes e discentes. A maioria relata que a escola pouco valoriza ações sistematizadas e contínuas focadas na educação intercultural, sobretudo numa perspectiva de relevância das culturas brasileira e boliviana. As falas dos professores evidenciam claramente um distanciamento pedagógico e educacional das múltiplas possibilidades culturais presentes na Bolívia, as quais, se bem exploradas no contexto escolar, em muito favoreceriam o aprendizado e a integração social. Tal desconsideração é confirmada pelos próprios alunos, ao dizerem que tais manifestações culturais ocorrem apenas em ações esporádicas, eventos alusivos e pontuais. Esses discursos comuns ratificam o quão pouco se faz presente a interculturalidade, particularmente como elemento educacional balizador, potencialmente capaz de diminuir as diferenças culturais existentes entre os estudantes do CAIC.

Outro aspecto congruente nas entrevistas de professores e discentes foi a constatação que a instituição escolar pesquisada se limita à aceitação e ao reconhecimento da existência de alunos oriundos da fronteira Bolívia. No entanto, segundo os entrevistados, a escola acaba relativizando e fazendo pouco para considerar efetivamente os alunos ‘bolivianos’ em termos socioculturais.

Também se verifica um elemento adicional convergente nas falas dos entrevistados, quanto às possibilidades bilinguismo (português-espanhol) entre os educandos da escola estudada, mesmo constatando certa dificuldade comunicativa e desinteresse entre alguns

discentes brasileiros. Isto é, professores e alunos percebem uma riqueza linguística diante da diversidade e da dinâmica na comunicação dos indivíduos da fronteira, sobretudo os que de alguma forma dominam os diferentes idiomas utilizados na região.

A despeito dessas convergências apontadas, também há divergências nos discursos sobre a cultura boliviana na escola, notadamente quando os docentes entrevistados relatam superficial conhecimento sobre as práticas corporais realizadas na Bolívia, como brincadeiras, jogos e danças. Enquanto isso, os discentes citam, contundentemente, conhecer e ver a possibilidade de elementos característicos da cultura boliviana na região, mencionando diferentes danças tradicionais, que poderiam ser debatidas e/ou trabalhadas nas aulas de Educação Física no Brasil.

Confrontando as contribuições dos entrevistados (professores e alunos) sobre **a disciplina Educação Física na fronteira**, percebem-se convergências nos discursos ao sintetizarem que a área em estudo ajuda na integração dos educandos (brasileiros e ‘bolivianos’), o que seria resultado da própria especificidade prática da disciplina e da conduta do docente. Por outro lado, surgem divergências quando os discentes ‘bolivianos’ dizem sofrer eventuais processos discriminatórios e preconceitos dos discentes brasileiros, marcados singularmente por ofensas depreciativas pela sua diversidade sociocultural em diferentes contextos da escola, já que a maioria dos professores indica contrariamente não ocorrer conflitos entre seus alunos nas aulas. De forma compendiada, pode-se dizer que, se de um lado a prática da Educação Física favorece a socialização dos educandos, mesmo de forma temporária e efêmera, durante a aula, do outro os responsáveis pela disciplina tendem a não perceber as diferenças existentes e os possíveis conflitos, particularmente em termos étnicos.

Ao analisar as transcrições dos dois grupos de entrevistados, percebe-se outra convergência, que confirma uma problemática da área. Quando os docentes dizem desconsiderar os diferentes aspectos culturais presentes na fronteira (Brasil-Bolívia) para preparação das suas aulas, trata-se de algo perfeitamente relacionado com os comentários dos discentes sobre a disciplina Educação Física em termos metodológicos, já que ela não provocaria estudos, ações e vivências conectadas aos elementos existentes na cultura boliviana. Essa postura pedagógica docente acaba refletindo, também, nas possibilidades extraclasse, como foi elencado pelos discentes entrevistados, quando indicam que nunca tiveram oportunidades reais de participação e intercâmbio promovidos pela escola, sobretudo no tocante a qualquer ação voltada à prática esportiva no território do país vizinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, os temas ‘fronteira’ e ‘educação intercultural’ foram debatidos por meio de inúmeros autores e suas diferentes perspectivas teóricas. Na oportunidade, procurei ter um olhar sobre os fragmentos conceituais sem perder a sua totalidade, o seu contexto. Busquei, continuamente, manter o foco nos elementos centrais (temas) balizadores, pilares fundamentais de estruturação e articulação com a área principal em estudo: a Educação Física escolar.

