

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL/CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**



ALCINO GABRIEL DA SILVA VERNOCHI

XENOFOBIA EM AMBIENTE ESCOLAR FRONTEIRIÇO:

Uma análise de estudo de caso em Corumbá-MS

CORUMBÁ - MS

2022

ALCINO GABRIEL DA SILVA VERNOCHI

XENOFOBIA EM AMBIENTE ESCOLAR FRONTEIRIÇO:

Uma análise de estudo de caso em Corumbá-MS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos Fronteiriços.

Linha de Pesquisa: Saúde, Educação e Trabalho

Orientador (a): Professor Doutor Marco Aurélio Machado de Oliveira

CORUMBÁ - MS

2022

ALCINO GABRIEL DA SILVA VERNOCHI

XENOFOBIA EM AMBIENTE ESCOLAR FRONTEIRIÇO:

Uma análise de estudo de caso em Corumbá-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Fronteiriços

Corumbá, Mato Grosso do Sul, ____ de _____ de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira – Orientador
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPGEF)

Prof. Dr. Milton Augusto Pasquotto Mariani – Avaliador Interno
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPGEF)

Profa. Dra. Patricia Teixeira Tavano – Avaliadora Externa
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN)

VERNOCHI, Alcino G. da S. **XENOFOBIA EM AMBIENTE ESCOLAR FRONTEIRIÇO: UMA ANÁLISE DE ESTUDO DE CASO EM CORUMBÁ-MS**. 100 p. 2022. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Stricto Sensu em Nível de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá-MS).

RESUMO

A cidade de Corumbá (MS) localiza-se a oeste dos limites territoriais do Brasil, fazendo fronteira com a Bolívia através da cidade de Puerto Quijarro. A convivência com os irmãos bolivianos, como são chamados por parte da população local corumbaense, é tranquila à primeira vista. Porém, algumas falas pejorativas são presentes no dia a dia daquela região, onde podemos constatar a existência de uma possível xenofobia, que aparentemente não é reconhecida pelos habitantes do lado brasileiro. Esta pesquisa foi realizada com base nessa situação, com o objetivo de investigar como essas práticas xenófobas acontecem naquela cidade a partir de escolas com maior número de alunos bolivianos e brasileiros com ascendência boliviana. O ambiente escolar foi escolhido por ser o segundo lugar de maior socialização das crianças e adolescentes, depois da família. Além do fato dessas dinâmicas escolares refletirem a realidade do local onde as instituições de ensino estão inseridas. As escolas que preencheram esse requisito foram a Centro de Atendimento Integral à Criança Padre Ernesto Sassida (CAIC) e Dom Bosco. Ambas estão localizadas no bairro Dom Bosco, próximo ao limite fronteiriço. A prática xenófoba pode ocorrer de diversas maneiras, dependendo da localidade. O seu ato pode ser confundido com outras práticas preconceituosas, como racismo, aporofobia, xenoracismo e bullying. Por isso, no primeiro capítulo trabalhei com o conceito dessas práticas, para observar as diferenças e semelhanças com as que acontecem naquela região. Até o momento da produção desta pesquisa, foram poucos os trabalhos encontrados que tratam da xenofobia em ambientes escolares. E para entender melhor essa situação, trouxe dois casos semelhantes que aconteceram em regiões metropolitanas brasileiras e outro numa região de fronteira, localizada no sul do país. Os exemplos utilizados são de Oliveira (2013), Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), e Guizardi e Mardones (2020). Na segunda parte do capítulo um é abordado a existência políticas e programas governamentais que visam diminuir a manifestação da xenofobia e outros tipos de preconceito. E como o profissional de educação pode incorporar essas políticas no seu dia a dia em sala de aula ou dentro da instituição como um todo. Para isso utilizamos fragmentos textuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular, Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais. Os programas educacionais encontrados para a região de fronteira foram: o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira. No capítulo 3 apresento os resultados das entrevistas realizadas, sobre os locais escolhidos, a metodologia e algumas comparações com pesquisas realizadas anteriormente pelo MEF (Mestrado em Estudos Fronteiriços) e finalmente constatar se há ou não xenofobia dentro dos ambientes escolares da região de fronteira que Corumbá está inserida.

Palavras-Chave: Xenofobia. Fronteira. Escola.

VERNOCHI, Alcino G. da S. **XENOFOBIA EM AMBIENTE ESCOLAR FRONTEIRIÇO: UMA ANÁLISE DE ESTUDO DE CASO EM CORUMBÁ-MS.** 100 p. 2022. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Stricto Sensu em Nível de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá-MS).

RESUMEN

La ciudad de Corumbá (MS) está ubicada al oeste de los límites territoriales de Brasil, limita con Bolivia a través de la ciudad de Puerto Quijarro. La convivencia con los hermanos bolivianos, como los llama la población local de Corumbá, es pacífica a primera vista. Sin embargo, algunos discursos peyorativos están presentes en la vida cotidiana de esa región, donde se puede ver la existencia de una posible xenofobia, que aparentemente no es reconocida por los habitantes del lado brasileño. Esta investigación se realizó a partir de esta situación, con el objetivo de indagar cómo se dan estas prácticas xenófobas en esa ciudad desde las escuelas con mayor número de estudiantes bolivianos y brasileños con ascendencia boliviana. Se escogió el ambiente escolar por ser el segundo lugar más socializado de los niños y adolescentes, después de la familia. Además de que estas dinámicas escolares reflejan la realidad del lugar donde se ubican las instituciones educativas. Los colegios que cumplieron con este requisito fueron el CAIC Padre Ernesto Sassida y Don Bosco. Ambos están ubicados en el barrio Dom Bosco, cerca de la frontera. La práctica xenófoba puede darse de diferentes formas, según el lugar. Su acto puede confundirse con otras prácticas prejuiciosas, como el racismo, la aporofobia, el xenorracismo y el bullying. Por ello, en el primer capítulo trabajé con el concepto de estas prácticas, para observar las diferencias y similitudes con las que suceden en esa región. Hasta la producción de esta investigación, se encontraron pocos estudios que traten sobre la xenofobia en los ambientes escolares. Y para comprender mejor esta situación, traje dos casos similares que ocurrieron en regiones metropolitanas brasileñas y otro en una región fronteriza, ubicada en el sur del país. Los ejemplos utilizados son de Oliveira (2013), Russo, Mendes y Borri-Anadon (2020) y Guizardi y Mardones (2020). En la segunda parte del capítulo uno, se aborda la existencia de políticas y programas gubernamentales que tienen como objetivo reducir la manifestación de la xenofobia y otros diversos tipos de prejuicios. Y cómo el profesional de la educación puede incorporar estas políticas a su vida cotidiana en el aula o dentro de la institución en su conjunto. Para ello, se utilizaron fragmentos textuales de los Parámetros Curriculares Nacionales, Base Curricular Nacional, Ley de Directrices y Bases, Directrices Curriculares Nacionales. Los programas educativos encontrados para la región fronteriza fueron: el Programa de Escuelas Bilingües Fronterizas y el Programa de Escuelas Interculturales Fronterizas. En el capítulo 3 presento los resultados de las entrevistas realizadas, sobre los lugares elegidos, la metodología y algunas comparaciones con investigaciones realizadas previamente por el MEF y finalmente comprobar si existe o no xenofobia dentro de los ambientes escolares de la región fronteriza donde se inserta Corumbá.

Palabras clave: Xenofobia. Frontera. Escuela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que fez com que eu não desistisse de concluir esta pesquisa, já que houve muitas adversidades e contratempos por conta da pandemia.

Ao meu orientador, que desde a graduação me incentivou e ajudou na realização dessa pesquisa.

Agradeço à minha família e amigos, que de certa forma me incentivaram e apoiaram.

Aos professores do curso de História, da UFMS – Campus do Pantanal, em especial ao prof. Dr. Divino Marcos de Sena, que ajudou a melhorar a minha escrita através das suas disciplinas e por sempre estar à disposição para ajudar.

Agradeço aos professores do programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços, que agregaram na pesquisa através das disciplinas ministradas.

À direção, coordenação, funcionários e alunos das escolas CAIC e Dom Bosco pela permissão e colaboração na pesquisa. Em especial ao coordenador Luiz Henrique.

Em especial, agradeço a René Perez Joglar, Eduardo José Cabra Martínez e Ileana Mercedes Cabra Joglar, que sempre me inspiraram através da música.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos do CAIC em conversa com o Centro de Controle de Zoonose.	28
Figura 2 – Campanha do setembro amarelo realizada pelos alunos da Escola Dom Bosco. ...	44
Figura 3 – Entrada da Escola Estadual Dom Bosco.	44
Figura 4 – Avenida Ramon Gomez e escola CAIC.....	45
Figura 5 – Pátio central da Escola CAIC.....	46
Figura 6 – Aluno surdo-mudo e sua intérprete durante uma aula. Fonte: Perfil do Facebook Dom Bosco Corumbá	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Função e tempo de serviço dos funcionários das escolas CAIC e Dom Bosco.....	50
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos Sem Ascendência Boliviana – Presenciou alguma discriminação para com o colega boliviano ou com ascendência boliviana.....	67
Gráfico 2 - Alunos com ascendência – país de residência	72
Gráfico 3 - Alunos com ascendência – País de origem dos ascendentes dos entrevistados – Dom Bosco	72
Gráfico 4 - Alunos com ascendência - Tabela do país de origem dos ascendentes - CAIC.....	73
Gráfico 5 - Alunos com Ascendência – País que mais se identifica	76
Gráfico 6 - Aluno com ascendência boliviana que já presenciou ou sofreu algum tipo de discriminação no ambiente escolar.....	79
Gráfico 7 - Alunos com ascendência – Outras nacionalidades em sala de aula.....	84

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
MEF	Mestrado em Estudos Fronteiriços
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PEBF	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
R4V	Plataforma de Coordenação Interacional para Refugiados e Migrantes Da Venezuela
REME	Rede Municipal de Ensino
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAPÍTULO I	15
2.1	Fronteira, migração internacional e xenofobia	15
2.2	Corumbá como palco das migrações: história e atualidades	23
2.3	Reações à presença de migrantes internacionais em Corumbá	25
2.4	A presença de imigrantes nas escolas de Corumbá	27
3	CAPÍTULO II	32
3.1	Xenofobia em ambiente de ensino	32
3.2	Xenofobia e preconceito dentro dos muros	32
3.3	Programas e leis escolares que visam diminuir ou combater à xenofobia	37
4	CAPÍTULO III	43
4.1	Nacimo' de muchas madres pero aquí solo hay hermanos	43
4.2	Conhecendo os locais de pesquisa	43
4.3	Metodologia	46
4.4	Resultado das entrevistas com os funcionários	50
4.4.1	Entre equívocos e documentações	63
4.5	Alunos sem ascendência boliviana	66
4.6	Alunos bolivianos ou com ascendência boliviana	71
4.7	Outra percepção da mesma situação	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração a etimologia da palavra xenofobia, podemos dizer que a sua manifestação é desde a Grécia antiga ou até mesmo antes disso. Ultimamente ela vem ganhando mais espaço nas mídias por conta das crises políticas e financeiras que vem ocorrendo ao redor do mundo. A sua manifestação ocorre de diferentes maneiras, dependendo da localidade, podendo ser através de agressões verbais, físicas, exclusão, entre outras. No Brasil é comum ver notícias¹ de tal acontecimentos nas metrópoles, onde o número de migrantes é maior por conta das oportunidades de trabalho que esses locais oferecem. Porém, nos últimos anos houve um aumento de casos de xenofobia contra imigrantes nas regiões de fronteira ao norte do país, por conta da crise migratória da Venezuela. A ocorrência dessas manifestações é incoerente se levarmos em conta a formação da população brasileira e o seu mito da cordialidade.

O Brasil possui mais de 15.000km de fronteira terrestre e conta com 33 cidades gêmeas² até o ano de 2019, segundo a Confederação Nacional de Municípios (CNM). Uma destas cidades é Corumbá, que faz fronteira com a Bolívia, através das cidades de Porto Quijarro e Porto Soares. A convivência da população daquela região fronteiriça, à primeira vista, parece ser amigável, já que há uma dependência econômica entre os dois lados, pelo fato de estarem distantes dos grandes centros de distribuição. É comum ver estabelecimentos de “bolivianos” em toda cidade, seja vendendo produtos alimentícios, eletrônicos ou roupas. Porém, às vezes, ao andar por essas regiões, é possível ouvir comentários ofensivos em relação aos habitantes do país vizinho, principalmente no trânsito.

O fato de ter nascido em Corumbá e vivido nesta região fronteiriça, me fez questionar sobre essa convivência, se o que a população local brasileira trata como normalidade ou brincadeira, na verdade são manifestações xenófobas. Ademais, as músicas do grupo porto-riquenho, Calle 13³, que abordam questões sociais e identitárias envolvendo a América Latina, também serviram de inspiração para esta pesquisa. Para responder essa questão, escolhi as escolas públicas com maior número de alunos brasileiros com ascendência boliviana. Muitas

1 MARCHIORI, Raphael. Bolivianos pagam para não apanhar em escola estadual. *In*: Folha. [S. l.], 28 set. 2010. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2809201012.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

2 Municípios cortados pela linha de fronteira, seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana como cidade do país vizinho. Não são consideradas cidades gêmeas com população inferior a 2 mil habitantes (AGÊNCIA BRASIL, 2014)

3 Grupo porto-riquenho de música urbana, que mescla vários ritmos como reggaeton, hip-hop, dembow, EDM, jazz, bossa, samba, salsa com letras de cunho político e social. Ela é composta pelos meios-irmãos René Pérez Joglar (Residente), Eduardo Cabra (Visitante) e Ileana Cabra (PG-13). Possuem cinco álbuns e 22 Grammy Latino. Atualmente a banda encontra-se em hiato, pois seus componentes estão trabalhando em projetos pessoais.

vezes estes brasileiros são vítimas desse tipo de discriminação, seja por apresentar fenótipos indígenas da região do altiplano boliviano, morarem na Bolívia ou não dominarem a língua portuguesa. As escolas que cumpriram este requisito foram a CAIC Padre Ernesto Sassida e a Escola Dom Bosco. Do ponto de vista da natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender detalhadamente os significados e características das situações apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON et al., 2012, p. 90). Já do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa é analítica interpretativa.

A pesquisa foi dividida em três etapas, levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e análise de dados. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que após a sua realização, foram transcritas e analisadas.

O Capítulo 1 foi dividido em três partes. Na primeira abordarei as questões de fronteira, migração internacional, preconceito, bullying, aporofobia e xenofobia no âmbito geral. Para trabalhar o conceito de fronteira utilizei os seguintes autores: Machado (1998) e Foucher (2009). Para as questões de migração internacional: Marinucci (2005), Milesi (2018), Seyfert (2002), Figueredo (2017), Zanelatto (2017), Baeniger (2017), Peres (2017), Coury (2018), Rovey (2018). No que diz respeito a xenofobia, racismo, aporofobia e xenoracismo, utilizei: Albuquerque Júnior (2016), Cortina (2020), Sivanandan (2001), Hasenbalg (1982), e Munanga (2013). Já Crochik (2015, 2019) foi utilizado para conceituar preconceito e bullying.

A segunda parte, onde abordarei a cidade de Corumbá como palco das migrações, utilizo os seguintes autores: Oliveira (2002a), Oliveira (2002b), Rodrigues (2002), Souza (2008), Sena (2012), Peres (2009) e Reynaldo (2007). Além destes, também são utilizados dados dos sites: Plataforma da Coordenação Internacional para Refugiados e Migrantes da Venezuela, conhecida pela sigla R4V e também da ACNUR.

Na terceira parte, no que diz respeito à reação da presença de migrantes internacionais em Corumbá, utilizarei os seguintes autores: Oliveira (2017a), Oliveira (2017b), Correia (2017), Almeida (2020) e Machado (2005). Além deles, também faço uso de periódicos online, como o site da Prefeitura Municipal de Corumbá e o jornal Capital do Pantanal.

Já no Capítulo 02 apresento três casos de xenofobia em ambientes educacionais, sendo dois deles em escolas públicas em regiões metropolitanas e outro numa universidade federal de uma cidade fronteira. Através deles poderemos ver como se dão os casos de preconceito e xenofobia no ambiente escolar, se há semelhanças ou diferenças e como isso impacta na vida escolar do aluno. Os exemplos utilizados são de Oliveira (2013), Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), e Guizardi e Mardones (2020).

Na segunda parte abordo a existências de políticas e programas governamentais que visam diminuir a manifestação da xenofobia e outros vários tipos de preconceito e como o profissional de educação pode incorporar essas políticas no seu dia a dia em sala de aula ou dentro da instituição como um todo. Os documentos utilizados foram os Parâmetros Curriculares Nacional, Base Nacional Curricular, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais. Os programas foram o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

Finalmente, no capítulo 3 apresento os resultados das entrevistas realizadas, sobre os locais escolhidos, a metodologia e algumas comparações com pesquisas realizadas anteriormente pelo MEF (Mestrado em Estudos Fronteiriços) e por último constatar se há ou não xenofobia dentro dos ambientes escolares da região de fronteira que Corumbá está inserida.

2 CAPÍTULO I

2.1 Fronteira, migração internacional e xenofobia

Ao longo da história da humanidade, muitas civilizações buscaram expandir seus territórios, seja por questões de subsistência, aumento do poder bélico e militar ou adquirir escravos. E por conta disso, vários imperadores e conquistadores são lembrados até hoje, como Alexandre - o grande, Carlos Magno, Júlio Cesar, Napoleão, entre outros. Porém, na era dos impérios, os territórios eram mal delimitados, pois não existiam marcos fronteiriços. A extensão de um território ia até onde o seu exército alcançava. Segundo Foucher (2019), “A palavra *fronteire* [fronteira] é, em francês, o adjetivo feminino vindo do substantivo *front*: *front*, *frontier*, *fronteire*. Ir até a fronteira significava chegar onde o inimigo devia estar”. A partir da criação dos Estados-nações que os territórios passaram a ser melhor delimitados. Já não eram mais apenas rios e montanhas que marcavam a divisa territorial, mas sim políticas nacionais e tratados internacionais.

Segundo Machado (1998):

A palavra *limite*, de origem latina, foi criada para designar o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial, ou seja, sua ligação interna. Essa conotação política foi reforçada pelo moderno conceito de Estado, onde a soberania corresponde a um processo absoluto de *territorialização* (MACHADO, 1998)

Por mais que limite e fronteira sejam sinônimos, esta tem um significado mais amplo. Machado faz a diferenciação através do seguinte conceito:

A palavra *fronteira* implica, historicamente, aquilo que sua etimologia sugere – o que está na frente. A origem histórica da palavra mostra que seu uso não estava associado a nenhum conceito legal e que não era um conceito essencialmente político ou intelectual. Nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se *lugares de comunicação* e, por conseguinte, adquiriram um caráter político. Mesmo assim, não tinha a conotação de uma área ou zona que marcasse o limite definido ou fim de uma unidade política. Na realidade, o sentido de *fronteira* era não de fim, mas do começo do Estado, o lugar para onde ele tendia a se expandir (MACHADO, 1998, p. 41).

Já para Foucher:

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 os únicos pelos quais a sucessão de Estado é automática. (FOUCHER, 2009, p.22)

Analisando o conceito de ambos os autores, é possível concluir que a fronteira está relacionada diretamente a questões políticas e tratados realizadas pelos Estados. Isso não quer dizer que elas são permanentes, ao contrário. É possível ver através dos mapas as mudanças ocorridas nos limites territoriais ao longo dos anos, sejam elas ocasionadas por guerras, colonizações ou tratados. O problema é que muitas vezes os líderes ou colonizadores não levam em conta a cultura ou a dinâmica da população daquela região que é afetada por essas questões. A formação de um novo Estado, desconsiderando a história, cultura e religião de quem faz parte dele pode ocasionar muitos conflitos. Uma das consequências pode ser um processo migratório, seja por motivos de que está havendo um conflito armado, perseguição política, mas principalmente por questões econômicas.

Numa perspectiva sociológica, as migrações são percebidas sob a ótica estruturalista como uma das consequências da crise neoliberal contemporânea. No contexto do sistema econômico atual, verifica-se o crescimento econômico sem o aumento da oferta de emprego. O desemprego passa a ser uma característica estrutural do neoliberalismo, e as pessoas, então, migram em busca, fundamentalmente, de trabalho. (MARINUCCI, MILESI, 2005)

Quando a migração é motivada pela busca da melhoria econômica, o cidadão do país de destino acaba vendo o imigrante como um problema, pois segundo a sua visão, ele está tomando a vaga da população receptora. Esse pensamento xenófobo ignora o potencial que a migração pode trazer, tanto em nível intelectual, quanto laboral. Sayad (1991) define o imigrante como uma força de trabalho provisória, temporária e que não ficará naquele lugar por muito tempo. Para ele, chega a ser um pleonasmo falar “imigrante trabalhador”, já que é por conta do trabalho que o imigrante nasceu.

Em relação à América, mais especificamente o Brasil, o processo migratório teria iniciado com a expansão marítima, no século XVI, quando as grandes potências europeias estavam atrás de matéria-prima, novos mercados e mão de obra escrava para suas colônias. Logo, a formação do território nacional ocorreu através da miscigenação dos aborígenes, europeus e africanos, onde estes últimos foram trazidos à força para o país.

Após o fim da escravidão, em 1888, o governo brasileiro necessitava de força de trabalho livre para se adequar ao novo sistema econômico. Foi preferível para ele criar uma

política de imigração, com critérios baseadas na cor – branca, e nas habilidades de produção, preferencialmente na lavoura e artesanato.

De acordo com o Memorial, a iminência do fim do tráfico representa séria ameaça à lavoura, já comprometida por um regime escravista cujo capital reverte para a compra de escravos, sendo urgente a “substituição do braço cativo por braços livres”. O capital investido no tráfico poderia ser usado positivamente, para chamar a imigração branca livre e industriosa, que daria ao país cidadãos exemplares, e ao imperador súditos fiéis. Sem qualquer referência à cor, os escravos são desqualificados como “trabalhadores estúpidos”, “brutos” e “precários”; a escravidão e o que se chama de “falta absoluta de medidas permanentes e dignas de confiança” (isto é, uma legislação favorável ao imigrante) são apresentados como os verdadeiros impedimentos ao progresso da imigração. (KALKMANN e KOELLER, 1945, p. 244 *apud* SEYFERT, 2002, p.123)

O imigrante perfeito para a colonização das terras brasileiras era o alemão, pois além de ser bons agricultores, eles preenchiam outros requisitos que classificavam um imigrante estrangeiro como o ideal e merecedor de subsídios: eram brancos e migravam com suas famílias (SEYFERTH, 2002). Porém, eles eram mais difíceis de incorporar a cultura local, optando por ficarem restritos às suas colônias. Já os lusitanos e italianos eram os imigrantes ideais devido a fácil assimilação cultural, linguística e religiosa. Segundo as estatísticas de povoamento, migração por nacionalidade (IBGE, 2000) durante os anos de 1884 a 1893 as nacionalidades de maior número no Brasil, em ordem decrescente, eram: italianos (510.533), portugueses (170.621), espanhóis (113.116), alemães (22.778) e outros (66.524). A partir de 1894 que o número de imigrantes sírios e turcos começaram a aumentar e de 1904 em diante os imigrantes japoneses.

A partir dos anos de 1960 começou um movimento inverso, onde houve uma diminuição de interesse do imigrante em busca de oportunidades de trabalho pelo Brasil e a emigração de muitos brasileiros em busca de melhores condições de vida ou por questões políticas. Os motivos que acarretaram foram a implantação do regime militar e a crise econômica que afetou o país nas décadas de 1970 e 1980.

Os anos 1980, na América Latina, ficaram conhecidos como “a década perdida”, no âmbito da economia. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores. (MARANGONI, 2012).

É somente com a implantação do Plano Real, em 1994, que o Brasil volta a ascender economicamente. O setor da indústria automobilística foi o que mais cresceu com a vinda de montadoras estrangeiras. Com a inflação estabilizada, privatização de empresas estatais e injeção de capital estrangeiro, o Brasil voltou a crescer economicamente. E é na gestão de Luiz Inácio “Lula” da Silva, como presidente (2003-2010) que a economia do Brasil ascendeu,

ganhando destaque mundial. Mesmo com a crise financeira que afetou a economia global, em 2010, o país conseguiu se manter estável. E por conta disso, começou um movimento de imigração dos brasileiros que haviam emigrado anteriormente e o país voltou a ser opção de destino para muitos migrantes que buscavam novas oportunidades.

Aliado ao retorno dos emigrantes brasileiros da década de 1980 e início da década de 1990, o crescimento econômico brasileiro também passou a despertar o interesse de imigrantes de diversas regiões do planeta que, a partir de informações obtidas através da mídia e de redes sociais, sentiram-se confortáveis em iniciar um novo processo migratório para o Brasil. (FIGUEREDO E ZANELATO, 2017)

Em 2010 houve um terremoto de magnitude 7,2 no Haiti, que deixou mais de 300 mil mortos. Onze anos depois, em 2021, houve outro terremoto que deixou mais de 2.100 mortos. A sua localização geográfica é propícia a abalos sísmicos. Além disso, o país sofre de outras mazelas. Ainda no ano de 2010, houve um surto de malária que deixou mais de 7 mil mortos e o acesso à água potável era disponível para apenas 2% da população (CNN BRASIL, 2021). Segundo o último censo de IDH realizado pelo PNUD, em 2014, o Haiti se encontrava na 163ª posição. Por conta desses fatores, muitos haitianos optam por migrar para outros países, sendo o Brasil um dos muitos destinos escolhidos por eles. O motivo dessa preferência é por causa da familiarização com a cultura por conta da participação do Brasil na Missão de Paz iniciada em 2004, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou pelo falso mito da cordialidade. Esse aumento do fluxo imigratório haitiano ocorreu ainda no ano de 2010. O Brasil naquele período não estava preparado, e ainda não está, para a recepção de um grande fluxo migratório, seja do Haiti ou de outros países, em especial da América Latina.

Assim, a crise migratória no país de destino foi revelada a partir da presença haitiana no Brasil, que encontrou uma sociedade despreparada e antiquada em termos de sua legislação migratória, de sua capacidade em dimensionar e mensurar o fluxo migratório, na falta de políticas de acolhimento e de emprego, no preconceito, no racismo e na manifestação de xenofobia (BAENIGER e PERES, 2017)

Desde a década de 2010, a Venezuela está passando por uma crise econômica e política. O aumento da inflação reduziu o poder de compra, somando com a ausência de assistência do Estado e a violação dos direitos fundamentais da população (MILESI, COURRY, ROVERY, 2018). O resultado foi o aumento do número de emigrantes naquele país. O Brasil tem sido porta de entrada para muitos deles, que tem como destinos outros países do eixo sul, já outros preferem residir aqui.

De acordo com os números informados pela Plataforma de coordenação Interacional para refugiados e Migrantes da Venezuela (R4V) e pela Polícia Federal há 258.824 venezuelanos refugiados no Brasil. Dentre eles, mais de 144 mil possuem visto de residência

no país; os que são reconhecidos como refugiados passam de 46 mil; E mais de 79 mil solicitaram refúgio aqui e aguardam a sua regularização mediante aos órgãos responsáveis (R4V, 2021). No ano de 2020, o Brasil reconheceu mais de 7,7 mil venezuelanos como refugiados (ACNUR, 2020).