Durante essa trajetória, foi possível melhor entender, na primeira parte desta tese, os múltiplos conceitos sobre o tema fronteira, particularmente quanto às suas complexidades teóricas e denominações, que remetem, além da questão de limite enquanto linha divisória entre áreas contíguas, também a um espaço repleto de relações socioculturais. Apresentei, ainda, os marcos legais que tratam sobre direitos e deveres dos fronteiriços em relação à educação formal em território brasileiro correspondente às áreas de fronteira. Ao final dessa parte, elenquei algumas características sociais, históricas e demográficas da cidade estudada (Corumbá/MS), enquanto local de integração fronteiriça internacional (Brasil-Bolívia).

Esse material estudado deixou claras as possíveis dificuldades, transformações e dinamismos que orbitam as regiões com integrações fronteiriças – neste caso, os aspectos que permeiam a cidade de Corumbá/MS. Compreendi, diante dos vários conceitos, temas e perspectivas abordadas, que fronteira – independentemente da origem etimológica do termo, dos conflitos, dos seus diferentes significados e elementos (barreiras, limite, cerca...) – é um espaço que possibilita o trânsito de subsídios econômicos e socioculturais por meio de relações pessoais e/ou institucionais, com característica tanto agregadora e de interdependências, como de distanciamento e ruptura.

Portanto, mesmo diante das diferenças organizacionais e territoriais de cada país, a noção de fronteira guarda, além da problemática do embate, das separações, do limite, do ponto final, traz princípios como interação, encontro, contato, ponto de início. Essas premissas representam, parcialmente, a realidade do espaço fronteiriço em estudo, no qual se apontam aproximações e distinções entre os povos brasileiro e boliviano, o que evidentemente demonstra a complexidade histórica, social e política da fronteira Brasil-Bolívia nessa região.

Já no segundo momento do trabalho, procurei entender como os diferentes estudos percebem as relações entre os temas ‘educação’, ‘fronteira’ e ‘interculturalidade’, adentrando aspectos sobre expressões de identidades, contato, afirmação-negação, tensões, dominação, processos discriminatórios entre sujeitos etnicamente diferentes, de modo especial como

algumas pesquisas analisam esses elementos na região de Corumbá/MS. Na ocasião, observei que a educação intercultural é um grande desafio para ser trabalhado em escolas da fronteira Brasil-Bolívia, sobretudo quando se consideram temas como etnicidade, intercâmbios, aproximações-distanciamentos, estereótipos-preconceitos.

Durante os estudos, notei que os diferentes governos brasileiros, em termos históricos de políticas educacionais, preocuparam-se em articular e aprofundar os aspectos pedagógicos de formação intercultural nas localidades fronteiriças. Entretanto, mais recentemente, verificaram-se novos movimentos nesse sentido. Como exemplo dessa nova perspectiva, apresentei, nessa parte da tese, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), programa governamental que procura promover ações relevantes no tocante ao estado de Mato Grosso do Sul, buscando fomentar processos pedagógicos que evitem e minimizem, por exemplo, a discriminação entre migrantes, especialmente entre os chamados fronteiriços. Todavia verifiquei que, na região estudada, ainda existem lacunas significativas para potencializar o programa, notadamente quanto à participação de diferentes docentes e à inserção dos conteúdos de todas as disciplinas do currículo. Essa postura ocasiona uma espécie de ‘usurpação’ sobre as outras perspectivas e possibilidades disciplinares que compreendem o espaço escolar, como é o caso das práticas corporais expressadas pelas ações da disciplina Educação Física, demonstrando que essa área de conhecimento acabou ficando esquecida pelo referido programa.

Ao longo desse processo, também sugeri atenção para – além do desafio existente quanto à comunicação bilíngue em regiões fronteiriças do Brasil – a perspectiva de educação intercultural enquanto elemento educativo importante e significativo, ingressando nas diferentes realidades das escolas em fronteiras internacionais, potencializando aproximações e auxiliando no entendimento dos prováveis conflitos étnicos entre discentes. Por isso, entendo que os processos de contatos estabelecidos entre os alunos, de culturas distintas, em uma região de fronteira, carecem de um tratamento pedagógico amplo para transbordar elementos interculturais nos diferentes espaços e no currículo da escola.

Na sequência, correspondente ao terceiro momento conceitual da tese, foquei nos principais ‘desafios’ e ‘dilemas’ da Educação Física desenvolvida em regiões de fronteira, relacionando os múltiplos fluxos socioculturais presentes numa escola fronteiriça. Discuti, nessa parte, a possibilidade da interculturalidade como um caminho significativo para superação dos entraves práticos da Educação Física em escolas que têm a presença maciça de alunos multiculturais, particularmente devido ao aspecto regional de fronteira.

Na oportunidade, também demonstrei algumas perspectivas e colaborações da Educação Física na América do Sul e concluí que as ações realizadas e os materiais conceituais abordados não adentraram as perspectivas e/ou experiências da Educação Física escolar enquanto possibilidade pedagógica a ser desenvolvida em região fronteiriça. Inclusive não verifiquei discussões sobre aspectos de integração, conflito, identidade, intercâmbio ligados aos diferentes contextos educacionais em escolas fronteiriças da América do Sul.

Na sequência, ainda expus as embrionárias e frutíferas pesquisas, expostas em trabalhos acadêmicos, capítulos de livros e artigos, atrelados à disciplina Educação Física em região fronteiriça, ficando evidente que existem poucos trabalhos de pesquisa sobre a disciplina relacionando as demandas, os gargalos e as particularidades da área numa região de fronteira.

Ao finalizar essa parte do trabalho, percebi que os documentos construídos pela SEED direcionados à REME de Corumbá/MS, enquanto elementos norteadores, surgem por demandas nacionais e locais que acabaram desencadeando diretrizes, propostas pedagógicas e resoluções específicas para a área. Ao analisar esses materiais, constatei avanços da Educação Física escolar assegurados nos referidos documentos; contudo, ao mesmo tempo, não observei, nos referidos subsídios, elementos conceituais da área que expressassem a interculturalidade, ligada aos aspectos da região fronteiriça. Esse fato demonstra certa negligência e desconsideração quando se pondera a relação de fronteira (Brasil-Bolívia) e sua influência no contexto escolar da região, evidenciando a necessidade de mais informações sobre as ações interculturais que podem influenciar a disciplina de Educação Física.

As inúmeras fontes discutidas ajudaram a compreender os dilemas da disciplina Educação Física em escola fronteiriça e sua relação com as perspectivas interculturais de educação, de modo especial quanto ao tema diversidade sociocultural no ambiente escolar. Por isso, entendo ser importante a compreensão da interculturalidade ligada à Educação Física, tendo em vista os diferentes aspectos socioculturais que estão presentes na escola, algo que se reflete na formação dos discentes, seja pelas possibilidades de aproximações e/ou pelos inerentes conflitos.

Vale lembrar que, ao iniciar a proposta de pesquisa, existiam diversas inquietações, dúvidas e pistas apontando para uma possível presença de obstáculos, empecilhos, dificuldades, limitações pedagógicas relacionadas ao convívio dos alunos de culturas distintas nas escolas da região fronteiriça Brasil-Bolívia (Corumbá/MS) em aulas de Educação Física. No entanto, a partir das análises dos resultados, suscitados na pesquisa de campo, esses diferentes entraves, que eram incipientes e instigantes para mim, enquanto pesquisador,

tornaram-se explícitos, visíveis e/ou compreensíveis, confirmando um panorama complexo da fronteira em estudo e seus diversos elementos (sociais, culturais, políticos, educativos...).

Os achados expressos neste trabalho abrem novos horizontes e perspectivas sobre os diversos problemas elencados, e conseqüentemente alertam para a necessidade de acompanhamento permanente das questões pedagógicas ligadas à educação intercultural nessa região de fronteira Brasil-Bolívia, sobretudo as relacionadas à área de Educação Física.

Os discursos coletados na pesquisa mostraram-se extremamente ricos e significativos para a compreensão do objeto de estudo. Assim, o trabalho permitiu-me enxergar que uma das maiores dificuldades discentes e docentes em considerar e valorizar a cultura boliviana numa escola fronteiriça na região de Corumbá/MS (Brasil-Bolívia) parece estar fortemente relacionada a certo desconhecimento, fragilidade e/ou pouca familiaridade com elementos, traços culturais e simbólicos referentes aos bolivianos – fato que, por vezes, chega a ser muito nítido nos discursos.

Esse é um dos mais graves problemas em qualquer processo que se pretende educativo, especialmente em se tratando dos professores, pois incorre no gravíssimo erro de assumir a visão etnocêntrica. Trata-se de uma visão muito limitante, uma vez que impede a possibilidade de qualquer grupo social realizar um passo fundamental do processo pedagógico, qual seja, não conseguir se colocar no lugar do outro. Tal postura etnocêntrica revelou-se com muita nitidez nos diferentes blocos das falas dos docentes de Educação Física e dos discentes entrevistados, particularmente nos tópicos que abordaram as percepções da fronteira, a valorização da cultura boliviana na escola e a prática da disciplina estudada.

O que observei, no tocante à percepção docente e discente, em especial do ‘nativo brasileiro’ sobre a cultura boliviana, foi uma relativa superficialidade, frivolidade e inconsistência quanto ao seu conhecimento. Essa é uma postura muito preocupante, pois se refere a uma das questões mais debatidas no tema etnocentrismo, ou seja, a falta de conhecimento sobre o ‘outro’, ancorando em possíveis noções depreciativas e vulgarizadas daquele que julgamos diferente, estranho, ‘não nativo’.