Muitos venezuelanos utilizam o estado de Roraima como porta de entrada e parada temporário até seguirem viagem, ou para outros países como Chile e Argentina ou para outros estados, principalmente da região Sul e Sudeste. Porém, alguns migrantes preferem ficar em Roraima, nas cidades próximas à fronteira, como Boa Vista, Pacaraima, Mucajaí, entre outras. Estar próximo da fronteira facilita a ajuda financeira para familiares e amigos ou o fornecimento de algum tipo de recurso ou subsídio. Outro motivo é o custo elevado para o deslocamento. (MILESI, COURY, ROVERY, 2018). A desvalorização do bolívar frente ao real também acaba se tornando um agravante.

Esse aumento dos movimentos migratórios para o Brasil, que não estava e ainda não está preparado para a recepção desses imigrantes internacionais, seja por questões burocráticas, devido às leis ou decretos não atualizados para suprir a necessidade atual ou por questões humanitárias, faz com que uma parcela da população local tenha um olhar discriminatório sobre eles. Esta discriminação, que em alguns casos evoluiu para uma agressão física ou moral, tem um nome: xenofobia.

Para falar da xenofobia, também temos que trabalhar com outros conceitos como: racismo, xenorracismo, aporofobia, preconceito e bullying, pois suas práticas são semelhantes. Para exemplificar a complexidade da abordagem das problemáticas, começarei com o conceito de racismo dada por Jones (2002):

[...] o racismo é um sistema. Não é uma falha de caráter individual, nem uma falha moral pessoal, nem uma doença psiquiátrica. É um sistema (que consiste em estruturas, políticas, práticas e normas) que estrutura oportunidades e atribui valor com base no fenótipo ou na aparência das pessoas. (JONES, 2002, s/p)

Para ele, o racismo atua em três níveis diferentes: Institucional, que está ligado ao material e acesso ao poder; interpessoal, relacionado a omissão, ações de desconfiança, perseguição, desumanização, negligência ao lidar com o racismo e seus impactos; E por último o Internalizado, que são os efeitos negativos que o racismo produz na vítima, como sentimento de inferioridade, de não aceitação e não acreditar no potencial dos iguais.

Já Munanga (2013) conceitua a relação entre o racismo e quem o pratica como:

[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é

exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2013, s/p)

Para Hasenbalg (1982), as práticas racistas, do branco para com o preto, estão diretamente ligadas a questão do benefício material e simbólico. Este é chamado atualmente de privilégio branco, devido a sua facilidade em obter oportunidades e acesso a lugares, onde para a pessoa de pele retinta é mais difícil.

Já Crochik (2015) trabalha com a questão do *bullying* e preconceito, que de certa forma podem estar interligadas ou não. Para ele o preconceito é uma atitude e o *bullying* uma forma de ação, podendo esta ser derivada do preconceito.

[...] o *bullying* parece ser uma forma de violência mais indiferenciada do que a presente no preconceito mais arraigado, que tem alvos definidos e justificativa para sua existência, e corresponder a uma maior fragilidade do indivíduo que o pratica; nesse sentido, o preconceito menos delineado pode ser a atitude que pode levar à ação do *bullying*; esse também parece expressar melhor uma cultura homogênea, que, pela (falsa) formação, constitui indivíduos frios, insensíveis e com dificuldades de formular seus desejos e os reconhecer, o que pode direcioná-los a uma forma de violência difusa, ao contrário do preconceito que se fixa em necessidades mais bem delimitadas. Isso não significa que ambas as formas de violência não possam, por vezes, ocorrer conjuntamente – uma vítima do *bullying* o ser devido ao preconceito –, mas que se podem corresponder a diversas necessidades psíquicas devem, como assinalado antes, ser combatidas de modos distintos; contra o *bullying* deve-se fortalecer a possibilidade de estabelecer relações afetivas com as pessoas e com a cultura e a identificação com o mais frágil; contra o preconceito é necessária a reflexão do que nega em si mesmo ao perseguir sua vítima. (CROCHIK, 2015, p. 54)

O autor também amplia a prática do *bullying* para além do agressor, podendo conter outros dois atores: os apoiadores e os observadores. Este último pode se identificar tanto com o agressor, sendo um aliado deste, quanto com a vítima. Ao se identificar com o oprimido, há a possibilidade dele se omitir frente as situações de violência pelo medo de se converter em mais um alvo do agressor e seus apoiadores.

Já a palavra xenofobia tem origem grega e é formada pela junção de duas palavras: *xenos* (estrangeiro ou estranho) e *phobos* (medo). Ela nada mais é do que a incapacidade de tentar entender o desconhecido, sendo fruto da ignorância, que muitas vezes vêm de questões históricas, sociais, econômicas ou religiosas.

Xenofobia é, no sentido mais direto, uma manifestação de repulsa ao que não é reconhecido como sendo a própria cultura, mas não é apenas isso: a essa diferença ou a esse “desconhecido” é atribuído algum risco, perigo ou consequência negativa da sua presença, que precisa ser repelida. No geral, esse fenômeno é acompanhado de uma generalização preconceituosa e pejorativa de um dado povo ou cultura, que pretende justificar desigualdades. (MANGOLIN, 2018, p.219)

Em uma abordagem mais recente, Albuquerque Júnior (2016) conceitua xenofobia como:

[...] uma delimitação espacial, uma territorialidade, uma comunidade, em que se estabelece um dentro e um fora, uma interioridade e uma exterioridade, tanto material quanto simbólico, tanto territorial quanto cultural, fazendo daquele que vem de fora desse território ou dessa cultura um estranho ao qual se recusa, se rejeita com maior ou menor intensidade (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, s/p)

Cortina (2020) apresenta uma outra versão para o que casualmente chamamos de xenofobia para as manifestações de preconceito que acontecem por conta da crise migratória no cone sul-norte, principalmente na Europa. Ela expõe a diferença do tratamento do imigrante turista para o que vem refugiado, e que a questão em si não é pela raça ou etnia, mas sim o problema que ele traz junto consigo envolvendo a falta de recursos, que é denominado aporofobia, a aversão ao pobre. Todavia, ela não nega a existência da xenofobia e do racismo em suas práticas casuais

É o pobre que incomoda, o sem recursos, o desamparado, o que parece que não pode trazer nada de positivo ao PIB do país em que chega ou em que vive há muito tempo, o que, aparentemente, pelo menos, não trará mais do que complicações. É o pobre que, segundo dizem os despreocupados, aumentará os custos da saúde pública, tomará o trabalho dos nativos, será um potencial terrorista, trará valores muito suspeitos removerá, sem dúvidas, o “bem-estar” de nossas sociedades, nas quais indubitavelmente há pobreza e desigualdade, mas incomparavelmente em menor grau do que sofrem os que fogem das guerras e da miséria. É por isso que não se pode dizer que esses são casos de xenofobia. São amostras palatáveis de aporofobia, de rejeição, aversão, temor e desprezo ao pobre, ao desamparado que, ao menos aparentemente, não pode devolver nada de bom em troca. (CORTINA, 2020, p. 20)

Através dessas conceituações podemos ver uma relação direta entre o racismo e a xenofobia, que muitas vezes, dependendo do contexto e local, pode ser difícil de definir se tal ato é racista ou xenófobo. Para isso, Sivanandan (2001) trabalha com a definição de xenorracismo, que é quando o ato discriminatório para com quem vem de fora, se dá por conta da cor da sua pele e dos seus recursos financeiros. Que é algo muito recorrente no Brasil. Ele define xenorracismo como:

[...] um racismo que não é dirigido apenas às pessoas de peles mais escuras, dos antigos territórios coloniais, mas às novas categorias de deslocados, despossuídos e desenraizados, que estão batendo nas portas da Europa ocidental. A mesma Europa que os deslocou. É um racismo que não pode ser codificado por cores, pois é dirigido também para brancos pobres. Mas não se resume a xenofobia, um mero medo “natural” de estranhos. Mas no modo como estigmatiza e reifica as pessoas antes de segregar e / ou expulsá-las, é uma xenofobia que carrega todas as marcas do velho racismo. É o racismo em substância, mas “xeno” em forma. É um racismo que é dispensado a estranhos empobrecidos, mesmo que sejam brancos. É xenorracismo. (SIVANANDAN apud FEKETE, 2001, tradução livre, grifo do autor)

No Brasil, a xenofobia é crime através da Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Onde no seu 1º artigo determina que “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Junto com o artigo 20, “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. A pena para quem é condenado é de um a três anos de reclusão mais a aplicação de multa. Porém, muitos atos xenófobos não são punidos ou sequer registrados, devido ao migrante desconhecer as leis ou não ter o domínio da língua local. Quando algum ato xenófobo ganha repercussão, quem entra com a denúncia é o Ministério Público. Ainda assim é complicado dar andamento, pois às vezes a vítima está de passagem no país. Essa dificuldade, tanto na forma de tratar o crime, como sua punição e combate é assinalada por Cortina (2020)

[...] nos países democráticos, que se pronunciam em favor da igualdade em dignidade de todos os seres humanos, reconhecer os casos de xenofobia, racismo, homofobia, maltrato e combatê-los é uma tarefa que corresponde ao Direito e à polícia, e é uma tarefa muito árdua, não só porque raras vezes os crimes ou as incidências de ódio são denunciados, mas também porque não existe preparação suficiente para sua gestão. É verdade que em todos esses casos é muito difícil discernir quando as palavras ditas contra determinado grupo são, de uma forma ou de outra, um discurso que incorre em crime de ódio que deve estar legalmente tipificado e deve ser punido por incitar o ódio, e quando é um caso de liberdade de expressão. Mas o pior de tudo é que são abundantes os partidos políticos que apostam no discurso xenófobo como chave de identidade e como incentivo para ganhar votos. Infelizmente, isso dá bons resultados, sobretudo em épocas de crise, quando se valer de um bode expiatório é muito rentável para quem não tem nada de positivo a oferecer (CORTINA, 2020, p. 25)

Portanto, mesmo com a dificuldade de conceituar a xenofobia, já que esta pode ser confundida com outros atos discriminatórios, utilizaremos o conceito de xenofobia como “medo do diferente” ou “medo do estrangeiro”. Através dela são reforçados estereótipos de diversos grupos por fatores culturais ou religiosos. Essa prática preconceituosa geralmente vem acompanhada de etnocentrismo, onde o indivíduo acredita que sua cultura é superior às demais. E assim como muitas práticas preconceituosas, ela pode vir acompanhada de violência e rechaço, que se inserida dentro do ambiente escolar pode se converter em bullying. Os dados obtidos até o momento levam à ideia de que a xenofobia é seletiva. Portanto, não há uma reação padronizada para todas as nacionalidades, etnias, cores de pele e religião.

2.2 Corumbá como palco das migrações: história e atualidades.

A cidade de Corumbá (MS) localiza-se a oeste dos limites territoriais do Brasil, fazendo fronteira com a Bolívia através da cidade de Puerto Quijarro e Puerto Suárez. Segundo o último censo do IBGE, realizado em 2010, Corumbá possui mais de 103 mil habitantes. Ela é banhada pelo rio Paraguai, que através da Bacia Platina a conecta com outros países, como Argentina, Uruguai e Paraguai. Antes do seu atual nome e formação urbana, Corumbá era um vilarejo inicialmente chamado de Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque, em 1778. Sua formação se deu por conta da busca de metais preciosos na região e pela necessidade da coroa portuguesa em defender e delimitar seu território. Já a cidade de Puerto Suárez foi fundada em 10 de novembro de 1875, quase 100 anos depois. Segundo Oliveira (a), Oliveira (b) e Rodrigues (2020, p. 48), “A fundação de Puerto Suarez pode ser interpretada como uma política do governo boliviano de consolidar suas fronteiras expressas em práticas de ocupação, através de criação de núcleos urbano”.

Por conta deste aspecto geográfico, teve um dos portos mais movimentados do país, tendo seu auge no início do século XX. Após a Guerra do Paraguai houve um grande fluxo de imigrantes e mercadorias de vários países. Para lá se deslocaram imigrantes de diversas nacionalidades, como: italianos, portugueses, espanhóis, franceses, sírios, libaneses entre outras (OLIVEIRA, 2006). O comandante H. Pereira da Cunha chamava Corumbá de “pequena Babel”, por conta dos diversos idiomas que eram falados, reparando inclusive que o português era a língua menos utilizada (SOUZA, 2008). Dentre os imigrantes, os que mais tiveram êxito comercial foram os sírios e libaneses.

O fluxo imigratório do Paraguai para àquela região se deu com o fim da guerra, em 1870. Os soldados brasileiros, principalmente da região onde hoje é Corumbá, vieram acompanhados dos paraguaios, que foram atraídos pelo incentivo imperial de povoamento da região, através da concessão de passagens gratuitas em viagens nos vapores que navegavam rio Paraguai acima (SENA, 2012). Após o fim da escravidão, em 1888, eles foram a opção de força de trabalho barata na região, como afirma Sena (2012):

A presença de paraguaios (as) na cidade foi significativa nos anos finais do período escravista. Mão de obra barata e que muitas vezes foi direcionada a trabalhos forçados, paraguaios/ paraguaias acabaram por realizarem as mais diferentes atividades nos ambientes urbanos e rurais da região. (SENA, 2012, p. 80)

Era possível ver a presença significativa de cada nacionalidade através das diversas associações e consulados presentes na cidade. Mas diferente dos consulados, que possuíam um papel jurídico, as associações representavam redes de solidariedades, o que facilitava a vinda de outros migrantes de mesma nacionalidade, sendo estes da mesma família ou não. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2020). Atualmente os consulados que ainda existem na cidade de Corumbá são: o Consulado da República da Bolívia, localizado na Rua Sete de Setembro, número 47, e o Consulado Honorário de Portugal, localizado na Rua Antônio João, número 170. Diferente dos bolivianos, que são frequentes na cidade, o número de portugueses é bem reduzido. Porém, estes tiveram grande importância na cidade, tanto como exemplo de formação de redes de solidariedade, quanto na assistência social para com a população local.

Os portugueses construíram sua história em Corumbá marcada por diversos fatores. Um dos mais relevantes no tocante ao processo migratório internacional é a construção de redes de solidariedade entre eles. No caso deste grupo de migrantes, a fundação da Sociedade Beneficência Portuguesa 1º de Dezembro, em fevereiro de 1892, é um marco na história migratória em Corumbá, e que servirá como espelho para outros grupos que ali se instalaram ao longo do século XX. Sua ata de fundação deixa explícita a vocação da entidade em dar acolhida aos patrícios que naquela cidade desembarcavam, dando-lhes orientações das mais variadas sobre as rotinas administrativas e econômicas, apoio a viúvas, além de oferecer lugares de moradia, onde lhes era cobrado valores simbólicos por determinado período. Posteriormente, foi acrescido o propósito de filantropia junto à sociedade local, assistindo ao hospital que estava em fase de construção (AYALA; SIMON, 2011, p. 153 *apud* OLIVEIRA *et al.*)

Antes mesmo da chegada de imigrantes, a região já era povoada por povos nativos como os Guatós, Paiaguás, Kadiwéus, entre outros, e que hoje se fazem presente apenas através dos nomes dos bairros na zona sul da cidade e, conseqüentemente, no letreiro digital de algumas linhas de ônibus que circulam pela mesma. Enquanto a presença e legado de migrantes orientais é vista através das ruas, casas, fachadas de prédios e cemitério (OLIVEIRA *et al.*, 2020)

O rio Paraguai, que faz parte da bacia platina, teve um grande papel no desenvolvimento econômico da região a partir do século XIX, pois através dele, a cidade de Corumbá podia se conectar com outras cidades e países. Por mais que nos dias de hoje a população reclame da distância da cidade em relação aos grandes centros urbanos e por conta disto alguns almejem ir embora, alegando falta de oportunidades e lazer, Corumbá já foi ponto final de muitos migrantes que buscavam oportunidades, além de ser ponto de parada de vários espetáculos nacionais e internacionais. Segundo Peres (2009):

A proximidade com a fronteira, a dinâmica econômica impulsionada pelas atividades portuárias que ligavam Corumbá a mercados internacionais, bem como conflitos como a Guerra do Paraguai e ainda efeitos indiretos da expansão de ciclos econômicos como o gado extensivo e o café paulista são fatores históricos de naturezas diversas que forjaram o espaço migratório de Corumbá – MS. (PERES, 2009, p. 22)

Reynaldo (2007) em seu trabalho sobre o comércio e navegação no rio Paraguai, entre os anos de 1870-1940, mostra qual era a rota das navegações que saíam do porto daquela cidade

Do Porto de Corumbá, os navios partiam aos sábados, em direção ao Estuário do Prata com destino ao Rio de Janeiro e a Europa, fazendo escalas nos portos nacionais de Rio Grande, Florianópolis, Itajaí, São Francisco, Antonina, Paranaguá e Santos, percurso quando iam para a Europa. Nessa linha, a Cia. Lloyd Brasileiro, utilizava os vapores “Júpiter”, “Saturno”, “Syrius”, “Orion”, “Vênus” e os cargueiros, “Diamantino”, “Humaitá”, “Ladário”, “Rápido”, “Mato Grosso”, “Mercedes”, “Rio Verde” e o “Coxipó”. O circuito Montevideu – Corumbá era servido pelo cargueiro: “Miranda” e os luxuosos e rápidos paquetes “Oyapoc” e “Javary”, barcos, posteriormente, integrados à frota. (REYNALDO, 2007, p. 31)

2.3 Reações à presença de migrantes internacionais em Corumbá.

A fronteira, num sentido mais amplo, subtraindo a questão política e territorial demarcada pelos limites, sendo eles físicos ou imaginários, também delimita a cultura e identidade de um povo ou nação. Mas quando se trata de regiões fronteiriças, onde as cidades estão praticamente conurbadas, como é o caso Corumbá – *Puerto Suárez* – *Puerto Quijarro*, a situação é diferente. Para chegar na “fronteira”, termo utilizado pela população local para designar a linha de fronteira em Arroyo Concepción, precisa percorrer apenas 5 Km na rodovia Ramon Gomez. Não há nenhuma dificuldade física ou pedágio no trajeto. Além disso, a empresa local de ônibus possui uma linha exclusiva, no qual a tarifa é R\$ 3,70. Essa facilidade e curta distância entre as cidades gêmeas permite um fluxo intenso, diariamente, seja dos moradores locais, ou migrantes que estão de passagem. Há brasileiros que preferem residir no lado boliviano e vice-versa. Estes migrantes que transitam entre os países, dentro da região de fronteira, sejam para trabalhar ou estudar, mas que ao final do dia retornam para seus lares, são chamados de migrantes pendulares (OLIVEIRA; OLIVEIRA E CORREIA 2017).

E por sua situação de fronteira, Corumbá não recebe apenas os migrantes pendulares da Bolívia. A cidade também virou rota ou ponto final das migrações haitianas e venezuelanas, que tiveram seu aumento a partir de 2010. A crise migratória só veio afetar a cidade no ano de 2018. Como houve uma mudança nas leis migratórias no Chile, os haitianos vieram para o Brasil, tendo a fronteira de Corumbá – *Puerto Quijarro* como porta de entrada. O governo local não estava preparado e naquele ano a cidade entrou num estado de crise.

O ônibus estaciona na rodoviária de Corumbá (MS) e traz, entre seus passageiros, uma nova leva de haitianos vindos do Chile. Em busca de abrigo, eles descem. Sem autorização para permanecer e com pouco ou nenhum dinheiro, saem em busca de ajuda na cidade sul-mato-grossense, que faz fronteira com a Bolívia. A cena, que se

repete diariamente, tornou-se ainda mais frequente nos últimos meses. (BBC NEWS BRASIL, 2018, s/p)

Naquele momento a Pastoral da Mobilidade Humana, em Corumbá, junto com os comerciantes locais e o Comitê Humanitário Pantanal Solidário fizeram um trabalho em conjunto para dar assistências aos imigrantes venezuelanos. Alguns acabavam chegando ao Brasil sem nada, pois haviam sido roubados no trajeto. Então, aguardaram algum familiar ou amigo no Brasil para poder dar assistência.

Em relação aos migrantes venezuelanos, a situação não é diferente como assinala Almeida (2020):

Ocorre que na fronteira do município de Corumbá, observa-se claramente a inexistência de práticas governamentais como a Operação Acolhida, inserindo o fluxo de venezuelanos, no mesmo contexto e patamares dos demais grupos de migrantes internacionais, sem quaisquer diferenciações quanto aos procedimentos públicos, tampouco orientações junto aos órgãos que atuam diariamente com esses grupos sociais. (ALMEIDA, 2020, p. 21)

Diferente do que ocorre em outros centros urbanos do Brasil, a população local não demonstra xenofobia de forma aflorada. A mobilização de uma parcela significativa da sociedade local, no caso dos haitianos, não isenta a existência de comentários xenófobos em relação a esses imigrantes. As manifestações presenciadas aconteceram de maneiras sutis, em rodas de conversas ou em comentário nas redes sociais. Não há qualquer manifestação urbana, seja em forma de pichação ou agressão física que explicita o incômodo da população local com a presença desses imigrantes. Até porque eles se encontram em pontos específicos da cidade, como na Polícia Federal, Casa do Migrante, rodoviária e hotéis ou pousadas⁴. Diferente do que acontece com os migrantes venezuelanos, que é possível encontrá-los no centro da cidade, principalmente nos sinaleiros, pedindo algum tipo de ajuda, seja financeira ou alimentícia. Também é possível encontrar dentro da cidade outros imigrantes provenientes dos países latino-americanos como: chilenos, peruanos, cubanos, colombianos entre outros. À exceção dos dois últimos grupos de migrantes, os demais são mochileiros que ficam temporariamente na cidade. A interação deles com a população local é através da venda de artesanatos ou troca destes por comida. Alguns moradores podem se incomodar com as abordagens, às vezes insistentes, durante o percurso no centro da cidade, mas nada que vá gerar uma manifestação xenófoba, que em um grau elevado resulte em agressão.

4 LEMOS, Vinícius. **Cidade no Mato Grosso do Sul vira nova porta de entrada para haitianos**. Cuiabá: BBC News Brasil, 24 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45278905>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

Como Corumbá sempre recebeu imigrantes desde a sua fundação, sua relação com eles pode ser considerada amigável. Isto não quer dizer que é receptível. O tratamento dado à um imigrante haitiano não é o mesmo que um europeu irá receber, até porque o Brasil é um país racista. A questão relacional do corumbaense com o imigrante muda quando este é boliviano, principalmente se ele for de origem indígena dos altiplanos, mais conhecidos como *collas*. A relação da população local com os seus irmãos bolivianos é complexa. Essa complexidade também abrange os brasileiros, mas só quando estes possuem ascendência boliviana. Conforme afirma Machado (2005), “Em áreas de fronteira internacional [...] a relação com a ‘alteridade’, com o Outro, do outro lado da divisória, é decisiva na configuração das relações sociais como um todo”.

2.4 A presença de imigrantes nas escolas de Corumbá

Em sua dissertação, intitulada “CAIC – a construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia”, Jaime (2010) trabalha com a historicidade da Escola Municipal CAIC “Padre Ernesto Sassida” (CAIC), levando em consideração a sua localização fronteiriça, o trabalho pedagógico intercultural e a importância do ensino da língua espanhola em resposta à demanda de alunos bolivianos ou brasileiros que moram na Bolívia naquela escola. Segundo o autor

O CAIC é uma escola que já começou grande pelo projeto que se predisponha. Em 2009 contava com 480 alunos no período matutino, 600 no vespertino e 150 no noturno. Entre os períodos matutino e vespertino estudavam 70 alunos bolivianos moradores da fronteira, outros não se intitulam bolivianos ou fronteiriços, apesar de apresentarem traços culturais, que os evidenciam pertencentes a essa etnia. (JAIME, 2010, p. 58)

O autor utiliza o termo “fronteiriço” para se referir às pessoas que moram do outro lado do limite territorial brasileiro, desconsiderando que os corumbaenses também são fronteiriços, pois moram na região de fronteira.

Outra dissertação de mestrado que tem a escola CAIC como local de pesquisa é a de Bepper (2016). Nela, a pesquisadora trabalha com o processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia, mas que estudam naquele colégio. Em sua pesquisa documental realizada na secretaria da escola, em dezembro de 2015, ela traz novos dados em relação à quantidade de alunos naquele ano. Segundo o levantamento, em 2015, a escola CAIC possuía 662 alunos matriculados, sendo 204 residentes na Bolívia. Se compararmos com os dados de Jaime (2010), houve uma queda no número total, mas um aumento em relação ao número de alunos que moram no país vizinho. A autora também traz a fala de duas mães, que contam o motivo de

optarem por matricularem os filhos no CAIC e não numa escola boliviana. Não ficou explícito se elas eram bolivianas ou brasileiras que possuíam ascendência.

Em situação de informalidade, duas mães foram questionadas por esta pesquisadora, sobre a opção por uma escola brasileira para seus filhos. Ambas afirmaram que seus filhos estudam no CAIC desde a Pré-escola. Escolheram porque consideram que o nível de estudo na Bolívia é mais baixo e como eles possuem documentos brasileiros optam pela escola brasileira. Escolheram o CAIC porque o acesso é mais facilitado, por estar localizado na rodovia que segue para a Bolívia. Uma das mães comunicou que almeja que seus filhos cheguem a cursar a Universidade no Brasil, e que já possui um filho servindo a nação brasileira na Marinha do Brasil. (BEPPLER, 2016, p. 50)

Figura 1 – Alunos do CAIC em conversa com o Centro de Controle de Zoonose.



Fonte: Perfil do Facebook CAIC P. Ernesto Sassida⁵

Outra questão importante que ela traz no texto, e que veremos em outras pesquisas, é o medo do aluno que não tem domínio da língua portuguesa em expor alguma dúvida, pois teme não ser compreendido e caçoado pelos demais colegas.

Em entrevista de campo os alunos residentes na Bolívia afirmam que em sala, na maioria das vezes ficam tímidos e não expõem as dúvidas e dificuldades ao professor, não só por não serem facilmente compreendidos, como também, pelo receio em se expor para os demais alunos. (BEPPLER, 2016, p. 51)

Saindo da área urbana e indo para zona rural, Moraes (2012), em sua tese, trabalha com a presença de alunos brasileiros, residentes na Bolívia, na escola Eutrópia Gomes Pedroso (Eutrópia), que se localiza no Assentamento Tamarineiro I. Ela funciona no período matutino com o fundamental II (6º ao 9º ano) e no período vespertino atendendo alunos do ensino

⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=727524548391454&set=pcb.727524681724774>> Acesso em 10 de jul. 2022.

fundamental I (1º ao 5º ano). Esses alunos podem ser considerados migrantes pendulares, devido sua locomoção entre os dois países com o intuito de estudar. Já Aguilar (2021) trabalha com o conceito “semi-retornados” para este tipo de alunos. Moraes (2012), em sua dissertação chamada “Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira: A escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá” analisa a situação sociolinguística da escola, que apresenta cenários de bilinguismo e o que ele chama de “jogo de identidades” o qual os alunos se deparam. O autor apresenta dados do ano de 2010, em que a escola apresentava um total de 271 (duzentos e setenta e um) discentes, sendo 105 (cento e cinco) com residência na Bolívia. Vale salientar que estes alunos são documentalmente brasileiros, onde na sua maioria possuem ascendência boliviana.