Pode-se notar também que os professores e uma parcela dos alunos (brasileiros) tendem a enxergar mais intensamente certa vertente negativa da fronteira estudada, em especial o lado boliviano. Isso parece se explicar por um relativo discurso que revela obscurantismo e distanciamento com os elementos culturais da Bolívia e sua população fronteiriça. As falas dos educadores e educandos permitem enxergar um retrato de avaliações superficiais e unilaterais sobre o tema, ficando patente a visão etnocêntrica das culturas em contato naquele local.

As informações indicam ser importante contrapor essa postura etnocêntrica e olhar as possíveis diferenças étnicas presentes no contexto escolar como salutares, benéficas, frutíferas, produtivas e férteis. Destarte, evidenciam-se simplificações hierárquicas nas falas dos entrevistados, colocando de um lado os seres superiores e do outro os inferiores, ou ainda, julgando o valor da cultura do ‘outro’ nos termos da ‘nossa’, como a mais coerente, natural, certa. Isso se mostrou claro nas entrevistas ao não reconhecer e valorizar o ‘outro’ no seu sentido amplo e agregador, enquanto possibilidade de abertura de aprendizado e alternativa de (re)conhecer o diferente, sem determinismos e preconceitos socioculturais. Entendo que estes são caminhos e elementos fundamentais para compreender, de fato, os inúmeros desafios educativos numa escola de fronteira com os educandos oriundos de múltiplas culturas.

Percebi, também, que os resultados encontrados nas análises apontam para uma profunda ambivalência e pulverização de informações, por vezes interconectadas, correlacionais e interdependentes, o que sugere a necessidade de ter um olhar amplo sobre os problemas e objetivos perseguidos no transcurso desta tese. Destacarei, porém, no sentido de condensar as contribuições da pesquisa, os principais achados sobre os discursos dos entrevistados e suas relações conceituais.

Os elementos fundamentais elencados das entrevistas com os docentes de Educação Física apontam, resumidamente, para os seguintes itens: a fronteira Brasil-Bolívia é vista como um local perigoso, violento e de ilegalidade, e mais propícia para compra de mercadoria do que para trocas culturais; evidencia-se um desconhecimento sobre a cultura boliviana, especialmente ligada às práticas corporais pertinentes à área de Educação Física; não existem projetos sistematizados na escola que auxiliem na promoção da educação intercultural; falta preocupação com a preparação das aulas, considerando a relação fronteiriça e o fluxo pendular dos alunos para estudar no Brasil; não se conhecem conflitos étnicos entre os alunos da escola estudada; é necessária melhor divulgação do PEIF e, concomitantemente, articulá-lo e integrá-lo às especificidades de conteúdos da Educação Física; a disciplina Educação Física, durante o momento da aula, ajuda na integração dos alunos brasileiros e ‘bolivianos’.

Já os principais achados relativos às análises dos discursos discentes (brasileiros e ‘bolivianos’) assinalam, sinteticamente, os seguintes tópicos: o aluno oficialmente estrangeiro boliviano é um ‘mito’ na região, já que a maioria tem registro de nascimento no Brasil e utiliza o movimento pendular entre os países fronteiriços para estudar no lado brasileiro, apresentando aspectos de conflito identitário e hibridismo; tanto brasileiros quanto ‘bolivianos’ entendem que a fronteira em estudo (Brasil-Bolívia) é um local de fluxos sociais e econômicos, entretanto o aluno brasileiro percebe o lado boliviano como estranho, enquanto

o 'boliviano' vê o Brasil como local de oportunidades para crescimento pessoal; os intercâmbios, nas atividades educacionais extraclasse, ocorrem em sua maioria unilateralmente no território brasileiro; existem conflitos étnicos entre os alunos, com maior evidência de provocação e ofensas depreciativas dos brasileiros para com os 'bolivianos', o que acaba levando a estigmas e preconceitos quanto à diversidade sociocultural.

Com base nesses tópicos elencados, quanto aos aspectos étnicos que permeiam as ações pedagógicas da disciplina Educação Física numa escola fronteiriça (CAIC), percebem-se distintas nuances e características próprias, o que demonstra particulares posicionamentos no que se refere à interculturalidade, de modo especial, transitando entre elementos promissores e desfavoráveis sobre a sua inserção educacional.

Resumidamente, pode-se dizer que os elementos promissores indicam caminhos para a implementação e o desenvolvimento da educação intercultural nas escolas da região, com participação da disciplina Educação Física, particularmente abrindo possibilidades para o fomento e a valorização de ambas as culturas (brasileira-boliviana) presentes na fronteira estudada, como: a presença significativa da diversidade de comunicação verbal (português, espanhol e 'portunhol'); oportunidade para conhecer novos jogos, brincadeiras e danças (populares, folclóricas, tradicionais...) dos países em contato; abertura para intercâmbios fronteiriços (Brasil-Bolívia) entre os professores e também dos alunos em atividades extraclasse, com viés cultural, educativo e esportivo; a especificidade prática da Educação Física, que ajuda na integração dos educandos, mesmo de forma temporária (efêmera) durante a aula, o que pode ser um caminho para discutir as diferenças culturais existentes e os possíveis conflitos étnicos no contexto escolar, especialmente para (re)pensar a propagada ideia (senso comum) de que praticar esporte é sempre um processo de integração, inclusão, respeito ao diferente e participação de todos enquanto possibilidade igualitária, independentemente do contexto em que a aula é oferecida.

Já o compêndio de elementos desfavoráveis, oriundos dos discursos cedidos por docentes e discentes, advém de argumentos convergentes e também particulares de cada grupo entrevistado. Pode-se sintetizar que os dois grupos pesquisados (professores e alunos) entendem que a instituição escola recebe, matricula e reconhece a presença dos alunos 'bolivianos', entretanto cumpre o seu papel institucional e legal, desconsiderando o debate e o aprofundamento pedagógico quanto aos aspectos socioculturais presentes naquele local educativo. Isto é, a escola relativiza (negligencia) a possibilidade macro de promover, sistematizar e potencializar projetos de educação intercultural, perpassando as diferentes disciplinas e considerando o seu contexto de fronteira (Brasil-Bolívia).

No sentido particular, as justificativas desfavoráveis dos professores, que representam sua postura pedagógica na escola de fronteira, demonstram uma falta de conhecimento sobre a cultura boliviana e desinteresse na promoção de elementos vinculados à diversidade cultural nas aulas, estabelecendo um distanciamento quanto às possibilidades de práticas corporais relacionadas à cultura boliviana. E, no tocante às explicações negativas dos educandos brasileiros, estes comentam que o lado fronteiriço boliviano é ‘estranho’, mantendo certa distância quanto à interação cultural. Trata-se de algo ressonante com o que os alunos ‘bolivianos’ descrevem sobre as poucas oportunidades extraclasse que adentrem as dimensões educacional, cultural e/ou esportiva fomentadas pela escola no território boliviano.

Tendo em vista esse emaranhado de informações e a particularidade da fronteira em estudo, a disciplina Educação Física pode valorizar suas características agregadoras, potencializando e promovendo ações efetivas de educação intercultural que foquem no respeito, na valorização e na convivência das diferenças socioculturais existentes entre os discentes. Vale lembrar que essas singularidades não são exclusivas do processo educativo em escolas de fronteira, o que por vezes também se apresenta nas distintas unidades educativas do Brasil. Contudo entendo que elas são mais latentes em regiões com integração fronteiriça internacional, porque esta possui constante diversidade cultural entre os países contíguos.

Espero que os resultados e as diversas análises apresentadas nesta tese possam, de alguma forma, indicar caminhos de superação dos conflitos étnicos nos diferentes processos educativos nas escolas fronteiriças do Brasil. Acredito, conseqüentemente, que os presentes achados possam gerar novas reflexões sobre as inúmeras possibilidades de promoção da educação intercultural nessas localidades, de maneira especial quanto às práticas pedagógicas da disciplina Educação Física, relacionada à diversidade cultural.

Por último, renovo também a esperança de que as ações pedagógicas em regiões de fronteira, como a que foi estudada, possam ser um local prioritário da partilha, da comunhão, da troca, da interação, da mesma forma como se dá relação da fauna e da flora na região. Para esses seres vivos, uma das características principais é a sua ‘natural liberdade’, já que avançam em diferentes (ou iguais) direções entre os territórios contíguos, entendendo como um só lugar quando compartilham e transitam pelos seus habitats naturais. Isto é, para essas criaturas, não existem fronteiras, sobretudo as simbólicas, sociais, políticas e culturais. Existem, na verdade, caminhos possíveis e necessários para a sobrevivência e a continuidade da espécie. Então, que assim possa ser também para nós, ‘fronteiriços educadores’, durante os processos de ensino-aprendizagem nas escolas de fronteira com integração internacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos** [on-line], Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 137-166, 2009.

_____. Conflito e integração nas fronteiras dos “brasiguaios”. **Caderno CRH** [on-line], Salvador, v. 23, n. 60, p. 579-590, 2010.

_____. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 3., Campo Grande, 2006. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2006. 1 CD-ROM.

_____. As fronteiras nacionais no telejornalismo brasileiro: as séries de reportagens sobre as fronteiras do Brasil no Jornal Nacional. In: COSTA, Gustavo Villela Lima da; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein (Orgs.). **Fronteiras em questão: múltiplos olhares**. Campo Grande: UFMS, 2013. v. 5, p. 15-34.

ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal. **International Studies on Law and Education**, v. 22, p. 83-94, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENEDETTI, Alejandro. Lugares de frontera y moviidades comerciales en el sur sudamericano: una aproximación multiescalar. In: COSTA, Edgar Aparecido da; COSTA, Gustavo Villela Lima da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (Orgs.). **Fronteiras em foco**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. p. 33-55. (Série Fronteiras).

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 183-191.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 852, de 15 de novembro de 1938**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938.

_____. **Decreto-Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o conselho nacional de imigração, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980.

_____. **Decreto-Lei nº 6.964, de 9 de dezembro de 1981**. Altera disposições da Lei nº 6.815/80. Brasília: Presidência da República, 1981.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os Arts. 1º e 20 da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta Parágrafo ao Art. 140 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Diário Oficial da União, 14 maio 1997.

_____. **Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009.

_____. Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, nº 118, s. 1, p. 30, Brasília, 20 jun. 2012.

_____; ARGENTINA. Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Escolas de Fronteira – Programa Escolas Bilíngues de Fronteiras (PEBF). Brasília; Buenos Aires, 2008.

BUENO, J. G. S.; OLIVEIRA, L. R. P. Estudantes bolivianos em São Paulo: desafios no processo de escolarização. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS: transformações na população brasileira: complexidades, incertezas e perspectivas. 18. Águas de Lindóia/SP, 19-23 nov. 2012. **Anais...** Águas de Lindóia/SP: ABEP, 2012.

CAIC – ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL À CRIANÇA – PADRE ERNESTO SASSIDA. **Projeto Político-Pedagógico**. Portaria nº 50 – Aprovado em 18 de agosto de 2008. Corumbá/MS: 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 187-207.

CCB-PR – CENTRO CULTURAL BOLIVIANO DO PARANÁ. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.ccbparana.org.br/tudobolivia.html>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CLEMENTE, Claudelir Correa; NOGUEIRA, Barbara Freitas Ribeiro. Etnografia da Tríplice Fronteira: primeiras aproximações. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 5, p. 1-21, 2011.

CORUMBÁ. Secretaria Executiva de Educação (SEED). **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação de Corumbá**. Corumbá: Prefeitura Municipal de Corumbá, 2007.

_____. **Coletâneas pedagógicas: práticas para sala de aula**. Corumbá: SEMED, 2010.

_____. **Resolução nº 012/2015/SEMED/GGPE**. Organização da disciplina de Educação Física, Iniciação Esportiva, Treinamento Esportivo e dá outras providências. Corumbá: SEMED, 2015.

COSTA, Edgar Aparecido da. Mexe com o quê? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiriço. In.: COSTA, Edgar Aparecido da; COSTA, Gustavo Villela Lima da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (Orgs.). **Fronteiras em foco**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. p. 131-170. (Série Fronteiras).

_____. Os bolivianos em Corumbá-MS: construção cultural multitemporal e multidimensional na fronteira. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 4, p. 17-33, 2012.

_____. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil. **Revista Transporte y Territorio** [on-line], p. 65-86, 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.

DA COSTA, Gustavo Villela Lima. O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. **Tempo Social**, São Paulo [impresso], v. 25, p. 141-156, 2013.

DAOLIO, Jocimar. Consequência do conceito de cultura para a Educação Física escolar. In: PACHECO NETO, Manuel. (Org.). **Desafios da Educação Física**: cultura e corpo em movimento. Dourados/MS: UFGD, 2016. v. 1, p. 57-73.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras/SP: Topázio, 1999.

ESSELIN, Paulo Marcos; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. **Fronteiras esquecidas**: a construção da hegemonia nas fronteiras entre os rios Paraguai e Paraná. Dourados/MS: UFGD, 2012.

FABRIZ, Daury César. Cidadania, democracia e acesso à justiça. In: ALMEIDA, Eneá de Stutz (Org.). **Direitos e garantias fundamentais**. Florianópolis: Boiteux, 2006. p. 01-36.

FERREIRA, Stael Moura da Paixão; SILVA, Rosangela Villa da. A representação da identidade nacional na fronteira Brasil-Bolívia a partir da literatura. In: MELO, Wilson Ferreira de (Org.). **Caminhos do Campus do Pantanal – UFMS**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. v. 1, p. 51-64.

_____. Aspectos interculturais na fronteira Brasil-Bolívia a partir das línguas em contato: representação da identidade nacional na fronteira Brasil-Bolívia a partir da literatura. In: COSTA, Gustavo Villela Lima da; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein (Orgs.). **Fronteiras em questão**: múltiplos olhares. Campo Grande: UFMS, 2013. v. 5, p. 177-201.