Bumlai (2014) foi outra pesquisadora que utilizou a escola Eutrópia como campo de pesquisa. Na sua dissertação “Ações interculturais nas escolas de fronteira: integração e preservação da identidade”, ela verificou o papel das escolas e da educação na questão da integração, diminuição das diferenças e preservação das identidades. Além da escola Eutrópia, ela também realizou sua pesquisa na Unidade Educativa “La Fronteira”, que se localiza em Puerto Quijarro. Apesar de não ter a intenção de mostrar a questão da xenofobia nas escolas, acabou trazendo várias questões a respeito. Segundo a autora, “cerca de 700 alunos bolivianos atravessam a fronteira diariamente para estudar na Rede Municipal de Ensino (REME) e brasileiros atravessam a fronteira para buscar educação na Bolívia”. Porém, como ela aplicou o questionário somente com os alunos do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) da escola Eutrópia, o número de migrantes pendulares não contemplou todas as séries, totalizando 43 (quarenta e três) brasileiros que vivem na Bolívia, mas que estudam naquela escola.

Através desta e de outras pesquisas, observamos que o ensino da língua espanhola é muito importante para a socialização entre os alunos de região fronteiriça. O entendimento da língua do outro ajuda a estreitar laços e amenizar ou evitar discriminações e preconceitos.

É comum observar algumas pessoas da cidade de Corumbá e Ladário rotular qualquer falante da língua espanhola/*castellana* como boliviano, ignorando os países vizinhos falantes destas línguas. Essa conclusão é feita, principalmente, quando o falante tem um fenótipo indígena. O preconceito e xenofobia presente na região pode fazer com que o aluno não tenha interesse em aprender o espanhol ou *castellano*, pois estará “falando igual boliviano”.

Numa região de fronteira, o preconceito linguístico é contra o país menos desenvolvido. Ou aquele que pela ordem das nações está mais abaixo. No caso do Brasil, o inglês é uma língua de prestígio, enquanto o espanhol é desprestigiado em comparação com a língua inglesa. Dessa maneira, percebe-se o desinteresse em

aprender o espanhol e até mesmo o preconceito linguístico com o idioma. (MORAES, 2012, p. 25)

Essa questão do preconceito linguístico é exemplificada no trabalho de Bumlai (2014), quando ela questiona os alunos sobre qual idioma eles falam. Dos trinta alunos, três responderam que falam “boliviano”.

Esses alunos ao serem questionados de onde aprenderam que o idioma falado na Bolívia é o boliviano, eles responderam que é porque quem vive na Bolívia fala boliviano e que não gostam de falar muito, porque algumas pessoas ficam dizendo que é “feio” falar esse idioma, assim sentem vergonha e tentam falar somente o português. (BUMLAI, 2014, p. 63)

A dissertação de Conceição (2014), intitulada “Migração pendular na fronteira Brasil-Bolívia: uma análise dos alunos nas escolas públicas de Corumbá”, apresenta as dificuldades dos alunos pendulares, que residem na Bolívia, para estudarem nas escolas de Corumbá. A sua inspiração para esta pesquisa foi o seu tempo de docência na escola Dom Bosco, onde teve contato com vários alunos de origem boliviana. Dentre as dificuldades apresentada estão: o transporte, identidade, idioma e preconceito.

O trabalho apresenta vários depoimentos coletados durante às entrevistas, que abordaram o preconceito para com os bolivianos. Em especial o depoimento de uma das alunas, onde ela se posiciona sobre as ofensas que recebeu na internet devido a sua ascendência boliviana. Apesar de se orgulhar das suas origens, ela não queria mais se envolver com os agressores. Parte da sua fala mostra um dos motivos pelo qual o ambiente escolar foi escolhido nesta pesquisa para tratar da xenofobia na cidade de Corumbá:

Na escola é só o começo de tudo que vai nos acontecer, sim tem preconceito na escola, assim como tem nos trabalhos, nos mercados, nos postos, praças e até nas redes sociais que foi o que aconteceu comigo há algum tempo atrás. (ENTREVISTA DE CAMPO, ALUNA M. J. 20 APUD CONCEIÇÃO, 2014, p. 69)

Ainda em sua dissertação, Conceição aborda a interação, em sala de aula, entre os estudantes pendulares da Bolívia com os alunos de Corumbá

O que se percebe pelas entrevistas (pelo menos pela maioria entrevistada) é que o aluno boliviano não tem paciência ou prazer de explicar ao colega brasileiro de sala de aula, aquilo que faz parte da sua cultura e não é entendido pelo outro. Analisando tudo que foi dito, é possível afirmar que, essa falta de paciência é, na verdade, justamente pela falta de interesse dos brasileiros na cultura do outro e pela falta de políticas educacionais adequadas para entender o outro [...] talvez pela dificuldade de expressão e insegurança em relação à situação de —intruso! e por não serem aceitos, muito menos admirados, por pertencer a um grupo culturalmente diferente. Os alunos corumbaenses, por sua vez (segundo os próprios alunos imigrantes pendulares), não querem saber, não tem interesse por nada que venha da Bolívia, portanto nem questionam o que não entendem e preferem menosprezar. A resposta dos alunos imigrantes pendulares da Bolívia a essa situação, é usar a estratégia do silêncio. E isso acaba contribuindo para aumentar o afastamento, ou até mesmo o isolamento desse aluno na sala de aula. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 71)

Já Aguilar (2021), em sua dissertação sobre o transporte escolar em região de fronteira, trabalha com a disponibilidade de meios de transporte para alunos pendulares, residentes no lado boliviano. Sua proposta consiste em inserir uma nova linha de transporte escolar no município de Corumbá, já que esta não possui uma que contemple os alunos da zona urbana, de forma gratuita. A concessão do vale-transporte gratuito para estudantes desde a pré-escola até a pós-graduação, com base na Lei Municipal 2.039/2008, faz com que esta linha não seja possível até o momento. Devido ao inciso um, do capítulo dois dessa lei, que determina que um dos critérios de concessão é a comprovação de residência no município de Corumbá, os alunos residentes na Bolívia não são contemplados, fazendo com que eles utilizem outros meios de transporte, com um preço acessível. A empresa responsável pela linha de ônibus naquela cidade possui uma linha (102 – Fronteira [via Dom Bosco]), que faz o percurso desde o limite fronteiro até o ponto final, que se localiza no centro da cidade, pelo custo de R\$ 3,70. Por conta disso, o aluno teria que gastar R\$ 7,40 por dia. Dependendo da renda da família, seria inviável esse custo mensalmente.

A dissertação também apresenta dados sobre o número de alunos estrangeiros dentro da REME, em 2020, totalizando 80 (oitenta). Dentre os países de origem, temos 71 (setenta e um) da Bolívia, 3 (três) da Colômbia, 1 (um) de Cuba, 1 (um) da Jordânia, 1 (um) do Paraguai e 2 (dois) da Venezuela. Segundo Aguilar (2021) “O maior número de matrículas concentra-se no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), seguido da pré-escola, ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e em menor quantidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e creche.” Porém, outros dados apresentados pela mesma, mostram que anteriormente, entre 2015-2020, haviam mais países, como: Arábia Saudita, Abissínia, EUA, Japão, Espanha, Palestina e Ilhas de Santa Cruz.

3 CAPÍTULO II

3.1 Xenofobia em ambiente de ensino

Na primeira parte deste capítulo apresentarei três casos de xenofobia em ambientes educacionais, sendo dois deles em escolas públicas de regiões metropolitanas e outro numa universidade federal de uma cidade fronteiriça. Através deles poderemos ver como se dão os casos de preconceito e xenofobia no ambiente escolar, se há semelhanças ou diferenças e como isso impacta na vida escolar do aluno.

A segunda parte abordará a existências de políticas educacionais ou programas governamentais que visam diminuir a manifestação de xenofobia e os vários tipos de preconceito e como o profissional de educação pode incorporar essas políticas no seu dia a dia em sala de aula ou dentro da instituição como um todo.

3.2 Xenofobia e preconceito dentro dos muros

A escolha dos locais em que há pesquisas apresentando a manifestação da xenofobia em instituições de ensino, em território nacional, se deu pela relação do espaço com os imigrantes. Tanto as regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro, como as fronteiriças, possuem a história de sua formação diretamente ligadas a eles. A preferência por essas regiões se dá pela oportunidade econômica e comercial que elas possuem. Nas regiões metropolitanas há um número maior de oportunidades, atraindo imigrantes de vários países, principalmente do cone sul, resultando na formação de vários grupos étnicos ao redor das cidades. Porém, por mais que as possibilidades econômicas sejam diversas, o racismo estrutural⁶ presente na sociedade brasileira faz com que elas se tornem seletivas.

Evidenciam-se em São Paulo aspectos contraditórios e segregacionistas: é uma cidade multicultural que tem nas suas ruas transitando pessoas de várias etnias, raças e classes sociais; no entanto, nos locais onde circulam as oportunidades e o poder, estão os brancos, ricos e originários do primeiro mundo, reproduzindo as relações de exclusão social, perpetuadas na sociedade do capitalismo global. (BAPTISTA, 2007, p. 106)

⁶ Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural é uma manifestação normalizada pela sociedade, podendo ser consciente ou inconsciente. Formado através de três componentes: econômico, político e social. Sua manifestação não é fruto de uma patologia ou algo expressado de maneira anormal.

Já as regiões de fronteira, principalmente as de divisa terrestre ou cidades gêmeas, possuem a facilidade de mobilidade entre os países, surgindo assim os migrantes pendulares. Caso este migrante pendular resida dentro da região de fronteira, é possibilitado a ele a criação do documento de residente fronteiriço, que facilita a sua livre circulação entre os países e lhe concede vários direitos através da Lei nº 13.445/2017. A dinâmica que cada imigrante tem com o local onde se encontra é diferente. Enquanto nas metrópoles é comum haver grupos étnicos ao longo da cidade, na região de fronteira nem sempre é assim. Isso porque há a possibilidade do migrante ser pendular e retornar ao seu país de origem sem muitas dificuldades. Isso também influencia no modo como a população local, brasileira, se relaciona com ele. Veremos a seguir como essa relação reflete dentro do ambiente escolar em três locais diferentes.

Em sua pesquisa, Oliveira (2013) investiga as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos na cidade de São Paulo. As turmas escolhidas foram as do 5º ao 6º ano, do ensino fundamental. Diferente desta pesquisa, onde os alunos em sua maioria são brasileiros com ascendência boliviana, os da pesquisa de Oliveira são, de fato, bolivianos. A conclusão através da pesquisa foi de que quase todos os alunos bolivianos, com exceção de uma aluna, se isolam e não reagem aos ataques xenófobos ou de bullying realizados pelos colegas brasileiros.

Os alvos preferenciais das atitudes discriminatórias observadas certamente eram alunos bolivianos seguidos dos alunos negros. Os alunos com deficiência física também eram alvo, porém, com menor frequência. Apenas um caso, do aluno R. da 5ª série, que não possuía um dos olhos era alvo de agressões verbais e chacotas dos colegas. (OLIVEIRA, 2013, p. 87)

Naquela escola, a maioria das salas, onde foram realizadas as observações para a pesquisa, apresentaram um nível de indisciplina elevado por parte dos estudantes. Os alunos bolivianos optam por não chamar muita atenção, então procuraram não se destacarem. Até quando possuem alguma dúvida e não são atendidos de primeira pelos professores, eles preferem não insistir no questionamento. A maioria deles apresenta bom comportamento e boas notas, onde a única dificuldade é na disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos que praticam xenofobia ou bullying utilizam termos como “boliva” ou “fedido” para se referirem aos alunos bolivianos. Já nas escolas da cidade de Corumbá, na maioria das vezes é utilizada a palavra “choco”. Por mais que utilizem esta palavra de forma pejorativa, na Bolívia ela significa “loiro” ou “ruivo”, o que acaba sendo uma contradição.

No episódio envolvendo R. (6ª série B) relatado no tópico isolamento, [...] o colega indisciplinado fez em uma das observações o seguinte comentário: “Esse ‘boliva’ folgado”. Essa fala iniciou uma conversa entre ele e outro colega, J. M. [...] que completa a frase dizendo: “Todo boliva é folgado, não sei por que eles não voltam pra Bolívia”, fala continuada por seu colega: “Eles vêm para cá roubar os empregos do brasileiro”. O aluno R. (boliviano) permanece impassível diante dos comentários que são feitos, como se ele não estivesse ali ouvindo. (OLIVEIRA, 2013, p. 83-84)

Os ataques xenófobos ou práticas de bullying muitas vezes buscam justificativa no discurso do migrante roubar emprego da população nativa, vaga de outro aluno da mesma nacionalidade ou de espalhar doenças. A prática atrelada a esse discurso não é exclusiva dessa escola, como veremos mais à frente. E como mostra a pesquisa, a maioria das agressões, seja com ataques xenófobos ou físicos, partem dos alunos brancos. Isso não quer dizer que os alunos negros não a pratiquem.

A exacerbação do preconceito dos alunos negros em relação aos bolivianos parece demonstrar bem essa luta, pois, apesar de sofrerem na pele discriminações e demonstrações de desprezo, vários deles não conseguem enxergar que suas manifestações preconceituosas reiteram a supremacia da população branca, reproduzindo, desta forma, o status quo. Ocorre que, é esta população que se sente mais ameaçada pela presença dos imigrantes, na medida em que ocupam as posições sociais mais baixas, decorrentes da herança escravocrata do país. (OLIVEIRA, 2013, p. 104)

No artigo intitulado “Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes” Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020) apresentam uma pesquisa qualitativa sobre a percepção dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às crianças imigrantes, que vieram do Congo e Angola e estudam numa escola municipal na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.

Nele é apresentada uma situação contrária do que acontece naquela escola em São Paulo. Tanto o perfil e reação dos alunos migrantes, quanto dos docentes são diferentes. Aqui temos alunos que podem ser considerados como exemplos de aprendizagem e participação nas aulas, que se destacam, e por isso são bem quistos pelos professores.

A maioria dos professores também ressalta a “excelente aprendizagem” das crianças congolezas, caracterizadas como “muito inteligentes”, “muito ativas e interessadas”, chegando até a serem vistas como um exemplo positivo para as brasileiras, pois esse interesse teria “contagiado” estudantes brasileiros [...] (RUSSO, MENDES, BORRI-ANANDON, 2020, p. 263)

Diferente dos alunos bolivianos, que sofrem bullying e conseqüentemente xenofobia, os alunos congolezes e angolanos sofrem primeiramente o racismo. Segundo Russo et al. (2020), este tipo de injúria é incomum para eles, já que em seus respectivos países essa prática é atípica, tanto por sua formação familiar, quanto pela sua cultura. Eles acabam conhecendo o racismo no Brasil, onde 46,8% da população se declara parda e 9,4% se declara negra (IGBE, 2019).

Essas práticas dentro de sala de aula acabaram sensibilizando o corpo docente, que tomou providências para combater e conscientizar sobre o racismo e xenofobia através de projetos pedagógicos, que contou com o envolvimento de toda comunidade escolar.

Em diversas falas, vemos que, para o desenvolvimento desse projeto pedagógico, foi fundamental envolver as famílias, pois foi percebido que o trabalho na escola

esbarrava em dificuldades, como o racismo estrutural existente na sociedade brasileira. (RUSSO, MENDES, BORRI-ANANDON, 2020, p. 269)

Infelizmente não é toda escola, sobretudo pública, que consegue fazer um trabalho envolvendo toda comunidade escolar, ainda mais com a participação ativa dos pais e/ou responsáveis. Não sabemos como seria, caso esses alunos congolezes e angolanos utilizassem da mesma tática que os alunos bolivianos, de se ofuscarem para sobreviver, e não fossem considerados “alunos exemplares”. Os professores iriam ter a mesma comoção ou ficariam isentos, assim como os professores do colégio paulistano?

Indo para o campo universitário, Guizardi e Mardones (2020) abordam no artigo denominado “*Las configuraciones locales de odio. Discursos antimigratorios y prácticas xenofóbicas em Foz de Iguazú, Brasil*” os impactos sociais causados pelos discursos de ódio anti-imigração na cidade de Foz de Iguazú, na tríplice fronteira do Paraná. Os que viveram durante o período da ditadura militar (1964-1985) naquela cidade, ainda possuem no seu imaginário a assimilação de progresso e desenvolvimento econômico com aquele tempo, ignorando todos os outros acontecimentos ocasionados pela ditadura. Esse saudosismo reflete na convivência destes com os imigrantes, tanto na cidade, quanto dentro da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

Com a construção da Hidroelétrica de Itaipu (1975-1986) houve uma demanda por força de trabalho, o que ocasionou a vinda de trabalhadores de vários locais do Brasil. Por conta da construção, o governo militar investiu na infraestrutura da cidade, ocasionando um grande progresso num lugar que antes não havia muita coisa. Após o fim das obras, houve desemprego em massa e muitas pessoas tiveram que obter seus sustentos em outros trabalhos, inclusive ilícitos, como o de contrabando, que era algo frequente, já que a cidade faz fronteira com outros dois países.

La democracia marca, entonces, un momento en que el mercado laboral de Foz se ve afectado por el desempleo de alrededor de 40 000 trabajadores, de los cuales algunos iniciaron el contrabando a pequeña escala con la Zona Franca de Ciudad del Este (entonces en ciernes). El desempleo masivo en Foz ocurriría con o sin los militares — la obra se terminaría en algún momento—, pero el imaginario popular yuxtapuso democracia a desempleo y militarismo a bonanza. Los ciclos económicos que se siguieron en la ciudad jamás pudieron cobijar un mercado laboral tan extenso para trabajadores no cualificados como el que caracterizó la construcción de la hidroeléctrica. (GUIZARDI, MARDONES, 2020, p. 10)

Em janeiro de 2010 o Senado sancionou a Lei 12.189/2010, criada durante a gestão do ex-presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), para que se construísse a UNILA, com sede em Foz do Iguazú. O projeto foi criado pensando na integração “latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América

Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL” (BRASIL, 2010). Consequentemente, essa integração também tem como objetivo o combate à intolerância e discriminação, seja por diferença linguística, cultural ou de nacionalidade. Segundo Guizardi e Mardones (2020), no ano de 2019 a universidade apresentava mais de 5.000 estudantes, onde muitos vieram de outras regiões do Brasil. Apenas 25% deles são de outros países, a maioria veio da Colômbia, Equador, Haiti e Chile

A criação da UNILA seria um exemplo de integração entre os povos latino-americanos, podendo ter outros câmpus espalhados por outras regiões de fronteira. Porém, não foi possível concretizar totalmente o que estava no papel. Segundo a fala de alguns professores, no artigo, há muitas restrições em relação ao acesso à determinados lugares, devido a universidade estar localizada numa zona de segurança. Outro fator é a sua criação durante a gestão do ex-presidente Lula, e por conta disso é mal vista pelos saudosistas do período militar. “La frase de slf —‘dejan la universidad en una ciudad que la odia’— nos conecta con el imaginario militarista de Foz y con los sucesos políticos que provocaron un cataclismo en Brasil.” (GUIZARDI; MARDONES, 2020, p.11)

Por mais que haja dificuldade em relação a restrições, por conta da universidade estar numa área militar, ela cumpre o papel de integração entre as culturas, porém não com a excelência que deveria ser. A mentalidade local, atrelada ao discurso de ódio do atual governo, mais as raízes racistas presente na nossa cultura, fazem com que existam manifestações racistas e xenófobas dentro e fora da universidade.

Los estudiantes migrantes internacionales concordaron con estas apreciaciones y dieron testimonio de lo sorprendente que fue llegar a Foz y darse cuenta, por un lado, de la creciente campaña de desprestigio de la universidad y, por otro, que una ciudad fronteriza estaba cerrada a la diversidad. Según diversos comentarios, la barrera lingüística de los brasileños a aprender el castellano o el guaraní —idiomas de los países colindantes— sería una evidencia de este miedo a “la contaminación”. (GUIZARDI, MARDONES, 2020, p. 15)

Um dos exemplos de xenofobia é explicitado em anúncios de proprietários de residências, que não alugam para “unileros”, como são chamados os estudantes da universidade.

Varios relataron, por ejemplo, que los propietarios de inmuebles residenciales no alquilan a los unileros debido a la mala imagen que se hace de ellos. La mayor parte de los estudiantes buscaron soluciones habitacionales precarias por al menos un periodo de sus estadias en la ciudad, hasta lograr acceder a un arriendo medianamente digno. Muchos explicaron que, incluso en los anuncios de diario, los propietarios explicitan abiertamente el rechazo. Segundo: estos rechazos reproducidos por los estudiantes brasileños permean la universidad. La mayor barrera de integración estaría, precisamente, con los brasileños. (GUIZARDI, MARDONES, 2020, p. 16)

Por mais que a UNILA seja um projeto de integração, uma tentativa de reforçar o mito do brasileiro cordial, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Ainda mais no atual

governo, que instiga o rechaço de imigrantes com a falsa ideia de invasão e roubo de empregos, entre outras ideias comuns ligadas ao migrante, salvo o branco europeu e/ou norte-americano. A sua localização numa região de fronteira, com outros dois países, deveria ser favorável para seu funcionamento, mas por conta de um passado recente, isso não acontece. Portanto, há uma contradição entre a proposta e a realidade da UNILA, pois ao mesmo tempo que ela é um local de integração, também é de exclusão e segregação. Todavia, isso não inviabiliza a importância da sua existência.

3.3 Programas e leis escolares que visam diminuir ou combater à xenofobia

Nesta parte verificaremos se existem políticas educacionais que combatam ou amenizem a questão da xenofobia, principalmente em área de fronteira. Também utilizaremos alguns autores que já fizeram análise desses documentos e sua efetividade na aplicação. Antes apresentaremos a definição e função de alguns deles e das normas que fazem parte da política educacional brasileira.

No que compete aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs são mais antigos, foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018)

Em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs):

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018)

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BASE NACIONAL COMUM, s/d)

Enquanto as diretrizes procuram promover a equidade de aprendizagem, sendo garantido o ensino dos conteúdos básicos para todos alunos, de acordo com o contexto no qual eles estão inseridos, a BNCC especifica as habilidades que os alunos devem adquirir em cada série. Esta foi criada de acordo com as DCNs, porém um documento não exclui o outro.

Após leitura e análise dos PCNs para o ensino médio, constatou-se que não há nada que contemple, de forma explícita, a questão do combate à xenofobia. Porém, ela fala da questão da diversidade em sala de aula:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (MEC, 1997, p. 96-97).

As DCNs também não apresentam a questão do combate à xenofobia. Porém, se forem trabalhados alguns pontos presentes nesses documentos, como o inciso IV, do capítulo dois: o respeito à liberdade e apreço a tolerância; e o inciso VI, do artigo 12: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando um processo de integração na sociedade com a escola”; vinculando-os a projetos locais, será possível iniciar um processo de combate à discriminação.

Já a BNCC também não apresenta, de forma explícita, competências que promovam o combate à xenofobia. O documento define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017)

Na etapa do Ensino Médio, se a escola levar em consideração o contexto local e a partir dele fazer um trabalho contínuo, é possível atribuir algumas competências e finalidades para combater a xenofobia. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC “se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas” (BRASIL, 2017). E é no trabalho de territorialidades e fronteira que isso é possível. O documento já traz o conceito de território e fronteira para facilitar o entendimento do professor e o trabalho deste para com os alunos.

Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças. (BRASIL, 2017, p. 552)

A competência específica para realizar este trabalho de conscientização é a de número 02 (dois), que trabalha com a análise e formação dos territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços.

Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades

que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço. Além disso, toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil. (BRASIL, 2017, p. 561)

Para que haja um bom trabalho nos assuntos que envolvem fronteira e principalmente na questão do combate às discriminações e a xenofobia, o profissional de educação precisará estudar o documento, como afirma Carth (2018)

É preciso ainda levar em conta que a BNCC precisará não somente ser entendida e estudada, mas sua prática se efetivará na mudança, construção ou atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos e Programas de Cursos dos Sistemas e instituições. Para os sistemas que adotam apostilas feitas por empresas, geralmente desvinculadas da realidade social da comunidade, a responsabilidade pela averiguação do cumprimento dos termos e condições previstas na atualidade dos programas educacionais do país. (CARTH, 2018, p. 13)

Em 2008 foi criado o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) com o objetivo de estreitar os laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. O programa foi inicialmente realizado na fronteira entre Brasil e Argentina, e posteriormente foi se expandindo para outras regiões. Uma das práticas do programa é a de valorização das culturas envolvidas, tendo por base as práticas de interculturalidade, que são divididas em três: usos da segunda língua; relação pessoal com um falante nativo da segunda língua e contato com um profissional da comunidade nacional/ cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada. Uma delas ajuda, de forma indireta, no combate à xenofobia, pois dá a possibilidade de exposição sistemática a uma relação pessoal com o falante nativo da segunda língua.

A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo emocional é fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula. É importante além disso observar que o vínculo se dá com um falante nativo da segunda língua, o que possibilita à criança perceber e vivenciar a pragmática que liga língua e cultura. (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 17)

Em 2010, o PEBF encontrou dificuldades em fronteiras que falavam mais de um idioma e precisou de novas reformulações. O novo programa que o substituiu, em 2012, foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Ele surgiu a partir do compromisso do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), onde foi incluído a participação da Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela, que são países signatários do acordo. O programa tem como objetivo principal a promoção da integração regional através da educação intercultural

que garante a formação integral das crianças e jovens das regiões de fronteira do Brasil com os países vizinhos. No seu 2º artigo, há princípios importantes para que o funcionamento do projeto seja eficaz, possibilitando sua adequação para o combate à xenofobia.

I – Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas;

III – Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo. (ABMES, 2012, p. 2)

Enquanto no PEBF a promoção da integração era através da língua, no PEIF é necessário a formação continuada dos educadores envolvidos além da ajuda da comunidade escolar como um todo, como afirma Silva (2016)

Não se prioriza o ensino de língua e, sim, um processo educativo que prioriza a interculturalidade e o plurilinguismo, por meio de intercâmbio docente e discente nas atividades programadas. Os projetos de aprendizagem trazem uma concepção curricular diferenciada e devem envolver toda a comunidade escolar. Assim, o Programa busca promover a mobilização e a integração de toda a comunidade escolar para que a escola se perceba como espaço intercultural e integral, de modo a ser uma das instâncias propulsoras de desenvolvimento regional, pressupõe que não basta que este ou aquele professor, ou esta ou aquela turma estejam envolvidos. É preciso perseguir a busca pela filosofia de educação da escola, estimulando o debate em torno da proposta curricular, da concepção de educação, de aprendizagem, de sujeito e de sociedade que estes profissionais e as famílias têm e desejam para os educandos ali matriculados. (SILVA, 2016, p. 148)

Dos trabalhos apresentados anteriormente, Bumlai (2014) fez uma análise da aplicabilidade e mostrou o resultado da implementação do projeto

Notou-se que, com o seguir do projeto, os professores das escolas da Bolívia estão mais participativos e atuantes nas aulas. Segundo observações e conversas informais, mesmo com a dificuldade que alguns sentem no momento da comunicação eles não possuem mais “medo” na hora de participarem das aulas dos cursos de capacitação. Outra observação feita por eles foi que os professores ministrantes do curso estão palestrando nas duas línguas – portuguesa e espanhola - fazendo com que eles se sintam valorizados e estimulados a falarem de si e a quererem aprender mais sobre a cultura do “outro”. Também as aulas acrescentam o desenvolvendo em cada cursista, com um novo olhar para metodologia de aprendizado intercultural e interdisciplinar a ser trabalhado e multiplicado por cada um no ambiente vivenciado. Foi observado inclusive, pelos professores das escolas envolvidas, que desde a implantação do PEIF em nossa fronteira em 2012, houve uma ampliação dos laços culturais relacionados da permanente tentativa do programa na edificação da educação relacionada às escolas de fronteira (BUMLAI, 2014, p. 49)

Ainda que as políticas educacionais apresentadas não possuam diretrizes que combatam a xenofobia, fica a cargo dos profissionais da educação e das secretarias locais a apropriação e adequação desses documentos para a criação de projetos pedagógicos, que somados aos já

existentes, como o PEIF, ajudem no enfrentamento e conscientização das práticas xenófobas nos ambientes escolares.