FIGUEIREDO, Nilze Paula; COSTA, Edgar Aparecido da; PAULA, Beatriz Lima de. Os elementos do espaço turístico da fronteira Brasil-Bolívia. **Ra'ega**, n. 21, p. 105-138, 2011.

FOUCHER, Michel. **Obsessão por fronteiras**. São Paulo: Radical Livros, 2009.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Bolívia. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/bolivia.htm>>. Acesso em: 13 out. 2016.

GHIGGI, Micheli Vergínia; SILVEIRA, Raquel da; STIGGER, Marco Paulo. Lazer e sociabilidade na área rural: um estudo etnográfico em um município de imigração italiana na serra gaúcha. **Panorâmica**, Pontal do Araguaia/MT, v. 12, p. 5, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOLIN, Carlo Henrique. Um recorte histórico da Educação Física escolar brasileira e o curso de Educação Física do Campus do Pantanal – UFMS. In: MELO, Wilson Ferreira de, et al. (Orgs.). **Caminhos do Campus do Pantanal – UFMS**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. v. 1, p. 215-234.

_____; ASSUMPCÃO, Luís Otávio Teles. Educação Física e esporte nas escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: as diferentes representações pedagógicas dos professores e dos alunos na fronteira do Brasil com a Bolívia. In.: GOLIN, Carlo Henrique (Org.). **Educação Física, fronteira e formação**: os distintos olhares investigativos. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

GUISARD, Luís Augusto de Mola. O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro. **São Paulo em Perspectiva** [on-line], São Paulo, 1999, v. 13, n. 4, p. 92-99.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Mato Grosso do Sul / Corumbá / Censo 2010: resultados da amostra – migração. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500320&idtema=97&search=mato-grosso-do-sul|corumba|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

JAIME, Cleber Santos. **CAIC – a construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia**. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Estudos Fronteiriços, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá/MS, 2010.

LIMA, Elaine Gonçalves. A imigração/migração indígena boliviana para a região de fronteira: uma experiência de pesquisa. **Dimensão**, Corumbá, v. 1, n.1, p. 55-58, 2002.

LORO, Alexandre Paulo. A Educação Física escolar na fronteira Brasil/Bolívia: um olhar sobre os jogos populares. In: LORO; Alexandre Paulo, VINHA, Marina; GOLIN, Carlo Henrique (Orgs.). **Educação Física**: enfoques contemporâneos. Dourados/MS: Editora da Federal Grande Dourados, 2013. p. 37-56.

_____. O brincar na Educação Física escolar: um contexto fronteiriço. **Revista Teias**, Rio de Janeiro [on-line], v. 16, p. 190-203, 2015.

_____; GEBARA, Ademir. Situações de fronteira nos jogos infantis. In.: GOLIN, Carlo Henrique (Org.). **Educação Física, fronteira e formação**: os distintos olhares investigativos. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

MACHADO, Lia Osorio. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (Orgs.). **Fronteiras e Espaço Global**. AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998, p.41-49

_____. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 9-29, 2000.

_____. **Sistemas, fronteiras e território**. Rio de Janeiro: Grupo RETIS/UFRJ, 2002.

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

MENDONÇA, Luciana de Andrade. Parques Nacionais do Iguazu e Iguazú: uma fronteira ambientalista entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen G. (Orgs.). **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. (Coleção Américas – Coordenação Ana Maria Fernandes). Brasília: Editora UnB, 2005. p. 117-135.

MORAES, Lourival Monteiro de; OLIVEIRA NETO, Antonio Firmino de. Conflitos e possibilidades: a realidade escolar num contexto fronteiriço. In.: COSTA, Gustavo Villela Lima da; SIQUEIRA, Kiase S. Moraes; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Orgs.). **Fronteiras: conflitos, integração e políticas públicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. p. 61-75.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma (Orgs.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016a. v. 1, p. 133-152.

_____. Corporeidade e formação profissional na área da Educação Física e dos esportes. In: PACHECO NETO, Manuel. (Org.). **Desafios da Educação Física: cultura e corpo em movimento**. Dourados/MS: UFGD, 2016b. v. 1, p. 41-56.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. O processo de assimilação dos terena: as múltiplas configurações da fricção interétnica. **Revista TRIAS – Revista eletrônica online de Filosofia, História, Literatura e Ciências Sociais**, v. 4, p. 1-11, 2012.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Fronteira: espaço de referência identitária? **Revista eletrônica – Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 1, n. 2, p. 27-41, dez/2007.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Migração e integração nas escolas da fronteira Brasil/Paraguai em Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Jacira Helena do Valle; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Orgs.). **Migração e integração: resultados de pesquisas em Mato Grosso do Sul**. Dourados: UFGD, 2012. p. 75-88.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976a.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976b.

_____. Introdução. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen G. (Org.). **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Editora UnB, 2005. p. 9-20. (Coleção Américas).