A xenofobia, no cotidiano escolar, afeta tanto os alunos discriminados quanto os que discriminam. Os efeitos psicossociais podem causar aos imigrantes desde a baixa autoestima até a evasão escolar. Aos onipotentes, a xenofobia resulta na cristalização de um sentimento irreal de superioridade, que reforça a discriminação na escola e em outros espaços da esfera pública (MIRANDA; OTERO, 2010).

No artigo intitulado “Migração e Educação: Um Estudo sobre a Invisibilização do Migrante nas Políticas Educacionais Brasileiras e Distrital”, Matos-de-Souza et al. (2021) analisa como os dispositivos legais brasileiros e do Distrito Federal percebem a presença do migrante, regular ou não, e refugiados através das políticas educacionais. Apesar do seu artigo focar apenas no sujeito que sofre a xenofobia e não na prevenção e conscientização dela, a sua conclusão é a mesma.

[...] a escola é lugar de quebrar preconceitos e desmistificar estereótipos referentes aos migrantes, e a inclusão dos sujeitos migrantes é uma boa forma de ensinar os brasileiros sobre aceitação, tolerância e respeito a outras culturas.

O fluxo crescente de migrantes mostra como os documentos referentes à educação brasileira estão atrasados, e vê-se um grande descaso do Governo Federal com esse direito humano. Como a educação é um direito de todos, estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), é dever de a União desenvolver documentos que beneficiem a todos, e os migrantes precisam de políticas que os guiem e orientem para que possam exercer seus direitos e assim serem inseridos e participarem ativamente da sociedade, como um igual, assim como garante a Constituição. (MATOS-DE-SOUZA et al., 2021, p. 11)

Através do que foi apresentado, é possível notar que o combate às práticas de xenofobia é complexo, porém elas não são impossíveis de se realizar. A sua complexidade se dá por vários fatores, o primeiro deles é o preconceito racial estrutural presente em nossa sociedade, que mesmo após 134 anos da abolição da escravidão no país, este ainda possui sérios problemas com práticas racistas. Se um país que tem mais da metade da sua população declaradamente não branca (IBGE, 2019) e mesmo após todos esses anos ainda não conseguiu resolver o problema com o racismo, é difícil esperar que sua população não seja xenófoba. A obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira é recente. Ela foi criada através da Lei 10.639 de 2003. Desde então, ela apresenta vários desafios, entre eles o desconhecimento das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em outros documentos normativos por parte dos profissionais de educação, resultando em professores desqualificados para o ensino, falta de investimento e recursos didáticos (RODRIGUES; CARDOSO, 2018). Se mesmo com as orientações explícitas da LDB e outros documentos normativos, o ensino da cultura afro-brasileira apresenta desafios, logo não podemos esperar que a inserção da temática da xenofobia e sua prevenção seja eficaz dentro do ensino regular básico, ainda mais que ele

não é explícito, como foi apresentado. Além disso, há uma dificuldade em relação a conceituação da xenofobia, pois ela pode variar de acordo com a localidade e situação, podendo ser confundida com uma prática racista e até mesmo de bullying, ainda mais no Brasil que tem sua formação através da mistura de várias etnias. McCorkle (2020) fala sobre a importância da escola no processo de conscientização dos alunos sobre a condição e estereótipo do migrante, desde a criação do conceito de Estado-Nação, através do ensino das teorias críticas de fronteira e imigração, em especial da relação entre EUA e América Latina no sistema educacional norte-americano. E como isso pode fazer com que os estudantes enxerguem a imigração como um direito inerente do ser humano. Além de mostrar a importância da sala de aula para reavaliar alguns conceitos envolvendo a temática, que muitas vezes já estão enraizados e que só ganhou mais forças desde do último mandato do ex-presidente Donald Trump.

Programas como PEBF e PEIF são importantes, pois através deles há interação de falantes de línguas diferentes, resultando na troca cultural e de saberes, que de modo indireto pode reduzir ou evitar possíveis práticas xenófobas. Porém, esses programas são voltados para regiões fronteiriças, e como vimos, elas ocorrem em outras regiões do Brasil, principalmente nas cidades metropolitanas, onde se concentram maior número de imigrantes. E através dos exemplos apresentados, podemos ver que não são todas as instituições que conseguem lidar ou querem lidar com essa situação. Como o Brasil possui dimensões continentais, um programa único de combate ou prevenção à xenofobia não seria muito eficaz, pois cada região possui sua singularidade. A crescente imigração do cone sul-sul e a falta de preparo dos governos locais, sobretudo fronteiriços, somados aos discursos políticos atuais, não só dificultam a empatia pelos imigrantes, como fomenta os discursos de ódio para com eles. E por mais que a prática de xenofobia seja crime através das modificações na Lei nº 9.459/1997, há poucos casos registrados, seja por motivo de desconhecimento das leis por parte dos imigrantes, dificuldade de comprovação ou demora no andamento dos processos envolvendo esse tipo de crime. É muito importante que discussões e reflexões sejam feitas em relação a temática dentro e fora de sala de aula e que estas sejam constantes, pois é através da conscientização e empatia que esse tipo de discriminação pode ser combatida.

4 CAPÍTULO 03

4.1 Nacimo' de muchas madres, pero aquí solo hay hermanos

Neste capítulo trarei os resultados das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, sobre os locais escolhidos, a metodologia e algumas comparações com pesquisas realizadas anteriormente pelo MEF e finalmente constatar se há ou não xenofobia dentro dos ambientes escolares da região de fronteira que Corumbá está inserida.

A análise das entrevistas foi dividida em três segmentos: Funcionários, alunos sem ascendência boliviana e alunos com ascendência boliviana. Em alguns destes, destacarei algumas entrevistas que são importantes para analisar a ocorrência dos processos de discriminação naquela cidade.

O título deste capítulo é um verso retirado da música “*La Perla*”, do grupo Calle 13 com Rubén Blades. A música é uma homenagem ao bairro de mesmo nome, localizado ao norte da cidade de *San Juan*, em Porto Rico, e as pessoas que vivem lá. Ela não fala sobre migrantes e xenofobia, porém resolvi utilizar este verso, pois ele faz alusão ao discurso da população local, da cidade de Corumbá e região de fronteira, sobre os “irmãos bolivianos” e a convivência com eles.

4.2 Conhecendo os locais de pesquisa

Ambas escolas estão localizadas no bairro Dom Bosco, que é o mais próximo do limite entre Brasil e Bolívia. Por conta disto, há diversos alunos que lá estudam, mas vivem na Bolívia. Ademais, essas escolas geralmente são escolhidas para projetos voltados para estes alunos, devido a sua grande quantidade.

A Escola Estadual Dom Bosco foi fundada em 03 de abril de 1961 pelo padre esloveno Ernesto Sassida. Ela faz parte da “Cidade Do Bosco”, que recebe este nome por conta do conjunto harmonioso dos setores e atividades voltadas à população carente, sendo um complexo de assistência social. A escola funciona no período matutino, vespertino e noturno, com aproximadamente 2.000 alunos. Ela está localizada na Rua Círiaco de Toledo, 330.

Figura 2 – Campanha do setembro amarelo realizada pelos alunos da Escola Dom Bosco.



Fonte: Perfil do Facebook Dom Bosco Corumbá⁷

Figura 3 – Entrada da Escola Estadual Dom Bosco.



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Já o CAIC foi inaugurado no dia 15 de novembro de 1996. Sua criação se deu através do decreto nº 285/94 de 01/12/1994, da Prefeitura Municipal de Corumbá. Porém, suas atividades só iniciaram em no mês de fevereiro, de 1997. Começou atendendo à educação básica

⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=564878978492582&set=pb.100049114532952.-2207520000>> Acesso em> 22 jul. 2022.

– educação infantil e ensino fundamental. A escola está localizada na Rodovia Ramon Gomez, km 01, a 4,5 km da faixa de fronteira Brasil-Bolívia.

Figura 4 – Avenida Ramon Gomez e escola CAIC.



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Segundo a pesquisa realizada por Jaime (2010), em 2009 a escola CAIC contava com 70 alunos bolivianos, que moravam na fronteira. Em 2014, ambas as escolas também foram escolhidas pelo mesmo motivo, segundo Conceição (2014, p. 59) “Para tanto foram aplicados questionários e entrevistas com alunos das escolas CAIC e Dom Bosco e suas famílias. Essas escolas foram escolhidas por possuírem maior número de alunos imigrantes pendulares que estudam em escolas de Corumbá [...]”. Já em 2015, segundo a pesquisa de Silva (2016), a mesma escola possuía 204 alunos residentes na Bolívia. Em 2019, alunos do curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizaram a culminância do projeto “Viva Bolívia!” no Colégio Dom Bosco. Segundo uma das alunas entrevistadas o projeto “[...] teve ainda uma maior relevância por conta da grande quantidade de alunos da Cidade Dom Bosco que são bolivianos ou possuem sua descendência [...]” (Ayala, 2019). Num trabalho mais recente, Aguilar (2021) apresenta dados de que haviam 80 alunos estrangeiros na REME no ano de 2020, dos quais 34 eram bolivianos e dentre estes, 20 estudavam no CAIC.

Figura 5 – Pátio central da Escola CAIC.



Fonte: Acervo pessoal, 2022

4.3 Metodologia

Até o momento da produção desta dissertação não obtivemos conhecimento de uma metodologia consagrada sobre esse tema aplicado em espaços de fronteira. Isso nos levou a construir uma espécie de mosaico metodológico⁸. Por se tratar de uma questão complexa, que envolve fatores culturais, políticos, históricos e geográficos, foi feito um estudo aprofundado da temática através de fontes e publicações acerca do assunto. E para atender nossa proposta foi necessário o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa de tal forma que nos permita mergulhar profundamente na cultura e no mundo delas (RAUPP, 2003, p. 90). Do ponto de vista da natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender detalhadamente os significados e características das situações apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON et al., 2012, p. 90). Já do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa é analítica interpretativa, pois o objetivo é investigar a existência de práticas xenófobas que ocorrem na fronteira a partir de escolas públicas com maior número de estudantes brasileiros, com ascendência boliviana.

⁸ Trata-se de conceito que foi adotado como fruto de reflexões feitas pelo Professor Marco Aurélio Machado de Oliveira em suas disciplinas no Mestrado em Estudos Fronteiriços. Segundo ele: "mosaico metodológico é uma necessidade de adequação de metodologias de diferentes campos do saber em estudos migratórios em fronteira, uma vez que não é possível encontrar metodologias consagradas sobre essas categorias quando conjugadas. Assim, um mosaico de conceitos, procedimentos e métodos de análise passa a ser a melhor forma de construir um saber mais seguro e crível".

Para Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa “não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”.

Os locais escolhidos para a realização da pesquisa foram as escolas CAIC e a Escola Estadual Dom Bosco. A escolha foi baseada em pesquisas já realizadas pelo MEF, onde mostram a presença expressiva de alunos com ascendência boliviana ou que moram na Bolívia.

Outra observação atrelada, a esse projeto foi a diferença entre o comportamento dos alunos bolivianos e de origem escola CAIC com os da escola Dom Bosco. Os alunos da primeira escola falaram sobre si e sobre sua origem com mais segurança e orgulho, enquanto que na escola estadual, que 86 não tem o mesmo trabalho, pouco falam sobre sua origem e alguns, mesmo com as características físicas e com pais bolivianos, se afirmavam brasileiros o tempo todo, e muitos negando qualquer tipo de dificuldade ou preconceito na escola, ainda que, enquanto concedia a entrevista sua colega passa e grita —olha o tchoco, está importantel! (CONCEIÇÃO, 2014, p. 85)

A proposta inicial era a aplicação de formulários, pois a pesquisa iniciou concomitantemente com a pandemia. Porém, com o desenvolvimento das vacinas, diminuição dos casos e a volta das aulas, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas. A escolha foi baseada em um dos pontos positivos levantado por Triviños (1987) para a escolha da entrevista semiestruturada ao invés dos outros tipos

[...] a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Foram formuladas e aplicadas perguntas em formato de entrevista semiestruturada também baseadas em pesquisas semelhantes realizadas no MEF, em especial as de Jaime (2010), Moraes (2012), Bumlai (2014), Conceição (2014) e Beppler (2016) acrescidas de outras que auxiliaram na investigação das manifestações de xenofobia dentro do ambiente escolar. Utilizou-se três tipos de roteiros (ANEXO): para os funcionários das escolas, podendo estes serem de qualquer setor, alunos com ascendência boliviana e para alunos sem ascendência boliviana. O objetivo era obter três tipos de percepções em relação a existência ou não de xenofobia, porém, com foco principal nas respostas dos alunos com ascendência, pois estes seriam as possíveis vítimas dessa discriminação. As perguntas presentes no roteiro são tanto abertas, quanto fechadas, onde estas possibilitaram uma quantificação de dados e as abertas deram liberdade ao entrevistado para discorrer sobre determinadas questões e assuntos.

Segundo Minayo (2009, p 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Escolhemos entrevistar estudantes de faixas etárias distintas para cada escola por dois motivos: o primeiro foi para obter a percepção dos alunos que estão na metade da sua vida escolar, da educação básica (ensino fundamental II – CAIC), e os que já estão na última etapa (ensino médio – Dom Bosco). E como o CAIC não oferece esta última, muitos alunos que saem de lá, vão para o Dom Bosco. Por isso havia a possibilidade, através dos alunos do ensino médio, de obter relatos comparando sua vivência escolar nas duas escolas. Stake (1999, p. 63), afirma que “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”.

A segunda está baseada no componente curricular da BNCC, na área de Ciências Humanas, pois pretendemos alinhar as normas educacionais com futuras propostas de ação para a comunidade educativa, baseadas nos resultados obtidos nesta pesquisa

Na passagem para o Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação. (BRASIL, 2017, p. 355)

Já em relação à escolha do Ensino Médio, a BNCC busca construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva

[...] as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar:

- a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;
- o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; (BRASIL, 2017, p. 465)

A primeira fase da pesquisa foi a revisão bibliográfica para entender algumas temáticas, suas semelhanças, diferenças e se algumas manifestações se encaixavam no cenário local daquela cidade e escolas. Por se tratar de um local fronteiro, houve uma tentativa de fazer assimilação com pesquisas realizadas em outros locais, porém não obtivemos muito êxito, pois conforme vimos anteriormente, as manifestações de discriminações, sobretudo xenófobas, podem acontecer de várias maneiras e até mesmo serem confundidas com outras formas de discriminação.

A segunda fase foi a construção do roteiro semiestruturado, que teve como referência o da pesquisa de Bumlai (2014). A utilização de perguntas semelhantes à esta foi proposital, pois

o local de pesquisa é semelhante ao dessa pesquisa, porém localizado na zona rural. As respostas para o objetivo dessa pesquisa - investigar se há ou não xenofobia em escolas com grande número de alunos com ascendência boliviana e como elas se manifestam – poderiam ser adquiridas através de um roteiro simples, com apenas três perguntas, tendo uma ou duas a mais para alunos com ascendência. Porém, além de ser uma questão complexa, buscou-se entender melhor como o entrevistado lidava com algumas situações, tanto de identidade, quanto de comportamento ou possíveis soluções para determinadas questões. As respostas servirão para auxiliar numa futura proposta de ação.

Como veremos mais adiante, há diferenças e semelhanças nas respostas dadas pelos alunos com ascendência boliviana das escolas CAIC e Dom Bosco, pois são ambientes, realidades, cultura escolar e, principalmente, idades diferentes.

A terceira etapa foi a visita aos locais de pesquisa para me apresentar, pedir permissão para a realização e entregar os termos de consentimento. Na escola Dom Bosco, o coordenador me indicou alunos com possível ascendência boliviana para serem entrevistados, onde tive uma conversa prévia com cada um, separadamente, para confirmar se eram ou não ascendentes e explicar do que se tratava a pesquisa e em seguida convidá-los para serem entrevistados. Aproveitei essa conversa para saber qual era a noção deles sobre xenofobia. Já no CAIC, além de resolver as questões burocráticas da pesquisa, conversei um pouco com a coordenadora presente no momento para fazer um levantamento inicial da presença de alunos com ascendência boliviana.

Já a quarta etapa consiste na realização das entrevistas, que aconteceram durante o mês de maio de 2022. As primeiras foram no colégio Dom Bosco e por último no CAIC. Meu objetivo inicial era entrevistar cinco alunos sem ascendência boliviana; cinco com ascendência boliviana e cinco funcionários de cada escola, podendo estes serem de qualquer setor. Foram entregues vários termos para os alunos de ambas as escolas, mas em nenhuma das duas foi possível obter autorização do número exato pretendido inicialmente. Como foi num período onde as aulas haviam começado recentemente, tive que visitar as instituições várias vezes, sendo estas mais para verificar a disponibilidade dos entrevistados do que para realizar as entrevistas. Porém, não foram em vão os dias que não consegui realizá-las, pois pude observar algumas coisas que serão apontadas mais adiante. Como o roteiro é apenas um guia, em algumas entrevistas foram suprimidas determinadas perguntas e em outras adicionadas. Tudo dependeu de como a conversa tomou rumo logo no início.

Após finalizar as entrevistas, estas foram transcritas, separadas por segmento (Alunos com Ascendência; Alunos sem Ascendência e Funcionários) de acordo com a escola e depois analisadas. Em seguida reuni as respostas do mesmo segmento de cada escola e fiz uma nova análise. Concomitantemente foi realizado uma tabulação com respostas que podiam ser quantificadas para a criação de gráficos.

4.4 Resultado das entrevistas com os funcionários

Dentre as categorias, apresentarei primeiro os resultados das entrevistas dos funcionários de ambas as escolas. Utilizarei as seguintes siglas para designá-los: FUNDB (Funcionário da Escola Dom Bosco) e FUNC (Funcionário da Escola CAIC). O número total de funcionários entrevistados foram nove, sendo quatro do Dom Bosco e cinco do CAIC. O critério da escolha para a entrevista foi a disponibilidade do entrevistado, por isso a ausência de professores dentro do quadro. A decisão de não ter uma categoria específica foi para obter uma visão macro dos que trabalham nos colégios, de acordo com sua percepção e vivência na escola, seja nos corredores, dentro e fora de sala de aula. Primeiramente será apresentado os dados gerais para, em seguida, trabalhar com questões específicas.

Quadro 1 - Função e tempo de serviço dos funcionários das escolas CAIC e Dom Bosco

	Tempo que trabalha na escola	Função ou cargo
FUNDB 01	12 anos	Coordenador Pedagógico dos 2º anos – Matutino e do 6º, 7º e 8º vespertino
FUNDB 02	20 anos	Coordenador dos 3º anos – Ensino Médio
FUNDB 03	22 anos	Serviços Gerais
FUNDB 04	02 anos	Intérprete de Libras
FUNC 01	21 anos	Auxiliar de Disciplina
FUNC 02	22 anos	Auxiliar de Disciplina
FUNC 03	03 anos	Técnica de Secretaria Escolar
FUNC 04	08 meses	Técnico de Secretaria Escolar
FUNC 05	03 anos	Secretária

Fonte: pesquisa de campo, maio/2022

Uma das primeiras perguntas realizada foi “Como é para você morar na fronteira?” Para poder entender a sua relação com o espaço e cultura singular que a região de fronteira fornece. Essas foram as seguintes respostas:

FUNDB 01

Olha, como eu morei aqui desde a minha infância [...]. Eu convivo com os nossos irmãos bolivianos tranquilamente, tanto que a minha família é de origem paraguaia, entendeu? E minhas bisavós são imigrantes portugueses também. Em relação a essa diferenciação... já carrego da família isso aí, da gente sempre acolher as pessoas diferentes [...] eu já trabalhei na Bolívia. Trabalhei durante... foi durante... 95,96,97 como gerente da Bhrama, presidente da Bhrama na Bolívia, né. Lá realmente eu consegui aprender a língua, conversando com as pessoas, onde as pessoas me ensinaram ‘vamos começar a pensar em espanhol, do que português’ para poder começar a aprender a língua. Eu tive contato com a cultura deles, que realmente é, apesar de ser uma linha imaginária é totalmente diferente da nossa cultura, do nosso modo de comer, do nosso modo de vestir, entendeu? Totalmente diferente. Tanto que dentro dessa zona franca que eu trabalhava muitos eram da Cochabamba, Santa Cruz, La paz, então eu tive contato com boa parte da Bolívia. Que são totalmente diferentes, os cruzeiros dos indígenas, da mistura indígena que tem aqui na fronteira, né. (FUNDB 01, 2022)

FUND 02 – “Então é uma coisa de rotina, né. Desde o nascimento acostumou aos costumes fronteiriços. Vivência normal, a gente com os irmãos bolivianos sempre aprende a visitar o país vizinho devido ao comércio da localidade próxima à Corumbá, mas sem problemas”.

FUNDB 03 – “Tranquilo. Para mim é tranquilo. Eu não vejo eles com outros olhos[...]. Eu acho que essas fronteiras aí às vezes até nos ajudam né? Que a gente faz uma troca, né? Tipo eles compram aqui a gente compra lá, eles trabalham aqui, tem muitos que trabalham lá, então eu vejo eles com bons olhos”.

FUNDB 04

Eu assim... eu acho tranquilo, mas eu acho que tem muita resistência por parte dos brasileiros, eles são bem desrespeitosos em relação essa questão dos bolivianos. Eu acho que a gente é bem mais aceita lá, do que eles aqui. Embora eles tenham mais liberdade para fazer as coisas aqui, mas eu acho que tem muita piadinha, preconceito. Ah... é, boliviano é isso, boliviano é aquilo. Então eu acho que é uma coisa que não é legal. (FUNDB 04, 2022)

FUNC 01

Para mim, não vejo nada de anormal [...]. Eu acho assim, que me acostumei, né, já, a lidar com eles, né. Porque é [...] 21 anos, aliás, convivendo com alunos da Bolívia. E assim, morar para mim é um privilégio, porque assim, você conhece a cultura do outro país, né. E você tem o privilégio assim, de estar indo lá [...] a hora que você puder ir lá ver os costumes de lá também. E como também eu fiz geográfica, na faculdade de Geografia, para mim foi bem interessante, né. (FUNC 01, 2022)

FUNC 02

Eu já morei em outro lugar, mas nasci e fui criada aqui. Saí há um bom tempo para morar no Rio de Janeiro. Já fui morar em Campo Grande também, que eu tenho filhos lá. Mas, assim, antes eu sempre ia... porque na verdade eu sou filha de boliviano[...]. Não é agora que eu tenho experiência de trabalhar com os alunos bolivianos, porque eu dei aula no município e eu trabalhei na zona rural. Que é lá no Paiolzinho e lá tinha já, alunos bolivianos. E eu já tinha experiência lá, antes de começar. Porque depois que eu fiz o concurso que é administrativo, que eu dei aula no Estado e no município.

Então eu já tinha trabalhado com os alunos bolivianos. Que vai de ônibus e passa lá. (FUNC 02, 2022)

FUNC 03 – Para mim é muito importante essa perspectiva dessas duas cidades. Essa miscigenação das cidades.

FUNC 04

Antes eu confesso que nunca havia reparado muito, apesar de a cidade fazer fronteira com a Bolívia, né. Foi só recentemente, vendo mais boliviano aqui, que eu percebi, né. “Ah, eles tão vindo para cá”. Então eu realmente eu nunca fiz muita reflexão sobre isso, essa questão assim dá... acredito que seja pela minha própria vivência mesmo, eu acho que não saio muito, não convivo muito, não comunico muito, então acaba que eu não tenho muita reflexão a respeito sobre isso, certo! Eu sou realmente à parte, justamente pelo que eu falei anteriormente. Até de Corumbá eu já sou, imagina da fronteira, né. (FUNC 04, 2022)

FUNC 05

[...]. Eu sou nascida e criada aqui eu Corumbá. A gente vê uma... uma situação assim, bem única. Principalmente na nossa fronteira, que a gente tem uma relação com várias pessoas que vieram de outros lugares, ou que são descendentes de pessoas que vieram do Paraguai, que são da Bolívia, e aqui principalmente a gente tem forte essa presença. Dos árabes também, palestinos. Então a gente vê que é uma relação, assim... única, né? Diferente de outros lugares. [...]. Então essa relação intercultural é bem forte. E aqui na escola um pouco mais. E várias vezes eu até já brinquei que a gente sai no recreio e parece que a gente está na Bolívia. Porque a gente tem um grande número de crianças que moram lá, que são filhos de pais bolivianos, além dos bolivianos, nascidos mesmo lá, a gente consegue ouvir muito a língua espanhola falada nos corredores, no recreio pelos nossos alunos. (FUNC 05, 2022)

Através das respostas vimos como os funcionários se relacionam com o espaço fronteiriço. O principal deles é sobre a tranquilidade, fugindo do estigma de que regiões de fronteira são perigosas, devido as atividades ilícitas que são realizadas nela. Outros apontamentos importantes são: a questão comercial, a troca cultural, a presença frequente da língua espanhola no dia a dia, a singularidade do ambiente escolar mais próximo da faixa de fronteira, a presença de imigrantes na região, que é explicado pela formação da cidade de Corumbá, a percepção de que a fronteira é o que está do outro lado e não como uma região que abrange tanto o lado brasileiro quanto o boliviano. Isto fica explícito na fala do FUNDB 03, “essa fronteira aí”. Esse tipo de situação já era relatado por Costa (2015)

Nessa situação de interdependência entre essas cidades, há uma negação histórica da condição de cidade fronteiriça por parte dos moradores de Corumbá, resumida na frase: “a fronteira é lá, e não aqui”. Os corumbaenses associam a fronteira à Bolívia e a identidade de fronteiriços apenas aos bolivianos. (COSTA, 2015, p. 40)

Outra questão que foi abordada é o discurso comum, não só no dia a dia, mas como nas redes sociais, da liberdade do boliviano em fazer o que quer no Brasil, por mais que tenha sido

de forma sutil, “Eu acho que a gente é bem mais aceita lá, do que eles aqui. Embora eles tenham mais liberdade para fazer as coisas aqui” (FUNDB 04, 2022).

Em relação ao domínio da língua espanhola, no qual levei em consideração desde a compreensão, fluência, escrita ou nenhum destes, os funcionários responderam

FUNDB 01 – “Eu compreendo muito mais do que falo”.

FUNDB 02 – “Não tenho nenhum domínio. Falo algumas coisinhas, entendo algumas coisas, mas não tenho”

FUNDB 03 – “Mais ou menos eu entendo. Não domino não. Se eles falarem bem assim devagar eu até entendo eles, mas eu não domino não. Eu tento entender”.

FUNDB 04 – Não

FUNC 01

Um pouco, porque além daqui da escola, eu tenho que me relacionar com a minha religião, né. Que nós temos esse... nós temos esse intercâmbio com eles, porque eu sou da igreja, né. Ai a gente tá sempre tá indo lá, eles tão vindo aqui também. Ai eu tenho que dominar, nem que seja um pouquinho a língua. (FUNC 01, 2022)

FUNC 02 – “Olha, um pouco, né. Até a gente quando começou a trabalhar fizemos curso que era obrigado a fazer pela prefeitura, comunicação, né. Para poder falar com eles. Ai fizemos algum curso, né. Há muito tempo”

FUNC 03 – “Um pouco pelo fato de eu ter morado perto da antiga feirinha boliviana e toda vez que tinha festa da Virgem de Urucupim e de outras ali, eu estava ali presente”.

FUNC 04 –

Olha, eu diria que tenho um domínio não de fluência, mas de segurança de me comunicar, consigo compreender. Se por ventura há uma compreensão ou uma incompreensão, né, eu consigo no espanhol mesmo perguntar. Eu acredito que consigo me comunicar. Não me considero fluente, mas eu consigo me comunicar. (FUNC 04, 2022)

FUNC 05

Não, fala fluente não. Tenho dificuldade em alguns termos na parte gramatical, né. Já fiz alguns cursos, não é minha área. [...]. Consigo entender tranquilamente, principalmente se eles falarem pausadamente, que eles têm uma prática de conversação um pouco rápida, que dá uma enrolada assim, mas a gente consegue e tenta estar se comunicando da melhor forma com ele. (FUNC 05, 2022)

Alguns dos entrevistados relataram que o pouco de domínio que tem da língua, seja pela compreensão, fala ou escrita se deve por algum tipo de relação com os falantes da língua espanhola ou *castellana*, onde a maioria é boliviano. Dentre eles estão a questão da religião, comercial e laboral. Um dado importante que a FUNC 02 mencionou é o oferecimento de curso

de espanhol para funcionários através da Prefeitura Municipal de Corumbá. Questionei se esse curso é oferecido todo ano e se professores novos também são contemplados

Os professores têm alguns, outros já não fazem, mas é para fazer. Sempre todo ano tem. Agora antes da pandemia até teve. Mas quando eu apresentei, que eu estava de licença, aí não consegui entrar. Eu gosto de fazer todas as vezes para ficar atualizado. Porque o que eu fiz nem vale mais, entendeu? Mas não deu para mim entrar. Pela prefeitura sempre tem! (FUNC 02, 2022)

É possível encontrar uma notícia do ano de 2017 no site da Prefeitura de Corumbá que confirma o oferecimento de curso para a REME, mas não diz sobre a sua periodicidade. Essa iniciativa da prefeitura é importante, principalmente para professores que trabalham em escolas com maior número de alunos com ascendência boliviana e ainda não possuem o domínio da língua portuguesa.

O ‘Curso básico de espanhol: língua e cultura dos povos hispano-falantes’ é direcionado para os servidores, com o objetivo de desenvolver as quatro habilidades para o conhecimento da língua espanhola com conversação, compreensão oral, leitura e escrita, em nível básico e conhecer a cultura dos povos hispano-falantes. Por sua vez, o ‘Curso de conversação: ¿Vamos a hablar español?’ É exclusivo para professores que atuam também na REME, que possuem conhecimento prévio do idioma, com o objetivo de oferecer encontros que propiciem a interatividade entre os participantes, além de desenvolver o exercício oral. (CORUMBÁ, 2017)

Ainda falando de comunicação, durante as entrevistas perguntei sobre a existência de alunos bolivianos ou brasileiros, que moram na Bolívia, que entram no colégio sem o total domínio do português e, se existe, como funciona a comunicação com esse aluno.

FUNDB 01

Temos bastante. É mais...vamos dizer assim: Na parte da manhã eu tenho o conhecimento de dois, na parte da tarde, de dois. Mas eles, os próprios que já nasceram aqui no Brasil e estão aqui desde o fundamental, eles veem aqui e eu fico brincando “óh, fala português! Você está com dificuldade de português. Você está aqui no Brasil, tem que falar português para melhorar. Lê em português para vocês poderem melhorar”. Porque de vez em quando nossa própria gíria, nossa própria linguagem, a gente fala e eles quase não entendem. Porque a gente muda nossa linguagem, mudamos nosso vício de linguagem que às vezes eles ficam perdidos. (FUNDB 01, 2022)

FUNDB 02

Olha, aqui, por eu mexer com o Ensino Médio, os alunos já passaram por várias etapas de ensino aqui no Brasil, então eles... eu não sinto tanta dificuldade por parte deles, assim, não percebi. Tem raras exceções, um ou dois alunos, alguma coisa. Agora, quando o aluno, ele ingressa na rede estadual pela primeira vez, estudar no Brasil pela primeira vez, a gente vê que ele tem muita dificuldade. Eu falo isso na rede municipal, que a gente vê que tem alunos que não entendem. Principalmente no ensino fundamental 1, eles veem e conversam na língua deles, né, no espanhol, os bolivianos, *castellano*, mistura que fala, né. Mas assim, aqui no ensino médio não. (FUNDB 02, 2022)

FUNDB 03

Não. Eles falam, eles já vêm para cá bem, já fica por dentro do português, já falando bem ó, não fala assim a língua deles lá. [...] . Com os pais, eles falam bem mesmo a língua deles, que as vezes “vai devagar” para você entender alguma coisa aí você que acaba falando por eles. Daí não sei entendem, só sei que eles confirmam. Tentamos comunicar e a gente entende. Mas agora eles estão sendo bem mais espertos, vêm sempre com um brasileiro, daí o brasileiro intervi por eles. (FUNDB 03, 2022)

FUNC 01

Bom, nosso caso trabalhamos com os alunos no recreio, nos intervalos, né, que eles saem. No nosso caso a gente tem que aprender a lidar, mas eu entendo o que eles falam. Eles tentam entender também o que eu estou falando. Mas assim não tem aquela dificuldade assim, que as pessoas acham que é, porque o dia a dia nos faz ter mais facilidade para lidar com esses alunos. (FUNC 01, 2022)

FUNC 02

São os menorzinhos também que tem à tarde, 1º ao 5º e tem de manhã que tem dois 5º, que vai até o 8º. [...] no início foi meio complicado, na verdade. Mas agora e depois, né, que a gente fez o curso, todinho, ficou melhor. Eles entendem a gente. A gente tenta entender. Ainda tem algumas coisas que eles falam, que a gente não entende. [...] eu peço para repetir. Não são os adolescentes, na verdade são os menores. Porque os adolescentes eles começam a estudar, e eles mesmos já começam a falar a nossa língua. Porque eles têm que aprender a língua portuguesa. Mas os pequeninhos, quando bate o sinal, aí a gente já vai para lá esperar os pais virem buscar. E esses pequenos que falam alguma coisa que a gente não entende, que é do 1º e 2º. Às vezes eles ficam nervosos, porque demora, a fronteira está fechada, aí tem blitzen. Aí os pais não vêm buscar, aí a gente tem que falar com eles, acalmar eles. É a hora que a gente não entende o que eles querem falar, os pequenos. (FUNC 02, 2022)

Segundo as respostas acima, podemos confirmar que há alunos que entram no sistema de ensino brasileiro sem o domínio da língua portuguesa. Porém, de acordo com os funcionários da escola Dom Bosco, que são coordenadores do ensino médio e falam por este segmento, o número é baixo. Mas quando isso acontece, o aluno tem muita dificuldade. Um dos entrevistados até incentiva esses alunos a falarem constantemente o português para aprender mais rápido. Já no CAIC, o número é maior, pois a instituição oferece ensino desde a creche até o 8º ano, então é comum o aluno falante do espanhol/*castellano* começar sua vida escolar naquela escola. Isso acaba forçando os funcionários a terem uma noção da língua espanhola para poderem se comunicar.

A maioria dos entrevistados diz não ter muita dificuldade em se comunicar com esses alunos. Isso acontece pelo fato do português e espanhol terem palavras semelhantes, por ambas derivarem do latim, e a convivência com os falantes do espanhol/*castellano* ser constante, seja na escola, no dia a dia ou no comércio. Os que possuem curso têm mais facilidade. Porém, nenhum deles disse possuir uma comunicação eficaz, tendo que pedir para falar pausadamente ou repetir para que haja o entendimento. Pensando nesses alunos, foi questionado se há algo específico, didaticamente falando, para o aluno que entra sem saber falar o português. Através de ambas as falas, nota-se que não há nenhum projeto ou algo específico para os alunos.

Dependendo da série que esse aluno ingresse, ele poderá ter dificuldades na maioria das disciplinas, principalmente na de português.

FUNDB 01

Não, a gente conversa com os pais. [...] indico os livros para eles, mandou os livros para eles e falo para eles falarem o máximo possível do português. Porque não tem uma sala especial para isso. Não temos pessoa ou professor especial para fazer isso. Seria necessário. [...] os professores de português, eles cobram muito! A gente pede para dar muita leitura, realmente eles fazem muitos projetinhos para eles trabalharem. Sendo criança, eles adaptam mais fácil. Eles vão mais rápido que o adolescente. (FUNDB 01, 2022)

FUNDB 02

No currículo da rede municipal nós temos a língua espanhola. Então lá, devido a essa questão peculiar, que recebemos no CAIC, [...] no município, muitos alunos bolivianos, a escola no seu currículo coloca a língua espanhola para ensinar. Então nós temos professores de espanhol, essa disciplina no currículo deles. Principalmente nas séries fundamentais 1, já no 2 entra o inglês. Mas no 1, a gente tem o espanhol lá para poder facilitar. Então eles têm a língua deles que já aprende, mas aprende também o português com o espanhol que já facilita. (FUNDB 02, 2022)

Durante o ano escolar há vários eventos em que é necessário a participação dos pais e/ou responsáveis, principalmente no período de matrícula ou entrega de notas. Perguntou-se aos funcionários como era a comunicação com os pais que não tinham o domínio do português ou utilizavam o portunhol para se comunicarem, se existiam pais com esse perfil, a dificuldade e as alternativas para se comunicar.

FUNC 03 – “[...] como que eu posso dizer... que eles falam embaralhado, ou alguma coisa assim, nós conseguimos através das falas. Tanto é que as vezes têm um professor passando, entende bem espanhol para ajudar também...”

FUNC 04

Olha, tranquilo, né. Eles são bem solícitos. Bem atenciosos também, a gente tenta explicar também [...]. Que é tentar explicar pra eles como que funciona, pra justamente ter a situação regularizada e não prejudicar o aluno. Então é tranquilo e acredito, que pelo fato de eu falar o espanhol, não fluentemente, mas conseguir me comunicar, né, isso facilita na compreensão. Porque alguns realmente falam bem arrastado, bem fraquinho o português, né. É mais espanhol mesmo, então eu acredito que isso facilita. (FUNC 04, 2022)

FUNC 05

Já tivemos mais, principalmente os que vem de Santa Cruz, que vem de outros países, mais lá no meio da Bolívia, que não são fronteiriços. Então eles falam um espanhol muito mais rápido. Eu senti essas questões da rapidez na fala. E aí, eu senti algumas dificuldades, tanto que a mãe, quando ela veio, trouxe outra mãe para ajudá-la nessa questão da tradução. Segundo ela já estava ajudando nessa parte da documentação, de legalização. Alguns, sim. Mas a maioria da região de fronteira, não. Já tivemos também uma situação de um casal de pais que eram surdos-mudos e bolivianos, então por exemplo a libras deles era lá da Bolívia, não era nossa Língua Brasileira de Sinais. (FUNC 05, 2022)

Através dos relatos, confirmamos a existência de pais bolivianos ou que moram na Bolívia que não possuem o domínio da língua portuguesa. Dentre as alternativas apontadas para a comunicação, salvo os que têm um nível elevado de domínio do espanhol e conseguem se comunicar sem muitas dificuldades, estão: chamar um terceiro funcionário que entenda um pouco de espanhol para fazer a mediação ou pedir para falar devagar. Há também pais que já trazem alguém que fala português para facilitar a comunicação e não haver desentendimentos.

Em seguida foi solicitado que eles falassem um pouco da percepção que tinham da relação dos alunos brasileiros com ascendência boliviana com os sem ascendência. No geral, os funcionários do Dom Bosco dizem não haver conflito entre os alunos com ascendência boliviana e os que não possuem. Que a interação entre eles é tranquila, que um dos únicos problemas pode ser a compreensão da língua. Uma das funcionárias diz que este problema é frequente entre os pequenos, devido ao não domínio da língua portuguesa. Essa dificuldade de comunicação acaba resultando em afastamentos. De fato, durante as visitas não foi presenciado nenhum conflito entre os alunos. Porém, em duas ocasiões foi possível ouvir um aluno chamar o outro colega de “choco”, ao invés do seu nome. E ambas foram na quadra de futsal, enquanto faziam aula de Educação Física.

No CAIC, um dos entrevistados diz que os conflitos ocorriam antigamente. Porém, não fica claro quanto tempo faz esse “antigamente”, levando em consideração que a funcionária que disse isso tem 20 anos de casa. Já a outra, que trabalha há 22 anos no local, diz que nunca houve conflito e relata que havia o “choquito” ao se referir ao colega boliviano ou com ascendência boliviana, mas não vê isso como um sinônimo de conflitualidade. Já outros dois entrevistados acham a relação deles tranquila. O último entrevistado fala de uma “aceitação” pela grande maioria, pelo fato da presença deles serem uma coisa comum na escola.

FUNDB 01

Olha, se tem (conflito) é bem assim, vamos dizer... Fica bem escondido. Porque eu não consigo ver isso, entendeu. Eles se relacionam, eles brincam, eles jogam bola. Já estive em grupo de WhatsApp deles, que eles já me colocaram por conta da pandemia, né. Eu escutava as conversas deles, né. Mas eu não vejo, realmente eu não vejo diferenciação. (FUNDB 01, 2022)

FUNDB 2

Olha, no ens. Fund. 1 lá (CAIC), inclusive eu sou profissional na área de Ed. Física, ministro nas terceiras, quartas e quintas séries do fund. 1. A interação é grande, a gente não. De fato, é dificuldade, inclusive já é uma coisa bastante comum no CAIC, já é bastante tempo de ter esses alunos junto com os brasileiros. E eu não vejo nenhuma.... É lógico que as vezes eles estão conversando, né, interagindo e suas dificuldades e o colega, algum colega, ou algum aluno que sabe falar as duas línguas, eles explicam. Mas se interagem normalmente, algumas vezes têm uma dificuldade na linguagem ou

no que quer transmitir, mas são poucas as situações. A maioria, principalmente no 3º ano em diante já consegue falar (FUNDB 02, 2022)

FUNDB 03

Olha, esses maiores aí eles são tranquilos, eu não vejo diferença nenhuma, você pode olhar, né? Eles todos brincando, jogam bola, conversa[...] é uma coisinha ou outra, bem mínimo, mas as vezes nós notamos, que eu já trabalhei no período da tarde, é os pequenos, pequeno assim, criança. Assim, tipo, não quer fica, eu não sei se eles não conseguem entender direito a língua ou acha estranha, né? [...] E assim, fica um pouquinho afastado assim. Um pouquinho afastada. [...] não tem briga, só custa assim, se misturar assim, né? Eu creio que é por causa do sotaque deles. Aí eles costumam entender, daí no início do ano a gente nota muito isso[...] (FUNDB 03, 2022)

FUNC 01

Bom, eh... antigamente era mais difícil. Agora eu acho assim, que já está mais normal a convivência, tanto dos alunos brasileiros, quanto dos alunos bolivianos, uns com os outros. Acho que já está mais fácil o relacionamento [...] antigamente tinha muito bullying, né. A questão de que eles eram de outra nacionalidade, mas agora já tá mais tranquilo, como estou te dizendo. (FUNC 01, 2022)

FUNC 02

Todos esses 22 anos nunca houve conflito, no início, como eu falei para você, agora é mais, eu não sei falar, né... 70%, 30% brasileiro. Porque quando era mais brasileiro e menos bolivianos, porque eles estavam vindo assim aos poucos, matricular aqui, aí tinha. Mas assim, não via mesmo briga, mas chamar eles assim de “choquito”, essas coisas assim. Mas nunca teve, vamos dizer assim, briga mesmo [...] sempre se deram bem. Nunca teve conflito. (FUNC 02, 2022)

FUNC 03 – “Harmoniosamente. Todos vivem em harmonia”

FUNC 04 - “Assim, eu acredito que não conviver pode ser que me faça não ver os detalhes. Assim, do dia a dia mesmo, como os auxiliares ou professores, mas eu acredito que a situação no geral seja mais tranquila. E se há algum problema, é pontual, acredito que pode ser resolvido na hora mesmo”.

FUNC 05

Olha... a grande maioria tem uma aceitação, porque já é comum para eles. Não só na escola, que no bairro também, no entorno tem muitas famílias bolivianas, descendentes de bolivianos, que residem, então é mais tranquilo. Lógico, que de vez em quando, acontece um caso ou outro, que a gente, né? Que a gente tem notícia da questão do bullying, né? Com relação, já com uma, um foco mais xenofóbico, mas sempre, todas as vezes chama, conversa, ne? Para não deixar que isso extrapole, para que eles tenham um entendimento que isso não pode ser feito, que é uma coisa errada, né? (FUNC 05, 2022)

Mesmo a maioria dizendo que é tranquilo a relação entre os alunos e alguns categorizando como brincadeira chamar o colega de “choquito”, foi perguntado se eles já haviam presenciado alguma cena de preconceito, bullying ou xenofobia. Ambos coordenadores dizem que atualmente não existem episódios que envolvam preconceito, bullying ou xenofobia, mas que antes da pandemia já houve casos. Como eles têm mais acesso ao ensino médio, não

podem confirmar a ocorrência no ensino fundamental. Um dos pontos interessantes na fala de um deles é de um episódio em que um professor foi xenófobo para com um aluno, resultando na sua demissão. O motivo da ausência ou diminuição do índice, segundo um deles, se dá pelo trabalho preventivo salesiano. Já a outra funcionária afirma não ter ocorrido nenhum caso de xenofobia, porém relata que sempre houve “essas briguinhas”. Não sabemos se estas eram motivadas por ataques xenófobos e os alunos que brigavam era por não levarem na “gozação”, como FUNDB 02 (2022) relata ao se referir a fala de alguns alunos, “ainda tinham essas situações de algumas taxações, ‘ah, ele é boliviano’, tem um outro termo que eles usavam... ‘Ele é *colla*’, ele é não sei o que, né. Tem algumas, mas assim levava mais gozações que faziam dentro de sala de aula”.

Já na primeira fala de uma das entrevistadas do CAIC (FUNC 01), ela denomina o “choquito” como “coisinha corriqueira” a ser falada. O outro também presenciou essas falas, mas as categoriza como brincadeiras, “dessas brincadeiras de chamar eles? Já, já presenciamos” (FUNC 02, 2022). Dos três que responderam essa pergunta, apenas um que respondeu não presenciou.

FUNDB 01

Na briga, na discussão só. Nas discussões eu já presenciei. Mas assim, de... no pátio, como eu já falei para você esses dias, a escola está tranquila. A escola está numa tranquilidade que está tendo um rendimento escolar bom para gente. Porque não temos tanto desentendimento entre eles [...]. Bem no começo sim, lá em 2010, 2011, tinha realmente um certo preconceito. Como eu já falei, teve um certo professor realmente, ele falou que foi brincadeira. Mas esse tipo de brincadeira que você fala “ah, você é da Bolívia, tem que estudar na Bolívia”, não condiz, né. (FUNDB 01, 2022)

FUNDB 02

Eu vejo, pelo menos, desde que retornou a pandemia, não identifiquei e não há nenhum relato. Até porque a gente tem um caderno disciplinar em cada sala, estou falando pelos terceiros anos. Eu tenho em todas as salas alunos bolivianos e brasileiros, convive normalmente. Não tenho relato desde o retorno da pandemia, não tenho nenhum relato dessa questão aí envolvendo desavenças ou bullying ou xenofobia. Não passei essa situação ainda desde que entrei em 2017 para cá, como coordenador. Em anos anteriores, sim! Quando eu era professor nos anos 2000 e 2001-7, aí eles ainda tinham essas situações de algumas taxações, “ah, ele é boliviano”, tem um outro termo que eles usavam... “Ele é *colla*”, ele é não sei o que, né. Tem algumas, mas assim levava mais gozações que faziam dentro de sala de aula, né, mas também é raro. Eu vejo que até pela cidade Dom Bosco, pelo sistema preventivo dela. Ela tem um trabalho todinho pastoral juvenil, que faz conscientização dessa questão do respeito pelo outro, do amor, do tripé salesiano. Então, acho que esse trabalho faz com que essas ações, ela... não vamos dizer que possa não... é zero por certo de existir, mas é bem raro a gente ver. Existe isso mais no fundamental. Eu acredito que possa ocorrer nas crianças, aí nos adolescentes, mas no terceiro ano, pelo menos, como eu estou respondendo pela coordenação não passei por nenhuma situação dessa. (FUNDB 02, 2022)

FUNDB 03

Não! Olha eu nunca trabalhei com esses maiores, do ensino médio né? Eu sempre trabalhei com os pequeninhos, que eu era no período vespertino. Então, a gente via essas briguinhas, mas a gente interagia e melhorava. Então já tem uns cinco anos que eu estou trabalhando com os maiores e eu num... eu vi tranquilo. Bem tranquilo. (FUNDB 03, 2022)

FUNC 01 – “Era só essas coisinhas corriqueiras, que “ah, não sei o que”, fala “choquito” para o outro, coisas assim. Palavras assim [...]”

FUNC 02

Dessas brincadeiras de chamar eles? Já, já presenciamos. E às vezes a gente mesmo fala para não ter esse tipo de brincadeira, que eles não gostam. Mas eles são muito assim, né... Como se poder falar? Nesses 22 anos de experiência que eu tenho, que os bolivianos são mais tímidos. Na sala de aula não conversa, a professora precisa sempre está assim... Porque eles são bolivianos, aí eles ficam retraídos. Depois eles vão se soltar. Os brasileiros conversam mais. (FUNC 02, 2022)

FUNC 03 – “Não...”

Como algumas falas confirmaram que existem ou já existiram práticas xenófobas, perguntei como era realizada a punição. As ações tomadas variam desde a solicitação da presença dos pais na escola, seguido de orientação para que isso não volte a ocorrer, registro no caderno de ocorrências, advertências e diálogos. Os entrevistados não disseram nada em relação a eficácia dessas ações que são tomadas.

São feitos por meio de registro. Então se acontece um fato desse, é... nessa situação específica, o pai é chamado, o registro é efetuado, é dada ciência aos responsáveis pelos fatos ocorridos. É lavrado um termo de ocorrência, é aplicado o regimento, dependendo do fato e da gravidade. Agora isso, dependendo da situação pode chegar a um boletim de ocorrência, né. Dependendo do fato em si, dependendo do responsável, do filho, enfim. (FUNDB 02, 2022).

A pergunta sobre a existência de projetos ou palestras de prevenção à xenofobia, bullying ou outras formas de preconceito foi feita para saber a sua periodicidade e eficácia e através das respostas levantar os pontos positivos e negativos, pensando na possibilidade de adequação ou absorção para as futuras ações que serão realizadas. O primeiro coordenador fala que em 2019 houve projeto, mas ele acabou após o início da pandemia. Também diz não haver a necessidade, pois enfatiza a tranquilidade do ambiente escolar após a volta às aulas. Já o responsável pelos 3º anos diz não haver também, e que não viu nenhum projeto no CAIC desde que entrou.

Já no CAIC, um dos entrevistados desconhece a existência de projetos ou trabalhos envolvendo as temáticas, já outra faz menção ao projeto envolvendo bilinguismo, mas não disse qual deles era e que não sabe de nenhum envolvendo a prevenção ou conscientização de práticas preconceituosas. Também disseram que os professores trabalham a conscientização em sala de

aula, enquanto outra entrevistada afirma que existem palestras a respeito, mas não ficou claro se é realmente sobre a temática.

FUNDB 01

Não! Olha, em 2019 nós tínhamos. Entrou 2020, eu saí da coordenação e voltei no final de 2020, como a pandemia estava aí, a gente foi proibida de fazer esse tipo de projeto. Pois era para ter contato, aglomeração, então tinha que trabalhar com palestras, trazendo gente de fora e com isso a gente não percebeu, até o momento, a necessidade de fazer. Não temos a necessidade de fazer, mas seria bom. (FUNDB 01, 2022)

FUNDB 02

[...] no Dom Bosco [...] um projeto específico, específico aqui nos terceiros não. Não tenho nenhum. [...]. Lá no CAIC, desde o tempo que eu to lá, não vi nenhum projeto nessa questão. Tem os direitos humanos que é uma disciplina, e também tem os temas transversais que são respeito com o colega, enfim.... Possa ser que esteja. (FUNDB 02, 2022)

FUNC 01 – “Tem trabalho de conscientização até mesmo dos próprios professores em sala de aula. Que eles que mais convivem com os alunos no dia a dia. Eles tentam repassar, né. Porque é cultura”.

FUNC 2

Tem palestras [...] que é todos geralmente para os alunos. Eles vão para o auditório, aí vem os professores sentam e acompanham. Assim, palestra só para os professores, que eu saiba não. Como agora que eu fiquei sabendo por ela, sobre esse intercâmbio de professores vir para cá e eles irem para lá. Eu não sabia desse projeto. (FUNC 02, 2022)

FUNC 04 – “Não” (não presenciou e não sabe)

FUNC 05

É, projeto, assim, aberto que foi desenvolvido, eu lembro da professora Marisa Benta, que teve uma parceira com uma doutora na universidade. Eu não sei exatamente o cunho do projeto em si, mas era em relação essa questão de ser bilíngue, né. A intenção, acredito que nisso. Nossos alunos têm, por exemplo, o espanhol. Acredito que a professora também desenvolva, a professora desenvolva com eles algum tipo de trabalho. Mas nada assim, que se fale todo um projeto fechado, voltado para essa área, não. (FUNC 05, 2022)

Um dos últimos questionamentos realizados na entrevista foi do que poderia ser feito para diminuir as manifestações de xenofobia, tanto na escola, quanto na cidade em geral. As respostas variam desde conscientização, trabalho através da educação, projetos, festival cultural, integração, entre outros. Em todas essas sugestões é necessário o contato com o outro, que através do sentimento xenófobo ou discriminatório, pode causar uma repulsa. A

compreensão e respeito e empatia pelo outro que é diferente, seja questão de nacionalidade, ascendência, fenótipos, é essencial para que essas sugestões e futuras ações sejam efetivas.

FUNDB 01 – “Olha, tem conscientização [...]”

FUNDB 02

Olha, a melhor forma é a educação, né. Acho que você, numa escola fronteiriça, onde você tem e recebe alunos, independente disso, eu acho que esse trabalho, enquanto coordenação, professor, de orientar, de fazer campanhas educativas, né, dentro da escola, de promover ações nesse sentido, eu acho que é fundamental. Então não há outra maneira, se não for por meio da educação. Acho que a educação, ela contribuiu de forma significativa para tirar essas arestas, colocar condições de igualdade, de respeito, né, para com nossos irmãos bolivianos e vice-versa. Então eu acho que isso é importante, de você trabalhar a cabeça do aluno com formações, orientações em sala de aula por meio de vídeos, capacitações, acho que fundamental. (FUNDB 02, 2022)

FUNC 01 – “É o, como eu já disse, o trabalho de conscientização, diálogo, palestras”.

FUNC 02 – “Acho que palestra, né. Porque se tem geralmente no ano é só um”.