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo**. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; RAMALHO JUNIOR, André Luis. Proximidades e estranhezas nas relações fronteiriças: preconceito, solidariedade e imigrante. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., Porto Alegre, 2010. **Anais...** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

_____; CAMPOS, Davi Lopes. Migrantes e fronteira: lógicas subvertidas, vidas refeitas. In: PEREIRA, Jacira Helena do Valle; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Orgs.).

Migração e integração: resultados de pesquisas em Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2012.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação Física, escola e cultura:** o enredo das diferenças. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Território sem limites:** estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

PEREIRA, Antonino et al. Educação Física, lazer e multiculturalismo: sentidos e desafios. **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set/2012.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação e fronteira:** processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

_____. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009a.

_____. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, 2009b.

_____; CALARGE, Carla Fabiana Costa (Orgs.). **Escola intercultural de fronteira:** Brasil/Bolívia. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira (Prefácio). In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.) **Território sem limites:** estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005. p. 9-15.

RAMALHO JÚNIOR, André Luis et al. Fronteira: lugar de ambiguidade, conflitos e soluções. In.: COSTA, Gustavo Villela Lima da; SIQUEIRA, Kiase S. Moraes; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Orgs.). **Fronteiras:** conflitos, integração e políticas públicas. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. p. 29-43.

RAMOS, Wanessa Pucciariello. **Educação física no Ensino Fundamental na fronteira Brasil/Paraguai:** representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

RANGEL, Irene Conceição Andrade et al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz; COSTA, Gustavo Villela Lima da. A criança “migrante” na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dificuldades. In.: COSTA, Gustavo Villela Lima da; SIQUEIRA, Kiase S. Moraes; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Orgs.). **Fronteiras:** conflitos, integração e políticas públicas. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011. p. 141-158.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros passos).

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SÁNCHEZ, Andrea Quadrelli. **A fronteira inevitável**: um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Ana Paula da Silva. **A Educação Física em uma perspectiva Multi/Intercultural e as relações de gênero no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ: 2013.

_____; CANEN, Ana. A prática pedagógica na perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero: possibilidades de ação na Educação Física Escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro [on-line], v. 10, p. 69-86, 2015.

SAMPAIO, Tânia Mara V. A justiça social em perspectiva de gênero e raça. In: OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de (Org.). **Ensaio sobre justiça social**: refazendo o caminho da vida e da paz. Brasília: Editora Universa, 2009. v. 1, p. 1-65.

SENA, Divino Marcos. Corumbá anterior à Guerra do Paraguai: espaço e população. In: MELO, Wilson Ferreira de (Org.). **Caminhos do Campus do Pantanal – UFMS**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. v. 1, p. 15-32.

SILVA, Fabio Machado. **Documento especial fronteiriço**: acordos internacionais e desacordos locais. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Estudos Fronteiriços, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá/MS, 2013.

SILVA, Oriel de Oliveira. A inclusão de alunos da comunidade boliviana nas aulas de Educação Física escolar no Brasil. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 18, n. 188, Jan. 2014.

SILVA, Rita de Cássia de Oliveira e. **Formação multicultural de professores de Educação Física**: entre o possível e o real. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Formação de professores/as de Educação Física e diversidade cultural: possibilidades e desafios. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

SILVA, Rosângela Villa da; FERREIRA, Stael Moura da Paixão. A identidade fronteiriça Brasil-Bolívia: um estudo sobre linguagem na literatura de fronteira. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**, Diamantina/MG, v. 2, n. 4, out. 2013.

SIQUEIRA, Kiase Sebastiana Moraes. **A inserção de estrangeiros nas sociedades fronteiriças**: o caso dos paraguaios em Corumbá, MS. Dissertação (Mestrado) – Programa de

Pós-Graduação *Strictu Sensu* Estudos Fronteiriços, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá/MS, 2009.

TURNER, Frederik Jackson. **The Frontier in American History**. Madison: Proceeding of the Wisconsin Historical Society, 1996.

UNESCO. **Carnaval de Oruro – Bolívia**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/carnival-of-oruro-00003#identification>>. Acesso em: 13 de out. 2016.

VIEIRA, Ricardo. **História de vida e identidades**. Porto: Afrontamentos, 1999.

_____. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In.: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO – “MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, 3., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007.

VINHA, Marina et al. A perspectiva intercultural na Educação Física escolar dos indígenas Kadiwéu. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SOARES, Íris Costa. A Educação Física na fronteira Brasil (Ponta Porã) – Paraguai (Pedro Juan Caballero): semelhas e diferenças. In: GOLIN, Carlo Henrique (Org.). **Educação Física, fronteira e formação: os distintos olhares investigativos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 171-190