FUNC 03 – “Para acontecer isso, deveria acontecer mais projetos, que nem tipo o Festival América do Sul. O festival América do Sul coloca o Brasil e outros países, com a cultura deles, música e outras coisas, eles podem estar ajudando também”.

FUNC 04

Olha, acredito que é uma pergunta difícil e a resposta mais ainda. Eu acredito que se fossemos pensar algo, então deveríamos ver quais são os problemas, né. Se existem problemas, quais seriam os problemas. Acho que talvez esclarecimento sobre algumas questões, muitas vezes sobre direitos e deveres, acho que isso seria o principal. Né, assim, esclarecimento de direito e deveres. (FUNC 04, 2022)

FUNC 05

Olha... são tantas ideias, né. Eu acho assim, a questão da xenofobia, ela envolve muito a situação do respeito. É um respeito mútuo. É entender que as pessoas, elas são diferentes. Então entra a questão do respeito às diferenças, a compreensão das diferenças. Aqui, graças a Deus, nós temos inúmeras diferenças, não só a questão das crianças que tem outra nacionalidade ou que tem ascendência ou descendência de outra nacionalidade, mas também a gente também tem a oportunidade de ter vários alunos com necessidades especiais. Então, todos integrados num mesmo ambiente. Eu acredito que essa é uma das melhores formas de você trabalhar com essas diferenças dentro de sala. Lógico, atendendo eles nas suas necessidades. E os alunos vão acostumando com esse contato, e eles vão vendo essa criança como igual, e não como um diferente, como a gente está acostumado. Então, por exemplo, a gente andando aqui na escola, você vai ver que o tratamento, a convivência deles, a brincadeira não tem essa distinção. Eles brincam juntos, conversam juntos, eles têm esse costume de interagir constantemente. Eu acho que não tem outra melhor forma ou outro melhor planejamento do que trabalhar essa inclusão de forma prática, né. Lógico, estando sempre atento, toda vez que acontece, ou vai acontecer uma brincadeira nesse sentido, procurar intervir. Não deixar que isso aconteça, acho que essa é a melhor forma. Não me arrependo de ter vindo para cá, de ter tido esse contato. Acredito que o crescimento tem, ele é muito grande, a partir desse contato, né, com pessoa de outros locais, porque a gente aprende com eles também. E eu acho isso muito bacana para nossa instituição. (FUNC 05, 2022)

Através das respostas do segmento dos funcionários de ambas as escolas, pudemos ter um pouco da percepção deles em relação a questão da xenofobia no ambiente escolar. O fato de que muitos já trabalham há bastante tempo na sua respectiva instituição é importante, pois puderam fazer um comparativo com o antes e o agora. A maioria dos funcionários, de ambas as escolas, afirmam que atualmente a convivência é tranquila, que não existe discriminação entre os alunos, sendo estes de ascendência boliviana ou não. Mas ao insistir no questionamento, eles conseguem identificar um fato ou outro, que aos seus olhos pode parecer brincadeira ou uma forma amigável de se referir ao outro. Porém, como veremos mais adiante, isso não é verdade. Talvez pelo fato de viverem na região de fronteira, e desde sempre presenciarem esse tipo de situação, essas falas, que muitas vezes tem um tom pejorativo, acabaram virando brincadeira aos seus olhos. Os resultados seguintes mostrarão que nem sempre o que vê de fora, vê melhor.

Em relação a língua, não há um interesse explícito, pela maioria, em aprender o idioma do país vizinho. Há o desejo, mas não há a ação que demonstre. O pouco que dominam é resultado da convivência, seja por conta das relações sociais, comerciais, laborais ou religiosas. Essa mescla de pouco interesse e preconceito linguístico resulta num terceiro idioma que é comum nas regiões de fronteira do Brasil com os demais países da América Latina, o portunhol. A falsa sensação de saber e entender a língua, por possuírem a mesma origem.

Outra coisa que é presente, uma vez ou outra, nas respostas é a questão fraternal nos discursos ao se referirem aos moradores do país vizinho. Muitas vezes é utilizado a frase “nossos irmãos bolivianos”, o que não quer dizer que a relação com esse irmão é boa ou ruim, e como faz alusão a uma relação familiar, ela pode ser as duas coisas. Porém, ao utilizarem acabam gerando uma contradição, o da intenção com a realidade.

4.4.1 Entre equívocos e documentações

As entrevistas realizadas com os funcionários do CAIC foram, em maior número, com o setor da secretaria. Um ponto a se destacar da entrevista com a FUNC 05, foi o fato dela me corrigir enquanto eu fazia uma pergunta, “deixa eu até falar, porque assim, várias pessoas falam assim ‘a gente vai fazer uma pesquisa lá no CAIC, porque lá tem um grande número de alunos bolivianos’, na verdade nós não temos”. Isso aconteceu porque eu estava utilizando o termo “alunos bolivianos”. A utilização dele foi proposital, pois na maioria das entrevistas percebi que ao utilizar o termo “alunos com ascendência boliviana”, os entrevistados ficavam meio confusos, talvez pelo fato de não estarem familiarizados com o termo. Porém, no início da

entrevista eu sempre explicava o que significava ser ascendente de boliviano. Sobre a documentação ela complementa

Nós temos muitos alunos que são filhos de bolivianos, que são é... descendente, que moram na região lá, desde o nascimento, mas o documento é brasileiro. Lógico, existe alguns também que nasceram lá, né... mas tem essa compreensão de uma forma meio errada da nossa escola acreditando que eles são bolivianos, mas a maior parte são brasileiros, que são nascidos no Brasil, mas que moram na Bolívia. Tem como a gente puxar pelo nosso sistema o número de aluno que nós temos, que são nascidos no Brasil e aqueles que são nascidos na Bolívia. Porque a gente utiliza a documentação legal. Então a gente tem os alunos que são bolivianos, e eu acredito que seja um número que não seja 20%, pela questão documental. [...] inclusive não só da nossa região de fronteira, como temos, por exemplo, dois meninos que são do 5º ano aqui, e eles são nascidos na Bolívia, mas eles residiam no Acre e vieram para cá até recentemente. (FUNC 05, 2022)

Ela também fala da presença de dois alunos venezuelanos, que são irmãos, e que já haviam estudado lá anteriormente. Então perguntei se a documentação que foi solicitada para eles é a mesma que a escola solicita para alunos documentalmente bolivianos. Ela afirma que sim e explica como funciona o processo de matrícula, tomando como exemplo os alunos bolivianos.

[...] nós temos muitos alunos que frequentaram muitos anos o estudo lá na Bolívia e quando eles vêm, eles vêm com as *livretas*, né? Porque é como a gente entende o boletim, porque elas são separadas. Então lá não é como nosso histórico que tem todos os anos, né, letivos num só documento. Então eles vêm de lá com essa documentação, com essas livretas, nós solicitamos essa tradução por uma tradutora juramentada. E aí, eles fazem essa tradução e trazem para a gente, para a gente proceder a matrícula de forma correta e inserir essas informações da livreta deles no nosso histórico. Então é sempre solicitado. Lógico, como a gente sabe que é uma situação onerosa para eles, a gente dá um período para eles poderem trazer. Existe toda essa situação que, né, dá essa facilidade. Porque muitos já tiveram o gasto, por exemplo, para conseguir o RNE. Porque quando eles são bolivianos, eles têm que dar entrada na polícia federal para fazer essa solicitação do Registro Nacional do Estrangeiro, fazer também o CPF. Então a gente tem até alguns alunos, uma aluna na verdade, que ela fez a matrícula com o protocolo da polícia federal, porque é uma coisa que demora em torno de três à quatro meses, e a gente teve esse período de pandemia, com um distanciamento maior de tempo também pra eles. E aí o que a gente faz? A gente coloca no sistema toda essa documentação para comprovar que a gente tá fazendo aquela matrícula naquele momento, aguardando o restante da documentação. (FUNC 05, 2022)

Enquanto respondia uma das perguntas, ela citou que já houve uma situação na secretaria em que um pai comentou que os funcionários tratavam melhor os bolivianos do que os brasileiros. Ela argumentou para este pai que, devido à dificuldade na comunicação, eles precisam demandar mais atenção na hora de explicar a esses responsáveis para não haver equívocos quando eles forem providenciar a documentação, que além de extensa, requer um custo. Então pedi para ela detalhar mais esse ocorrido.

[...] eu entreguei para ele esse nosso papelzinho, que a gente faz para explicar para os pais o necessário para documentação, para fazer a matrícula. E aí, aqui a gente coloca, inclusive a questão do laudo para alunos especiais, com necessidades especiais, mas

a gente coloca também que tem que ter um documento, né? Emitido pela Polícia Federal, quando estrangeiro. Aí quando ele viu esse aqui, aí ele falou “Até negócio de estrangeiro aqui, eu não preciso disso”. Eu falei “Pai, isso aqui é feito, na verdade, para quem vem nos buscar na intenção de matricular, é esclarecimento. Não faço um papelzinho desse para cada pessoa que vem. Então o senhor precisa entender que nós temos uma série de pessoas que nos procuram e nós temos que estar basicamente preparados para atendê-los nessa questão de esclarecimento. Então aí a gente entrega”. E aí foi essa situação. Esse comentário (FUNC 05, 2022)

Questionei se houve outro episódio além desse, mas ela respondeu que não. Perguntei a outro funcionário, que trabalha no mesmo setor, sobre da existência da versão em espanhol do “papelzinho” que contém a relação de documentos. Ele respondeu que não havia, mas que seria uma boa ideia. Todavia, o mesmo comentou que por mais que existisse essa versão, os funcionários não dominam o espanhol, então inicialmente facilitaria para o pai, mas dificultar para o funcionário explicar o que seria cada coisa.

Sobre a procura de pais bolivianos para matricular seus filhos no CAIC, FUNC 05 comenta que a procura é grande, porém há algumas dificuldades em relação a documentação, como a solicitação do CPF e CEP dos responsáveis, que muitas vezes não possuem.

[...] a procura é muito grande! Muito grande mesmo. Hoje de manhã nós tivemos mesmo a procura de um senhor, que quer matricular uma criança de três anos. A criança tem documentação brasileira, mas os pais não. E aí, no caso o nosso sistema pede agora que se faça primeiro o cadastro do responsável através do CPF. E o responsável por essa criança não tinha o CPF. Então a gente ainda tem uns percalços. A gente tem a situação do fronteiro, que agora é uma situação nova, né? Que as pessoas têm o direito de ser fronteiro, de morar na fronteira, tem até agora uma identidade de fronteiro. Só que aí tem a comprovação da residência. Que para fazer a pré-matrícula no nosso sistema, é obrigatório o CEP, um documento que contenha o CEP, porque aí não podemos cadastrar realmente. E aí, a gente, digamos assim, acaba prejudicando as pessoas que moram do outro lado, ali na região de fronteira. Eles residem lá, muitas vezes são brasileiros, mas não tem um documento de comprovação brasileira com CEP, porque lá não tem CEP. Há toda uma situação com a questão de cadastrar o aluno, fazer essa matrícula. (FUNC 05, 2022)

O documento do residente fronteiro que ela cita, é concedido mediante a Lei de Migração nº 13.445/2017, que “concede a pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiro de país vizinho o documento que facilita a sua livre circulação”. O documento garante os direitos assegurados por essa mesma lei.

Achei de grande valia trazer essa questão para a pesquisa, pois há um desconhecimento por parte da população local, sobre os procedimentos necessários para os estrangeiros utilizarem alguns serviços públicos. Essa ignorância resulta na reprodução de discursos xenófobos, onde afirmam existir um suposto roubo de vagas no sistema de ensino brasileiro e de maior liberdade por parte dos estrangeiros, do que os nacionais. Porém, a constituição

brasileira, através da Lei de Migração, garante a eles não só o direito ao acesso à educação, mas também a outros serviços públicos, de acordo com os critérios estabelecidos por ela.

4.5 Alunos sem ascendência boliviana

Nesta parte iremos abordar o ponto de vista dos alunos sem ascendência, de ambas as escolas, através da seleção de algumas respostas dadas durante as entrevistas acerca da existência, ou não, da xenofobia e outros tipos de discriminação dentro do ambiente escolar. O número total de entrevistado desse segmento foram sete, sendo cinco da escola Dom Bosco (ASADB) e dois do CAIC (ASAC). As primeiras perguntas foram em relação a idade, série, local de nascimento, tanto do aluno, quanto dos pais e avós, para conhecer suas ascendências, o bairro que morava, se dominavam outra língua além do português, e se já haviam morado em outros lugares, para que eu pudesse perguntar sobre sua percepção e vivência na fronteira comparando a outros lugares que ficam distantes das linhas limítrofes. Apenas dois, que nasceram no Paraná e foram para Corumbá recentemente, puderam dar essa percepção. Os demais nasceram naquela cidade e nunca moraram fora. Em seguida perguntei sobre como era morar na fronteira. Para os alunos que vieram do Paraná foi mais fácil de responder, já que tinham um outro lugar para fazer um comparativo, para os demais pedi para compararem com lugares que já haviam viajado ou passado um tempo. A maioria das respostas foram positivas, onde disseram ser diferente, seja por conta da diversidade cultural, linguística, ou culinária, além da possibilidade de estar em outro país sem muitas dificuldades. Uma fala chamou a atenção, quando uma aluna comparou a população corumbaense com a de outras localidades, dizendo que estes possuíam “mais classe”. Não posso tirar conclusões desta fala e nem supor quais parâmetros ela utilizou ao dizer isso, pois no momento não era o meu foco questioná-la sobre isso. Todavia podemos perceber um tom preconceituoso para com a população fronteiriça corumbaense.

ASADB 01 – “É diferente! Aqui tem muita cultura. Aqui as pessoas são mais calorosas. Aqui... eu gosto! ”

ASADB 02 – “É bem diferente! Cultura, a língua, tem bastante gente que fala espanhol e que não tinha lá. Bastante gente vai para o outro lado também, que lá também era bem difícil a pessoa sair do país. Aqui é bem mais fácil sair do país. ”

ASADB 03 – “Não, só morei aqui mesmo. Nunca saí daqui. Acho legal, porque dá para visitar outros países. Dá para entender a cultura deles, a alimentação. E eles virem para cá aprender a nossa”.

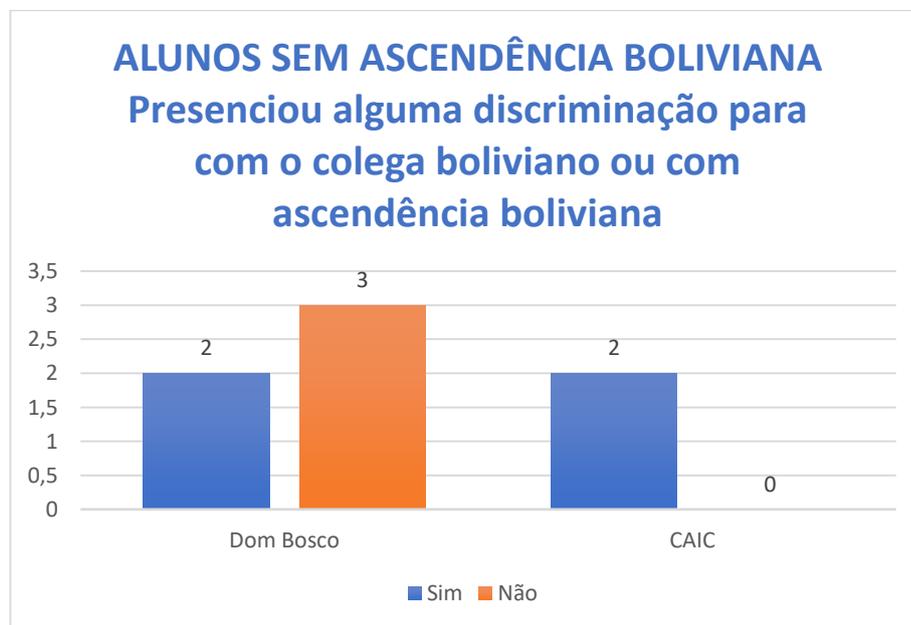
ASADB 04 – “Ah, é um pouco diferente pela cultura. Principalmente pela comida, tipo, tem umas comidas que eu não conhecia no Paraná e que veio da Bolívia e eu gosto bastante; Sopa Paraguaia, aquele arroz boliviano eu adoro[...]”

ASADB 05 – “Olha, para mim eu acho normal. Para mim que já tenho bastante tempo aqui [...]. É que as vezes as pessoas de outras cidades são bem diferentes daqui de Corumbá. Tem mais classe, digamos assim.

ASAC 01 – “É legal, a gente pode aprender outras línguas também, para conversar com os que falam espanhol”.

Questionei os entrevistados se já haviam presenciado alguma discriminação com colegas bolivianos ou com ascendência boliviana. Conforme o gráfico abaixo, dos sete alunos, quatro disseram que já presenciaram e três que não, sendo estes da Escola Dom Bosco.

Gráfico 1 - Alunos Sem Ascendência Boliviana – Presenciou alguma discriminação para com o colega boliviano ou com ascendência boliviana



Fonte: Pesquisa de campo, maio/2022

ASADB 01 - Já! Mas de uma maneira bem sutil, que é difícil de perceber, mas já!

ASADB 02 - Tem. Pior que já presenciei [...] na cidade em geral [...] Aqui na escola não, ainda”.

ASADB 03 – “Sim, já! Já presenciei algumas vezes, mas hoje em dia não mais. Mas quando... antigamente sim! [...] quando eu era criança sim! [...]”

ASADB 04 – “Aqui na escola eu acho que não. Eu nunca vi nenhum preconceito acontecendo”.

ASADB 05 – “Olha, aqui na escola eu acredito que existe, porém eu nunca vi”.

Para os que disseram que já haviam presenciado, pedi para que descrevessem como ocorreu esse ato discriminatório. Todos relatam terem sido através de agressões verbais, nos quais os agressores utilizaram palavras como “bugre” e “*choco*” para se referirem ao colega de forma pejorativa. Além disso, é comum se referirem a pessoas nascidas na Bolívia ou que possuem ascendência, com a sua nacionalidade, num tom de superioridade, como se fosse ruim ser boliviano. Outra questão é a relação que as pessoas fazem do boliviano com a falta de higiene. Muitos se referem a eles como porcos, que não tomam banho, todavia esse discurso é direcionado para com os que apresentam fenótipos indígenas, geralmente os *collas*, muito presentes nos comércios e feiras ao longo da cidade.

ASADB 01 – “Ah... Bugre, essas coisas para ofender. Principalmente nossos vizinhos bolivianos”.

ASADB 03 – “Ah, chamando por esses apelidos pejorativos que é ‘*choco*’, esse negócio aí ‘boliviano’, ‘compra alho’, esses negócios assim”.

ASAC 01 – “É assim, quando a pessoa começa a brigar com alguém da sala falar que os bolivianos são porcos. Mas eu pego e falo assim, ‘não, não é! Eles são de... como fala, de outro país. A gente tem que entender isso’, mas eles não entendem do que eles falam”.

ASAC 02 – “‘Nã...não come perto de mim que você é boliviano’ [...] é um amigo, é um colega da sala que tem preconceito com boliviano”.

Uma das entrevistadas diz ficar incomodada ao presenciar esse tipo de situação, porém se abstém de tomar alguma atitude para impedir, mas diz que gostaria de poder fazer algo a respeito. “Incomoda! Porque a gente tem que ser educada com as pessoas, ainda mais pessoas que moram em outros países. E as pessoas mesmas daqui discriminando incomoda” (ASADB 01, 2022)

Uma das perguntas que está presente nos três roteiros é sobre o que poderia ser feito para diminuir o preconceito com quem é boliviano ou tem ascendência. O intuito era saber por meio das respostas dos três segmentos, possíveis ideias efetivas para o combate desse tipo de discriminação. Por mais que já houvesse algumas ideias para as futuras ações, baseadas em pesquisas e outros projetos, que já existem e tem como objetivo a diminuição da xenofobia, era

preciso saber das pessoas que vivenciam essa situação, tanto como vítima, quanto espectador, pois essas práticas podem acontecer de várias formas e por diversas motivações.

Enquanto alguns não souberam responder, o que é compreensível, pois trata-se de uma situação complexa, outros acharam maneiras que podem parecer simples demais, todavia, se praticadas constantemente, podem ser muito eficazes. Entre elas estão: entender o próximo, respeitar a cultura e idioma. Apenas uma resposta pendeu para o lado negativo, “deveriam montar uma escola só para eles aqui no Brasil”. Além de ser uma fala segregacionista, ela retoma a questão do “eles”. Não sabemos como o grupo “eles” é composto. Há várias possibilidades, entre elas a composição por bolivianos, brasileiros que possuem ascendência boliviana ou que moram na Bolívia, falantes hispânicos ou todos eles ao mesmo tempo.

ASADB 01 – “Essa é uma boa pergunta! Deixa eu pensar... Difícil! Não sei responder”.

ASADB 02 – “Pior que... não faço ideia”.

ASADB 03 – “Ah, entender, né? Que apesar de ser de outro país, nós somos iguais, em termos, né. Porque somos pessoas, somos seres humanos. Então não tem diferença, não tem que ter preconceito com o tipo de nacionalidade com ninguém”.

ASADB 04

[...]. Acho que as pessoas entenderem...sabe? [...] Tipo, não tem nenhuma diferença entre a gente, é só realmente a cultura, a fala, a linguagem. Essas coisas. Eu nem entendo porque o preconceito xenofóbico existe. Nós somos todos iguais, só muda a cultura. Esse tipo de coisa. Eu realmente não entendo esse tipo de coisa. (ASADB 04, 2022)

ASADB 05 – “Eu acho que, tipo... fazer com as pessoas realmente entendam, tenham consciência de que não precisa diminuir o próximo, né? Para querer se aparecer, para querer... digamos ganhar um padrão, né, na escola” .

ASAC 01 – “Ah, tem que respeitar a pessoa que é do lugar que ele nasceu. Não porque a gente é de outro estado, a gente não vai respeitar o que é, o que fala espanhol.”

ASAC 02 – “Tipo... pra eles... deveriam montar uma escola só pra eles aqui no Brasil.”

Em algumas entrevistas realizei a pergunta “Se alguém te chamasse de boliviano(a), como você reagiria?”. O objetivo era ver como eles reagiriam ao serem chamados por algo que é considerado ofensivo por pessoas que costumam discriminar a população boliviana e ascendentes. Nenhum demonstrou desconforto ou desgosto com a possível situação.

ASADB 01 – “Pessoalmente não acharia ruim, porque não acho a nacionalidade deles ruim, mas é uma falta de respeito”

ASADB 05 – “Ah, eu simplesmente eu não revidaria, né? Porque eu acredito que a pessoa oferece o que ela tem no coração dela”

ASAC 02 – “Eu não teria reação”

Com o objetivo de observar se o entrevistado permaneceria na mesma linha de raciocínio sobre uma forma de diminuir e combater a xenofobia ou outras formas de preconceito, perguntei a eles “O que você diria para alguém que faz esse tipo de discriminação?”. As respostas mantiveram o nível de comunicação não violenta, com o intuito de conscientizar através do diálogo. Portanto, os entrevistados não entraram em contradição.

ASADB 01

Deixa eu pensar... formular uma resposta, calma! Sem necessidade de ter discriminação nenhuma, pois somos todos iguais. A única coisa que vai mudar é sua etnia, então não tem o porquê disso. E a falta de informação, ela agrava muito mais o problema dessa discriminação. As pessoas por não saberem muita coisa, elas acham que é assim. (ASADB 01, 2022)

ASADB 02 – “O que eu diria? Ah, eu diria para ele se enxergar, né? Que acho que não muda nada, a nacionalidade... acho que não muda nada. São todas pessoas.”

ASADB 03

Ah, eu falaria que isso não é certo a se fazer, porque independente da nacionalidade dele, é um ser humano, ele é que nem a gente, um amigo nosso, um colega nosso de escola. Então essas piadinhas meio chatas, eu tentaria avisar, falar que isso não é legal, que está machucando o outro. Falaria para parar. (ASADB 03, 2022)

ASADB 04 – “Eu diria que ela está muito errada, porque não tem o porquê de esse preconceito, sabe? A gente tem que respeitar a cultura da outra pessoa, a religião, a linguagem dela, sabe? Ela está muito errada mesmo!”

ASADB 05 – “É... eu conversaria com ela, né. Conversaria com ela, falando que ela estaria errada. Não, tipo, batendo de frente com ela, até porque ninguém vai convencer ninguém. Isso é uma atitude dela, né. Se ela não quiser mudar, eu não posso fazer nada.”

ASAC 01 – “Tem que respeitar o colega. Tem que entender que ele é assim, não é porque você é totalmente diferente, que ele tem que ser igual você”

ASAC 02 – “Não faz menor diferença ser brasileiro ou boliviano.”

Sobre a existência de palestras de conscientização ou a abordagem da temática durante as aulas, os entrevistados que responderam, disseram que já aconteceu as duas coisas, tanto as palestras de prevenção ao bullying, quanto conscientização por parte dos professores. Todavia, não teve nenhuma resposta que confirmasse a eficácia dessas ações.

ASADB 01 – “Já presenciei algumas palestras e algumas conscientizações vindo de professores, mas nada além.”

ASADB 03 – “Sim, todo ano de bullying tem palestra, prevenção ao bullying, que fazem cartazes e decoram a escola falando não ao bullying.”

ASADB 02 – “Tinha, tinha... Aqui também já teve palestra sobre isso [...] Não foi muito funcional, porque a maioria não prestava atenção.”

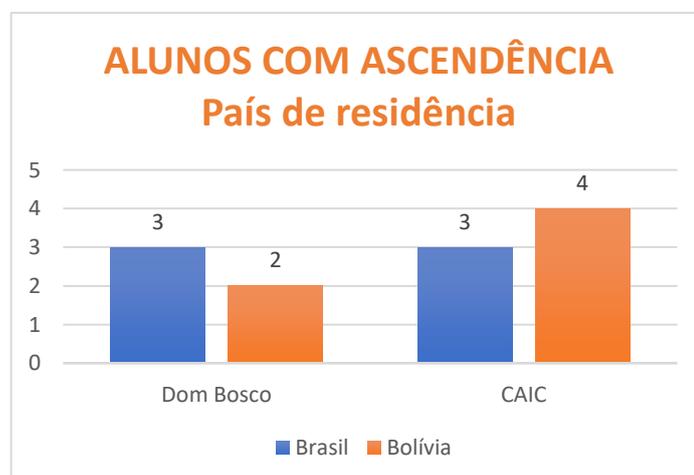
4.6 Alunos bolivianos ou com ascendência boliviana

Resolvi deixar o terceiro segmento, alunos bolivianos ou com ascendência boliviana, por último, pois o número de entrevistados é maior e as respostas possuem maior grau de relevância dentro dessa pesquisa. Foram entrevistados cinco alunos com ascendência na escola Dom Bosco, todos do 3º ano do ensino médio, e sete na escola CAIC, seis são da 7ª série e apenas um do 8º ano. As perguntas iniciais foram as mesmas realizadas com os alunos sem ascendência como uma forma de conhecer um pouco as suas origens.

Na escola Dom Bosco, o tempo em que os alunos estudam na instituição varia entre dois a cinco anos, onde apenas um estuda desde que iniciou sua vida escolar. Já no CAIC, dos sete entrevistados há apenas dois que possuem pouco tempo lá, que varia de dois a três anos. Os demais relatam estudar na instituição desde a creche ou “desde pequena”.

Algumas respostas foram quantificadas neste segmento para podermos visualizar melhor algumas informações. O primeiro dado é sobre o país de residência desses alunos. Inicialmente a pergunta buscava saber o seu bairro, mas a maioria dos que moram do outro lado respondia “Bolívia” ou “Porto Quijarro”. Então resolvi quantificar apenas utilizando os países. Dos que moram do lado brasileiro, três residem no bairro Dom Bosco, um na Popular Nova e outro no Guatós.

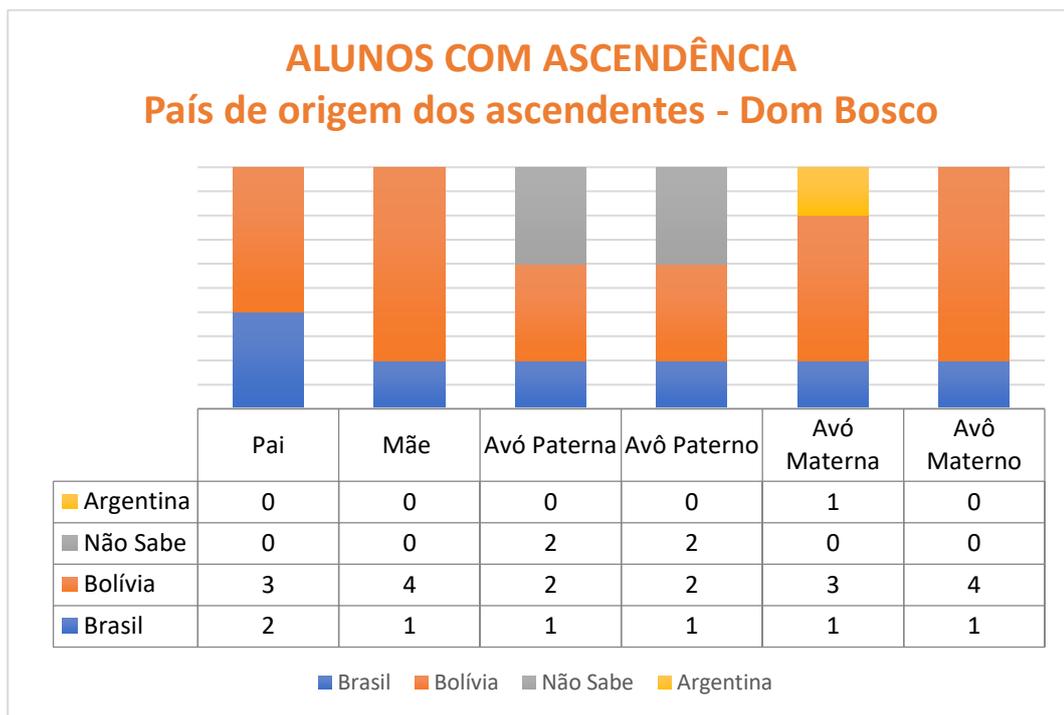
Gráfico 2 - Alunos com ascendência – país de residência



Fonte: Pesquisa de campo, maio/2022

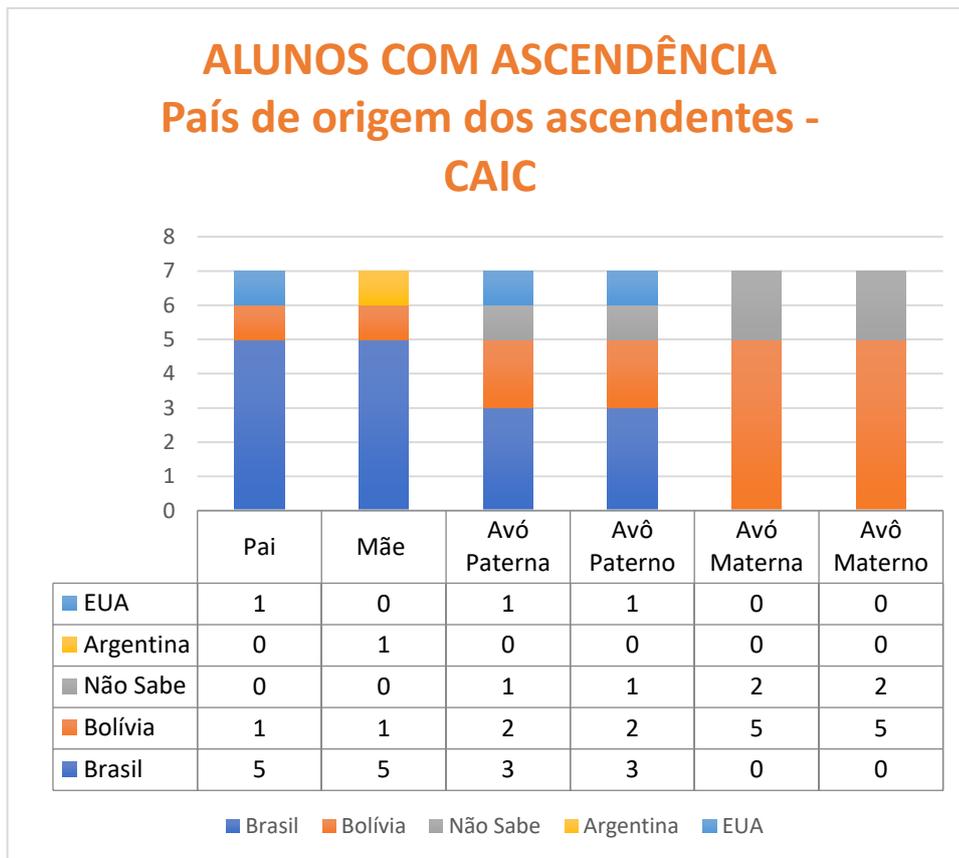
Os dados dos locais de nascimento dos pais e avós dos alunos foram separados por escola, em tabelas diferentes. O local que possui maior número de origem, seja por qualquer grau familiar, é a Bolívia. Mães e avós paternos seguem empatados, com quatro em cada. A Argentina foi o único país mencionado que não faz parte da região de fronteira daquela localidade.

Gráfico 3 - Alunos com ascendência - País de origem dos ascendentes dos entrevistados – Dom Bosco



Fonte: Pesquisa de campo, maio/2022

Já no CAIC a situação é um pouco diferente. O Brasil e a Bolívia possuem praticamente o mesmo número de ascendentes nascidos naquele local. Além da Argentina, os Estados Unidos da América também aparecem como local de nascimento de ascendentes de algum dos entrevistados.

Gráfico 4 - Alunos com ascendência - Tabela do país de origem dos ascendentes - CAIC

Fonte: Pesquisa de campo, maio/2022

Após conhecer um pouco sobre suas origens e há quanto tempo estudam nas suas respectivas instituições, perguntei um pouco sobre como era a vivência escolar deles naquelas instituições para ver se já relatavam algum episódio de discriminação ou xenofobia.

ACADB 01

Então, é para mim pelo visto que as pessoas me veem extrovertida foi mais ou menos. Porque sempre quando tinha apresentações lá na frente, assim, eu tinha muita vergonha porque quando eu começo a ficar nervosa, eu começo a misturar as línguas. E é muito complicado porque tem gente que começa a rir, começa a fazer piadinha e isso com o tempo isso foi me afetando. Em outras escolas também, aconteceu a mesma coisa, só que já me afetou bastante. Por enquanto aqui tem pessoas que acharam bonito, fofo o jeito que eu falo, mas também tem outras pessoas que fazem piada, que eu realmente levo para a brincadeira no momento, mas depois eu penso “nossa, me afetou pra caralho”. (ACADB 01, 2022)

ACADB 02 – “A educação é boa. Eu gosto muito e é diferente a Bolívia tem muitas matérias e temos preocupação para o futuro do aluno. ”

ACADB 03 – “Bom, a vivência aqui na escola é boa, não tenho intriga com ninguém. É calmo, pessoal super me respeita e eu super respeito o pessoal. ”

ACADB 04 – “Tranquila”

ACADB 05

Bom, aqui... digamos assim. Quando você está lá no 4º, 5º, 3º ano...por isso que eu falo, tem que ensinar as crianças desde pequena, porque é aí que começa o preconceito, a xenofobia. Porque eu lembro uma vez que eu estava assim, conversando normal. Eu sempre falei bem, normal, porque eu sou brasileira, tenho documento, mas a minha mãe é boliviana e eu... eu sou boliviana também. Aí, o que aconteceu...eu estava conversando com a minha coleguinha e ela falou assim para mim... Eu falei do caqui, caqui é fruta, todo mundo conhece. Mas pelo visto ela não conhecia. Aí ela falou “É que só boliviano come essas frutas feia. Eu não conheço. Brasileiro não come”. E eu lembro também que um menino quis fazer bullying, xenofobia comigo, aí...ele partiu para a agressão comigo. Ele jogou uma pedra! Eu joguei de volta, bati nele. Isso não é... é bom na conversa. Mas se você conversar aqui, trazer seus pais, vão fazer mais bullying ainda. Falar que você é fraco, que não sabe se defender. Ai, o que ele fez? Saiu da escola. Nunca mais vi ele. (ACADB 05, 2022)

ACAC 01 – “É bom, mas os alunos começam a me chamar de choca, boliviana. ”

ACAC 02 - “Legal [...]”

ACAC 03 – “Legal...”

ACAC 04 – “Bom, até algum tempo estava bem legal, só que depois já ficou meio chato”

ACAC 05 – “Eu estou achando bom para mim aprender novas coisas também”

ACAC 06 – “É bem... Legal...nunca teve esse problema de racismo. ”

ACAC 07

É melhor, professor. Na minha opinião é melhor que estudar no Dom Bosco. Porque lá, o racismo é bem mais forte que aqui. Aqui as pessoas não são tão racistas, mas lá no DB tem pessoas que são bem racistas, do tema que “ce” é gordo e supostamente boliviano. Assim, meus pais são de descendência boliviana e eu sou boliviano. Só que eu sou brasileiro, professor. Eu nasci aqui, mas eu fui morar em Santa Cruz, quando meu pai morreu [...] (ACAC 07, 2022)

Por meio de algumas respostas já é possível notar, de forma explícita, a ocorrência de xenofobia. No caso do Dom Bosco não se trata de eventos recentes, mas sim que ocorreram “antigamente”, como é dito nos relatos dos funcionários. A única manifestação xenófoba que parece acontecer atualmente é a da aluna ACAC 1. Os demais alunos não demonstraram possuir uma vida escolar conturbada ou sofrer ataques preconceituosos. Pelo contrário, diziam possuir uma vida tranquila e legal. Numa primeira análise, podemos constatar que os eventos de xenofobia eram frequentes no Dom Bosco há um tempo atrás. Isso é reforçado pela fala do ACAC 07, que diz ter sofrido ataques xenófobos e gordofóbicos quando estudava no Dom Bosco. Atualmente ele estuda no CAIC.

Todos alunos com ascendência boliviana disseram ter um domínio elevado do espanhol ou *castellano*, então perguntei como eles se sentiam falando a outra língua em público. Se eles viam problema ou não. A maioria relatou não ter problema com isso, onde um disse não ter vergonha, mas sim vontade. Porém outros se sentem estranhos ou envergonhados e preferem

não falar pois “tratam mal”, como relatou uma das alunas do CAIC. Um relato interessante é do ACADB 02, que durante a entrevista demonstrou não dominar muito bem o português, dizer que ao tentar se comunicar com outros colegas, segundo ele, bolivianos, estes respondiam baixinho, se ocultavam, como se estivessem com vergonha. Segundo Bumlai (2014), “É evidente o preconceito contra língua Espanhola. Isso demonstra a falta do entendimento da cultura presente em nossa região e da aceitação intercultural”. Nos dias em que fui até as escolas realizar as entrevistas, o CAIC foi o único lugar que consegui ouvir os alunos se comunicando nas duas línguas sem nenhum problema e sem falas pejorativas por parte dos outros colegas.

ACADB 01

Ah é muito estranho, muito estranho. Porque você vai se acostumar, tipo sua mente e acho que você até você mesmo fala “não eu estou aqui no Brasil então eu só vou falar em português”. Quando alguma pessoa me pede para falar espanhol, eu sinto sei lá, muito estranha. E até a minha voz muda. E eu fico meio constrangida também. Mas é de boa. Porque tem gente que gosta de me escutar falando espanhol e eu acho isso muito lindo, isso me motiva a ser o quem eu sou, e aos poucos eu tô me aceitando e cara, realmente eu... minha mãe sempre fala, você sabe falar dois idiomas e a pessoa que ri de você não sabe nem falar direito português. Falei “Verdade!” (ACADB 01, 2022)

ACADB 02 – “É... normal, mas eu quando cheguei aqui não falava nada português e tentava de falar com outro boliviano, mas ele tipo... se ocultava, entende? Eles não queriam falar em espanhol e se falavam em espanhol baixinho, mas não queria que escutem os brasileiros.”

ACADB 03 – “Bom, quando eu estou com o pessoal daqui eu me sinto um pouco com vergonha, né? Porque talvez eu possa errar e as pessoas começam a rir de mim é, mas tanto em outro país como na Bolívia, em Santa Cruz, eu me sinto super bem porque eu falo e eles superintendem.”

ACADB 05 – ‘Minha mãe fala na escola, em qualquer lugar. Eu, eu não falo porque minha pronuncia é horrível. Eu estou tentando fazer isso porque é bom você falar outro idioma, tanto para mercado de trabalho, para tudo.’

ACAC 01 – “Normal”

ACAC 02 – “Não... tratam mal.”

ACAC 03 - “Bom, eu nasci aqui em Corumbá, mas eu moro lá. E é normal para mim falar espanhol e português.”

ACAC 05 – “É normal para mim [...] quando alguém ta falando em espanhol, eu falo.”

ACAC 06 – “Não tenho problema”

ACAC 07 – “Não tenho vergonha não. Tenho vontade mesmo”

Ao serem questionados sobre uma possível situação, onde alguém vem lhes perguntar algo em espanhol ou *castellano*, em qual idioma eles responderiam, todos disseram optar por responder em espanhol ou *castellano*, por mais que isso pudesse gerar um possível desconforto em alguns. Além disso, alguns relataram que a comunicação em casa é apenas em castelhano/espanhol, enquanto outros disseram utilizar os dois idiomas.

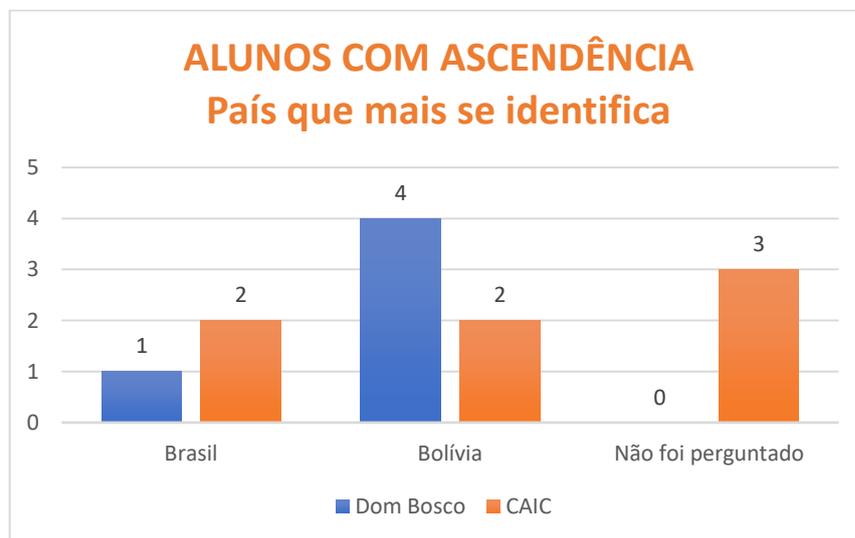
ACADB 01 – “Eu falo espanhol, até que porque o menino da minha sala, ele fala espanhol comigo de boa. Eu começo a falar em espanhol com eles. Tem pessoas que olham para minha cara. Eles nunca me viram, me ouviram falando em espanhol. Então para eles é estranho. Mas eu continuo falando espanhol.”

ACADB 03 – “Eu responderia espanhol por causa da minha família, elas vêm para cá e quando a elas sai, eu vou com elas, com eles para mostrar o um lugar e assim vai.”

ACADB 05 – “Em português, mas meus outros irmãos falam em *castellano*. Só em *castellano*. Só eu mesmo, porque eu sou meio tapada.”

Como a probabilidade desses alunos com ascendência viverem mais intensamente a cultura de ambos os países, perguntei com qual dos dois eles se identificavam mais. Dos que responderam, a maioria disse se identificar mais com a Bolívia, seja por questão cultural, afetiva ou porque se sentem mais à vontade falando espanhol em público.

Gráfico 5 - Alunos com Ascendência – País que mais se identifica



Fonte: Pesquisa de campo, maio/2022

ACADB 01

Bolívia, Santa Cruz. Ai, é um país que eu sinceramente eu amo. É muitas pessoas falam que a Bolívia é fronteira, porém ele tem que conhecer mais, por isso que são... acho que as pessoas que daqui de Corumbá criticam muitos os bolivianos. Chama eles de qualquer nome, porque já me chamaram também, mas eles têm que conhecer, saber mais o que é a Bolívia. E eu sei que se eles conhecessem, eles iam amar muito. E eu

me identifico mais com Santa Cruz, que foi uma um lugar que eu fui criada desde os cinco anos porque meu pai morava lá então eu fui lá também. (ACAD, O1, 2022)

ACADB 02 – “Bolívia, porque eu posso expressar mais, falar mais.”

ACADB 03 – “No Brasil, mas eu amo a Bolívia.”

ACADB 05

Olha... eu amo o Brasil. O Brasil é muito bonito, cultura, tudo. Mas a Bolívia tem tanta cultura bonita, tanto lugar e lá parece, sabe, que a pessoa não fica te julgando, que nem aqui. Porque aqui, se as pessoas te verem com carro boliviano, elas ficam tipo “ah”, parece uma coisa errada. Você tem que ficar escondendo isso. Lá, todo mundo é mais educado, mais acolhedor. (ACADB 05, 2022)

ACAC 01 – Bolívia

ACAC 02 – Brasil

Também questionei se gostariam, caso tivessem a oportunidade, de estudar no país vizinho. Dos sete que responderam, apenas três disseram que não. Entre os motivos alegados estão o não domínio da escrita espanhola, mais afinidades com os colegas brasileiros e pela educação brasileira ser melhor e possibilitar mais oportunidades.

ACADB 01

Já tive a experiência, só que lá não tem muitas oportunidades que nem aqui. Aqui te dão mais oportunidades, só que lá é mais avançado. O estudo é mais avançado do que aqui; aqui é mais fácil, não é mais exigente que de lá, porque não pode, tem que ser uma roupa social, bem social mesmo. A cor do sapato, você não pode usar batom, tem que colocar o penteado, então é mais daqui do que lá. (ACADB 01, 2022)

ACADB 03 – “Sim. Porque lá a metade da família da minha mãe está lá. Então eu teria mais, mais facilidade. Aí também eu tenho minha prima que mora no Chile e tenho minha outra prima, com meus sobrinhos que moram tomaram na Espanha.”

ACADB 05 – “Olha...lá é ótimo, mas não porque eu não sei escrever. Falar é fácil, mas escrever eu não consigo. [...] mas eu estudaria lá, com certeza!”

ACAC 04 – “Prefiro estudar aqui.”

ACAC 05 – “Eu estudaria sim”

ACAC 06 – “Sim!”

ACAC 07 – “Prefiro estudar no Brasil. Eu prefiro Brasil porque aqui eu tenho mais confiança com meus amigos, assim, tipo, tenho mais amigos, mais familiares e maior parte daqui é familiar. Bom, eu gosto de estudar aqui, eu prefiro. Melhor aqui no Brasil do que ali na Bolívia, né.”

Pensando em uma das conclusões da pesquisa de Bumlai (2014), onde ela constatou que poucos conseguem se entender como fronteiriços, talvez pelo fato de que não soubessem o que é ser fronteiriço, perguntei aos entrevistados como era para eles a vivência na fronteira ou se

eles se consideravam fronteiriços. Mas antes deles responderem, expliquei brevemente, numa linguagem condizente com a idade de cada um, o que seria se considerar como fronteiriço, para que eles pudessem responder com mais propriedade. Um outro ponto que me levou a realizar essa explicação prévia foi pelo fato de que grande parte da população local corumbaense achar que a fronteira é apenas do outro lado, além dos limites brasileiros e não a região como um todo. Isso pode ser visto nas respostas do segmento de funcionários de ambas as escolas. Mesmo assim, ainda houve um pouco de dificuldade por parte dos alunos em responder de forma objetiva. Talvez seja pelo fato de que a questão da fronteira e sua realidade não seja abordado de forma eficaz ou que traga para a realidade do aluno, como Bumlai (2014) também já havia considerado em sua conclusão.

ACADB 01

É bom, é bom! Porque é um lugar que eu conheço, que eu também sei me comunicar com as pessoas que moram na fronteira, então quando eu atravesso a fronteira eu converso com as pessoas como também aqui. Então é bom, pra mim é bom e tem coisas de lá também que não tem aqui como tem coisa aqui que também não tem lá e tem vez que a gente vai lá comprar na fronteira até o mesmo brasileiro vai lá comprar da fronteira e o trazer aqui; , mas também complica na questão dos adolescentes como também tem algumas pessoas adultas que criticam muito, diminui o boliviano, pelo jeito de conhecerem uma pessoa suja, uma pessoa porca, uma pessoa isso, porque eu já escutei coisas que não gostei, por isso que eu falo é pra minha mãe, eu defendo, eu defendo, defendo porque eu sei pessoas que começaram a falar que não sabem tudo que acontece lá e as pessoas como pessoa. (ACADB 01, 2022)

ACADB 02 – “É... acho que não. *Paso que* eu moro tipo... aqui tem Porto Soarez, *Puerto Quijaro*, eu moro final, onde não tem vizinho

ACADB 05

Essa dualidade, sim! Os brasileiros... oh vou te falar. Os bolivianos, eles têm sempre... tentam saber o português. Já os corumbaenses não. Nem ligam! Entendeu? Nem tentam. E se ele entende, fazem de besta e eu também... e uma coisa que minha mãe sempre fala, e eu também não gosto e ela não gosto é que o boliviano sempre tenta esconder o que ele é. O boliviano, entendeu? Ele passa da ponte, porque ali é metade, metade, eles começam a falar o português, bem mal falado, entendeu? Porque aqui tem os turcos. Os turcos falam o idioma deles, tem chineses, falam o idioma deles. E porque o boliviano tem que deixar de falar o idioma deles por causa que as pessoas ficam apontando o dedo, entendeu? (ACADB 05, 2022)

ACAC 01 – “Eu acho legal”

ACAC 02 – “Eu não paro muito *en* Bolívia. Paro aqui *en* Brasil. Chato lá na Bolívia...”

ACAC 03 – “Não sei, normal...”

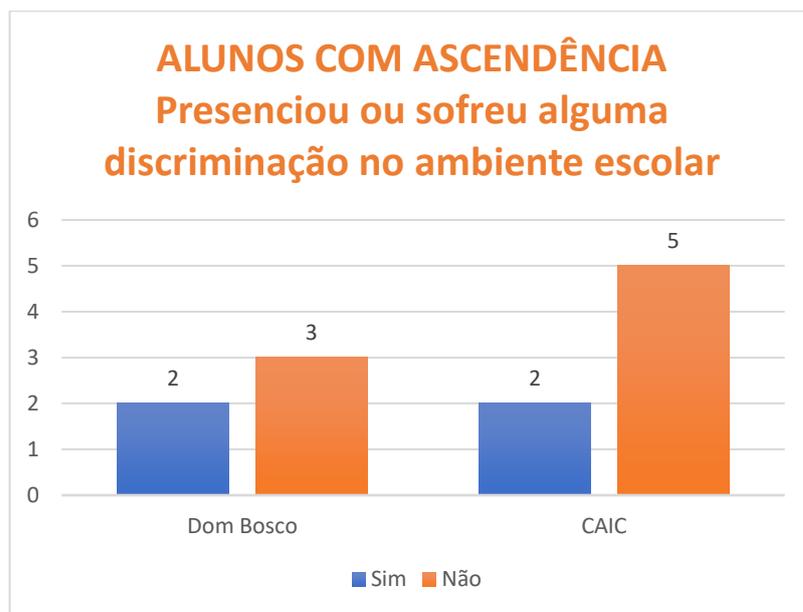
ACAC 04 – “É normal, porque antes, quando eu era pequena, tipo... eu morava aqui em Corumbá. Só que depois minha vó vendeu a casa dela e eu fui morar lá na Bolívia.”

ACAC 05 – “É muito legal, porque você pode aprender duas culturas ao mesmo tempo.”

ACAC 07 – “Eu acho que é bem melhor. No começo foi difícil de me acostumar, né. Por causa dos meus amigos e familiares que eu tenho lá. No começo foi difícil, mas agora é de boa. Já me acostumei.”

Em vez de perguntar aos entrevistados deste segmento se eles já haviam sofrido ataques xenófobos ou outros tipos de preconceito, optei por perguntar se já haviam presenciado com outros colegas. Pois uma abordagem direta, dependendo do entrevistado, poderia ativar gatilhos ou acessar memórias indesejadas. E mesmo com esse cuidado houve alunos que se sentiram desconfortáveis com as perguntas e até choraram ao relatar alguns eventos. Através do gráfico abaixo, podemos ver que dos 12 entrevistados, oito relataram já terem visto ou até mesmo sofrido ataques xenófobos ou discriminatórios.

Gráfico 6 - Aluno com ascendência boliviana que já presenciou ou sofreu algum tipo de discriminação no ambiente escolar



Fonte: Pesquisa de campo, maio/ 2022

ACADB 01 – “Sim!”

ACADB 02 – “Sim, tipo... antes, o ano passado tinha mais boliviano aqui na escola e eu falava com ele, parava com eles e via que na sua aula tipo, eles eram tipo... só bolivianos. Entendeu?”

ACADB 03 – “Bom, sim! Por causa que algumas pessoas falam só espanhol, mas entende o português e outras pessoas não entendem o espanhol e fica ruim. Aí fica naquele critério, ‘ah, aquele guri é boliviano aquele guri é assim’, entre outros”

ACADB 05 – “Tem! Tem aquela divisão, sempre tem!”

ACAC 04 - “Sim”

ACAC 05 – “Se tem preconceito aqui? Pra mim, eu acho que... acho que tem sim”

ACAC 06 – “Sim, eu acho que tem”

Algumas respostas não foram objetivas ou pareceram confusas. Então pedi para que contassem como ocorreu ou geralmente acontece. Através deles foi possível confirmar a existência de xenofobia nos ambientes escolares. Alguns relatos ocorreram tempos atrás, porém outros são recentes. É perceptível como esse tipo de discriminação afeta o psicológico e a autoestima desses alunos. Os atos discriminatórios relatados por este segmento no ambiente escolar, corresponde à xenofobia que acontece na região, que são através de agressões verbais, disfarçadas de “brincadeiras”, que na maioria das vezes tem o objetivo de ofender. Mas há também as que são explícitas, muito frequentes no trânsito da cidade ou nas redes sociais.

ACADB 01

Tem algumas brincadeiras que eu não entendo porque que as pessoas aqui chamam o boliviano de choco. Realmente, eu já escutei, já me chamaram, mas para falar em espanhol choco é loiro. Então eu não entendo, são coisas que vem de lá que as pessoas não sabem daqui que realmente vão colocando na cabeça e vai falar “ah vamos chamar ela de choco porque ela é boliviana”. Eu acho muito estranho até porque começa me chamar isso eu falo “Eu não sou loira” porque o significado é loira. Então eu falo “Eu não sou loira”. Algumas brincadeiras também que chamam você quando estudava no Pedro Paulo. [...] É... teve um garoto que me falou assim para mim “Por que você está aqui? Você não deveria estudar aqui, você não deveria nem morar aqui. Sua verdadeira região é lá na Bolívia. Você não tem nada o que fazer aqui!”, 7ª série. Aí isso ficou martelando, até agora eu lembro o momento, a cena e tudo. Ficou martelando na minha cabeça e tem brincadeiras também que o pessoal me chama de... que eu não falo direito, que eu começo a gaguejar, quando eu começo... por isso eu não gosto de apresentar na frente. Eles começam a rir e começa a cochichar um com o outro. Você sabe muito bem o que estão falando e isso machuca bastante, mesmo que seja uma brincadeira para eles. Eu tento levar para a brincadeira no momento, mas na hora que chega em casa isso fica muito na minha consciência, na minha cabeça, martelando, martelando... (ACADB 01, 2022)

ACADB 02

Uma vez, de um professor aqui na escola, *paso que*, quando cheguei aqui não sabia falar português, então eu explicava para os professores que eu não sei falar português e assim me ajudaram um pouco. E vieram professores que sim, me ajudaram um pouco e... um professor, falei para ele assim que me entendera que não sei falar português e ele falou “Então o que faz aqui?”. [...] É... o ano passado, quando eu estudava mais é...sim. Aí quando eles ficavam na esquina tipo, algum brasileiro ficava na esquina e gritavam para ele “Boliviano, só fala espanhol” (ACADB 02, 2022)

ACADB 03 – “Uma vez só que eu vi um guri xingando o outro, mas só que bom, é... Pelo ponto de vista do garoto era uma brincadeira, ele chamava outro de *choco*, de... não lembro qual que era a outra palavra, mas era sempre ‘*choco*’ e ‘*choco*’”.

ACADB 04

Ano passado, quando ele era 1º ano, eh... isso é ele que ta falando. Ano passado quando ele era 1º ano, teve uma discussão na sala de aula sobre a questão dos

bolivianos aqui no Brasil. Aí uma menina, ela tratou o assunto com maior desrespeito. Ela foi agressiva e em momento nenhum ela conseguiu respeitar. Foi bem evasiva, com palavras desrespeitosas. (ACADB 04, 2022)

ACADB 05

É tipo aquelas falas, “Ah, mas você é boliviana” ou aquela coisa “Ah, você não parece ser boliviana”. Agora eu tenho rosto para ser boliviana? [...] é tipo falar para você, você é brasileiro, né? “Você não tem cara de ser brasileiro, sabia”. Isso é ruim. [...] você já bate o olho e já sabe. Tipo, eu não sofri muito. Só tentaram uma vez e foi a última. [...] mas praticaram assim com meu irmão, por ele ser boliviano. No entanto que batiam nele. Ele já se formou, está formado agora aqui, com pós-graduação. Ele tem 21 anos, ele. Acho isso uma palhaçada, porque a maioria das pessoas são tudo com o ... o nome? Esqueci! É ascendente? [...] eu acho que já presenciei bem antes da pandemia, quando eu estava lá no 8º, 7º, mas eu sempre me intrometi, brigava com a pessoa, entendeu? Porque ficam naquela, “aí, ela é boliviana, que não sei o quê”. Já começam a me difamar. Eu nunca vi ninguém xingando ou falando “Ai, ele é brasileiro”. Que xingamento que é esse? (ACADB 05, 2022)

ACAC 04 – “Já! Eu já sofri. Minha colega ela... Tipo, foi no 7º ou no 6º, eu acho. Ela falava que eu era boliviana e um monte de coisa. Eu só num... tipo, num... num ligava porque a professora me falava que tipo era bom eu falar espanhol e português, porque eu era bilíngue”

ACAC 05 – “Um guri estava xingando e outro ficou chorando também. Falou palavrão, que ele era boliviano, daí ele ficou chorando. ”

Em duas falas acima percebemos a ação do professor frente a situação. Enquanto em um caso o educador indaga o aluno, com ascendência, sobre a sua presença naquela escola por não dominar muito o português, em outro, o outro fala para a aluna não ligar e se orgulhar de ser bilíngue. Em ambos os casos não há nenhuma ação que envolva a conscientização e prevenção de tal ato. A intérprete do entrevistado ACADB 04 não comenta se houve uma conscientização do professor que estava no comando da aula durante a situação em que uma aluna se demonstrou totalmente desrespeitosa para com os bolivianos, expressando de forma explícita a sua xenofobia durante a apresentação de um trabalho.

Como forma de permitir que expressem suas reclamações, dores e opiniões frente a esses ataques xenófobos que sofreram ou sofrem, fiz a mesma pergunta que havia feito para o segmento de alunos sem ascendência, “O que você diria para uma pessoa que tem preconceito para com bolivianos ou ascendentes?”. Porém, não havia garantia que se expressassem. Como já vimos anteriormente, são poucos os alunos com ascendência boliviana reagem a esses ataques xenófobos, muitos se omitem como estratégia de sobrevivência durante sua vida escola. As respostas foram diversas, algumas com o intuito de conscientizar, outras mais agressivas e algumas relacionando esses ataques como uma forma de exteriorizar sua inveja por não ser bilíngue.

ACADB 01

Que ele tem uma atitude, um pensamento de uma pessoa, sei lá, uma adolescente, uma criança que não entende o que... como eu posso falar... as coisas, os bens que a pessoa boliviana pode trazer aqui, para ele mesmo. Até ele mesmo pode comprar frutas, verduras que tem feira de roupa, porque assim é mais barato que uma loja. E a pessoa que critica, que fala mal, vai lá e compra do boliviano. E isso que eu fico pensando, que não tem nada a ver, entendeu? Que vai a pessoa critica sabendo que, sem ela, sem aquela pessoa não vai conseguir. Tipo ela prefere ir lá na feira que eu fiz com um monte de boliviano, do que loja que é mais cara. Que pense mais um pouco para poder entender o que o ser humano é, porque eu não sou diferente do que o senhor, eu não tenho seis dedos, não tenho nada e ele vai... ele tem que entender. Vai que a filha dele ou o filho gosta de uma pessoa boliviana e ele não gosta. Isso que eu falo, a gente paga pela própria boca. E vai que algum dia ele tenha filho ou filha, eles casam com boliviano e aí que ele vai pagar. Mas é, não é? Isso que eu falo, igualdade para todo mundo. Eu trato todo mundo como tem que ser tratado. Eu não tenho preconceito com ninguém não, porque eu já senti isso, eu já senti como que é muito ruim eu não quero que ninguém sinta (ACADB 01, 2022)

ACADB 02 – “Ãh... é... Na verdade que na verdade não diria nada, porque são valores que vem de ele. É... sua educação que tem ele.”

ACADB 03 – “[...] eu ficaria na minha”

ACADB 04 – “Só para ter respeito mesmo, porque tem que ter paciência, respeito. Não falaria muita coisa não, só isso. Tem que ter respeito.”

ACADB 05 – “Eu xingo eles! É porque não adianta você tentar se explicar. Não tem como, porque você vai explicar sua cultura, porque você vai explicar porque que você é boliviano. Ninguém vai chegar te xingando e você vai ter que ficar explicando “por que? Da onde? Como? Não!”

ACAC 01 – “Na... não gostaria de falar”

ACAC 04 – “Para elas pararem, porque não é bonito tipo, não é legal falarem isso para outras pessoas. Eles não se sentem bem quando escutam.”

ACAC 07

Na minha opinião é como se ele tivesse inveja, porque nós sabemos falar dois idiomas e ele só sabe falar uma, que seria o português. Aí o bom de saber falar em espanhol, porque tem algumas partes do Brasil que falam espanhol, né. Que todo mundo... que os bolivianos se espalham por todos os lugares, aí a gente sabe se comunicar. Aí quem é brasileiro e não sabe falar espanhol, ele vai ter difícil, dificilmente se comunicar boliviano com brasileiro, entendeu? Então eu falo isso. (ACAC 07, 2022)

Como nenhum dos entrevistados deste segmento disse ser documentalmente boliviano, resolvi perguntar como eles se sentiam quando se referiam a eles utilizando a palavra “boliviano” em vez de seus nomes. Se o fato de possuírem ascendência boliviana era motivo de orgulho, vergonha ou se eram indiferentes quando isso acontecia.

ACADB 01

Eu falo “Eu tenho um nome cara. Eu tenho um nome. Meu nome é [...]”. Pior que não, porque é uma coisa que é verdade, porque eu sou descendente de lá, mas como eu acho que eu estou catando as coisas daqui, é o ambiente, tudo, o boliviano daqui é uma coisa muito... é como eu posso falar? Preconceito! Eles têm preconceito boliviano com boliviano. Aí teve vez que já me senti ofendida e depois eu fiquei pensando, mas porque se é verdade isso e eu falei “não...”. Mas assim, se alguma pessoa me chama de boliviana eu falo assim “não, cara! Eu tenho um nome, cara. Juliana, prazer! Isso você não sabia.” (ACADB 01, 2022)

ACADB 02 – “Normal, eu falaria normal É...sim, aqui os brasileiros falam para o boliviano ‘choco’. É... um pouco mal, porque para um estrangeiro, né... para uma pessoa de outro país, não sei...”

ACADB 03

Bom, é... teve dois colegas que falaram isso para mim, “seu boliviano”, que não sei o quê. Para mim isso não me diz um xingamento, eu gosto, porque para mim, defendendo o Brasil e a Bolívia, eu vou defender os dois. Eu gosto muito, muito mesmo. É, quando ele falou para mim “Você é um boliviano”, eu disse “Sim! Eu sou com muito orgulho mesmo. Eu sou! ”. (ACADB 03, 2022)

ACADB 05

Eu sempre falo “olha só, essa metade aqui do lado é brasileira, a outra é boliviana”. Eu falo, ou se não a pessoa fala “você é boliviana”, eu digo “sou mesmo! Obrigada, sou sim”. Eu não nego, nunca! Porque é minha cultura, e a cultura de lá é maravilhosa. Eu não nego quem eu sou. (ACADB 05, 2022)

ACAC 01 – “nada”

ACAC 04 – “Normal, não ligo mesmo. Deixo ele falar mesmo”

ACAC 05 – “Hum...eu ficaria, eu ia embora. Eu saia...”

ACAC 07

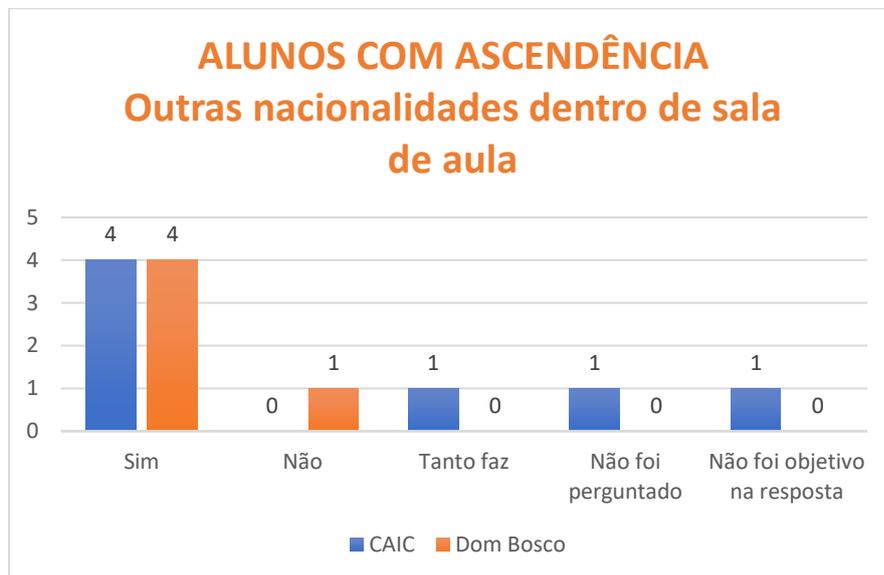
Não teria reação nenhuma, porque eu sou de descendência boliviana. Eu não tenho porque me envergonhar. Tem aquelas pessoas que se envergonham de ser boliviano, mas porque os caras aqui do Brasil, aqui do DB, aqui do CAIC ficam enchendo a cabeça deles de besteira. Aí causa nele transtorno na cabeça dele, aí fica falando que se envergonham de ser boliviano. (Segundo esse mesmo aluno, ao ser questionado se ele conhece algum colega tem vergonha de falar espanhol em público, ele diz que não. “Aqui da escola não. Todo mundo fala que fala espanhol, todo mundo é de boa, não tem vergonha, que eu conheço.” (ACAC 07, 2022)

As falas demonstram várias reações, desde indiferenças até afirmações de identidades, onde o entrevistado assume sua ascendência boliviana e outro que abraça ambas as origens. Porém, houve aqueles que demonstraram um pouco de desconforto com esse tipo de situação, pois remete a algo pejorativo e não algo a se orgulhar. No entanto, isso não é por causa das suas origens, mas sim à conotação que as pessoas, que praticam tal ato, dão a essa palavra.

Pensando num ambiente multicultural, perguntei a eles se gostariam que houvesse alunos de outras nacionalidades em suas respectivas salas de aula. Dos 12 alunos, oito responderam que “sim”, só um respondeu “não” e outro “tanto faz”. Um dos entrevistados disse que um dos pontos positivos seria a possibilidade de aprender tanto a cultura quanto o idioma

do outro, enquanto outra aluna diz que isso não ajudaria a diminuir o preconceito para com os bolivianos, pois estes sempre vão sofrer mais esse tipo de preconceito.

Gráfico 7 – Alunos com ascendência – Outras nacionalidades em sala de aula



Fonte: Pesquisa de campo, maio/2022

ACADB 01 – “Sim, eu gostaria. Eu gostaria muito!”

ACADB 04 – “Seria interessante por questão de cultura, né.”

ACADB 05 – “Gostaria sim! Porque tenho certeza que tendo qualquer outra nacionalidade, boliviana ia ser ofendido, mais preconceito.”

ACAC 01 – “Uhum!”

ACAC 05 – “Tanto faz, são pessoas também.”

“ACAC 07 – “De outras nacionalidades seria melhor para aprender o idioma, saber como que é o país ou região que eles moram.”

Perguntei se eles já tiveram alguma palestra de conscientização sobre bullying e outras discriminações, ou se o assunto já foi abordado em sala de aula em alguma disciplina. Quase todos disseram que não. Um deles respondeu que teve apenas na sua antiga escola. Outros dois estavam abertos a possibilidade de haver esse tipo de palestra na escola.

ACADB 02 – “Sim... sim. Eu acho que deveria ter na escola, mais que tudo em fronteiras.”

ACADB 03 – “Aqui não, mas seria bom também uma palestra sobre xenofobia.”

ACADB 04 - “Nunca presenciei. Não que eu me lembre [...] Ele falou que lá (CAIC) tinha sempre conscientização, quanto respeito, que lá tem muitos alunos bolivianos e a escola em si, organizava essa questão.”

ACADB 05 – “Umam palestras seriam boas, mas mesmo assim. O adolescente, criança vai ficar no celular, vai ficar ‘hihihi’, ‘hahaha’, nunca prestam atenção. Eu acho que é a educação mesmo que tem que começar”.

ACAC 07 – “Eu acho que não. Não teve ainda não, professor.”

As sugestões deste segmento para diminuir a xenofobia para com bolivianos tanto na escola, quanto na região foram deixadas por último. Dentre as respostas, a maioria acredita que a educação vem de casa, então propõe uma mudança na criação dos filhos. Entre outras soluções estão a criação da consciência de que ambos precisamos um do outro; respeito mútuo; evitar ofender e quando se trata do ambiente escolar, chamar os pais e aplicar punição aos alunos que praticam esse tipo de ato xenóforo.

ACADB 01

É... eles pensarem mais um pouco. Que eles tenham consciência que sem os bolivianos, como também os brasileiros, não pode... Tipo, como é fronteira, eles vêm de lá até aqui e se... a gente mesmo pode ensinar vocês, que fala em português, ensinar a falar em espanhol. Só que tem muitas pessoas que criticam isso, que não sabem ter essa oportunidade de aprender outra língua nova, já que tem muitas pessoas que falam espanhol aqui na escola como também na cidade inteira. (ACADB 01, 2022)

ACADB 02 – “Na verdade que...que...tudo depende da educação, né. Das pessoas para falar a outras. Tudo depende da educação da casa, valores...”

ACADB 03

Bom, seria um pelos outros, é... pelo respeito. Tanto o pessoal daqui, quanto o pessoal da Bolívia, o pessoal da Bolívia respeita os brasileiros e alguns daqui não respeitam eles. Então eles pedem respeito! Dependendo de eles serem alguns porcos e outros limpos, outros assim. Então a única coisa que eu falaria é para eles terem respeito um pelos outros. (ACADB 03, 2022)

ACADB 04 – “Não sei. Não sei não”

ACADB 05

Eu acho que a criação, a forma como você cria seu filho. Porque desde pequeno, como eu falei para você, quando é mais pequenininho, porque eles repetem tudo que os pais falam. Se eles estão lá no trânsito e eles falam “aí esse boliviano, filho da p...”, né. Aí quando vem para escola, o coleguinha é boliviano, ele vai começar a xingar o boliviano, porque o papai e a mamãe xingam os bolivianos. Criação, palestras, mas mesmo assim, eles não ligam, entendeu? (ACADB 05, 2022)

ACAC 01 – “Para não chamarem mais assim [...]”

ACAC 03 – “Não sei, pegar e ter mais cuidado, ficar mais atenta aos alunos aí. ”

ACAC 04 – “Ser mais respeitoso”

ACAC 05 – “Para diminuir...não ficar xingando, né. Não ficar xingando, é... que parasse esse preconceito”

ACAC 07 – “Na minha opinião seria tipo, chamar os pais ou responsável e avisar os pais que eles tão fazendo bullying, que é proibido aqui. E tomar suspensão pra ele ter a lição de

nunca mais xingar alguém por ser boliviano, por ele ser racista, que eu falo assim, na minha opinião.”

4.7 Outra percepção da mesma situação

Em uma das minhas primeiras visitas a escola Dom Bosco, ao explicar sobre minha pesquisa, fui informado de um aluno surdo-mudo com ascendência boliviana e que seria interessante entrevistá-lo. A princípio fiquei na dúvida, pois tanto a construção do meu roteiro para a entrevista semiestruturada, quanto a pesquisa em si não foram pensados para todo tipo de aluno, imaginando a possibilidade de que entre meus possíveis entrevistados tivesse algum aluno deficiente ou com necessidades diferentes dos demais, seja ele boliviano, com ou sem ascendência. Ademais, tanto nesta pesquisa, quanto em outras que tive acesso, não existia a presença de alunos com deficiência no quadro de entrevistados ou alguma menção sobre eles. Creio que um dos fatores que justificam essa exclusão é o fato de que as manifestações xenófobas na região de fronteira Corumbá, Ladário, Porto Soares e Porto Quijarro acontecerem, na maioria das vezes, através de falas pejorativas. Então ficava a pergunta, será que um aluno surdo-mudo teria a percepção da possível existência de manifestações xenófobas, se a maioria acontece através de insultos verbais e não através de agressões físicas ou manifestações escritas? Após conversar com meu orientador, resolvi fazer a entrevista não só com ele, mas também com sua interprete. A escolha por dedicar uma parte exclusiva para ambos os entrevistados não foi apenas por se tratar de um caso especial, mas também como um lembrete e alerta de como as pessoas com deficiência (PCD) ainda são marginalizadas e esquecidas, mesmo de uma forma “sútil” como a não consideração da sua possível existência para a participar da entrevista de uma pesquisa.

A entrevista com a FUNDB 04 e o ACADB 04 foi um pouco diferente. Ambos nos deram uma perspectiva diferente em relação aos demais entrevistados, pois uma é intérprete de libras e o outro, um aluno surdo-mudo com ascendência boliviana. Através deles pude entender um pouco de como é a realidade desse aluno, sua percepção sobre a existência de xenofobia na sua escola e como a família dele lida com essa questão. O relato da intérprete é importante, pois ela já atua na área há seis anos e desde o início trabalhou com alunos, segundo ela, bolivianos. Um dos primeiros questionamentos foi sobre sua percepção em relação ao interesse dos pais em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras). “Não, difícil. Não sabem. Geralmente não sabem. E teve um caso de uma mãe que ela era bem participativa, presente, que ela sabia, no

entanto ela até começou a aprender Libras pra poder se comunicar com o filho dela, mas foi um caso entre vários” (FUNDB 04, 2022)

Em sua recente pesquisa, Miranda (2020) trabalha a relação da Libras e a Língua de Sinais Boliviana (LSB) na fronteira. A garantia da utilização dessas línguas em seus respectivos países é recente, onde a da Libras ocorreu com a Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002 e a LSB em 2009 através do Decreto Supremo n. 0328, de 14 de outubro. Já o direito do aluno com deficiência auditiva à educação bilíngue, sendo libras a primeira e o português a segunda, de forma escrita, só foi garantida em 2005 com o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro. Esse decreto também garante um intérprete ao aluno para acompanhá-lo durante as aulas.

Quando se fala em educação para o aluno fronteiriço, é pensado apenas no ensino bilíngue, considerando somente o português e o espanhol, eliminando a possibilidade de uma terceira e quarta língua para alunos surdos-mudos. No que diz a respeito da interação das línguas de sinais dentro das comunidades surdas na região de fronteira Brasil-Bolívia, Miranda (2020) relata

Na interação fronteiriça, por intermédio do uso das línguas de sinais, os brasileiros e bolivianos se apropriam da língua de sinais que mais se tem contato nessas comunidades surdas, ocorrendo algumas interferências lexicais entre as duas línguas utilizadas, sendo a Libras e LSB. Tem-se ainda, um problema dos léxicos dos sinais na construção do discurso, ocasionando uma certa “mistura”. Contudo todo esse processo ocorre naturalmente sem que os usuários das línguas de sinais envolvidas percebam qualquer alteração no entendimento do discurso. (MIRANDA, p. 36, 2020)

A intérprete também contou um pouco de como acontece o ensino de Libras quando o aluno ingressa na escola

[...] Dependendo da série que ele se encontra. Tem alunos que já são alfabetizados na Libras, tem alunos que ele vem para a escola e a gente tem que trabalhar toda aquela questão de alfabetização na língua portuguesa, na Libras simultaneamente, é bem complicado. Mas na realidade o português para surdos é uma realidade bem difícil. Ela é lenta. (FUNDB 04, 2022)

Na cidade de Corumbá, desde 2004, existe o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante juvenil (CMADIJ) que atende alunos especiais. O objetivo dele é incluir esses alunos junto aos demais para suprir as necessidades específicas na área da educação. Ele se localiza na escola CAIC e em 2014 ganhou novas salas. Uma matéria do jornal Diário Online (2015), fala um pouco do ensino de libras voltado para alunos com deficiência auditiva, porém não aborda a questão do aluno boliviano ou com ascendência boliviana. Questionei a professora sobre a dificuldade do aprendizado de Libras por esses alunos e se dependendo da sua idade e ambiente familiar, ele terá que aprender mais de um idioma ao mesmo tempo.

Com certeza! É bem mais difícil. É difícil porque ele tem que aprender espanhol, tem que aprender a libras e aí eles têm que aprender o português. O Português sempre fica

lá para o final. É bem difícil. Acaba que acompanha somente a Libras aqui no Brasil mesmo. As vezes já vem com um vocabulário não tão completo, né. Pelo espanhol, acaba desenvolvendo um pouco mais aqui, um pouco mais da Libras, da língua de sinais. Só que não é uma coisa que no final a gente fala, “nossa ele conseguiu aprender tudo aquilo que a gente esperava” [...] é só a essência. Não é aquela coisa, não é aquela fluência que a gente esperava. O trabalho, às vezes eu posso um ano com o aluno, dois anos, é muito curto para poder desenvolver tudo isso. A gente troca, sempre vai trocando. Vai havendo um revezamento dos profissionais da área. (FUNDB 04, 2022).

Em outra entrevista realizada com uma das funcionárias da escola CAIC (FUNC 02), ela falou sobre o “AI”, localizado no segundo pavilhão da escola, que faz o atendimento dos alunos especiais. Não consegui perguntar se o “AI” seria outro nome para o CMADIJ ou se era uma sala específica dele, pois no momento em que ela estava falando a respeito, fomos interrompidos por fatores externos. Segundo ela, hoje em dia há mais alunos especiais que vem da Bolívia para serem atendidos, e que seu número é superior ao dos brasileiros. Perguntei a ela se os bolivianos, ao qual se refere, são documentalmente brasileiros ou bolivianos. “Olha, eles pedem muito os documentos. Então tem alguns, que eles colocam o endereço daqui, porque agora estão comprando muito lá para cima. E tem muito, muito já, é... assim, lojinha deles. Então, eles estão morando para cá. Tão todos mudando para cá, que não tinha, né?” (FUNC 2, 2022).

A resposta não foi muito objetiva, muito menos esclarecedora, logo não fica evidente se ela realmente sabe se eles são documentalmente brasileiros ou bolivianos, ou apenas deduz. Pois, caso esses alunos sejam documentalmente brasileiros, sua comparação pode estar equivocada. Essa é uma das questões pertinentes na pesquisa, a dedução da nacionalidade de um aluno, seja pelo seu fenótipo indígena, seu sotaque, domínio da língua portuguesa ou pelo seu local de residência.

Como já havia entrevistado a intérprete no Dom Bosco, resolvi perguntar sobre a presença de alunos surdos-mudos presentes no CAIC, já que o entrevistado disse que estudava lá anteriormente, no qual ela responde

Olha, eu não sei, aqui na nossa tem, mas não tem surdo-mudo que é boliviano. Entrou uma menina nova ontem, mais os dois meninos, que são do 7º, outro garoto também. Mais um daqui que é do terceiro, dos pequenos, que são bolivianos e ontem entrou mais um. Não tem nenhum, mas não é deficiência auditiva. É intelectual, deficiência dessa menina que ela é... autista e ali é mais é intelectual mesmo. (FUNC 02, 2022)

Através dessa resposta entendemos que o “AI” seria um local ou sala específica para atendimento de alunos com autismo. Uma outra sigla é mencionada pela FUNC 05 ao contar de uma situação que teve dificuldade para se comunicar com pais que não dominavam a língua portuguesa, mas nesse caso os pais eram surdos-mudos e utilizavam a Língua Boliviana de

Sinais (LSB), ao invés das libras, entretanto a funcionária não utilizava nenhum dos dois. Então ela cita a sala de “AEE”, ao dizer que chamou a intérprete desta sala para ajudá-la na comunicação com eles. Em todo caso, não consegui descobrir o nome verdadeiro dessas salas, suas funções e se as siglas realmente são essas. Mas o importante é que elas existem e funcionam.

Já tivemos também uma situação de um casal de pais que eram surdos-mudos e bolivianos, então por exemplo a libras deles era lá da Bolívia, não era nossa Língua Brasileira de Sinais. Então a gente teve que chamar a nossa intérprete, ainda bem que temos uma sala de AEE, aí a intérprete que veio, ela teve que fazer a tradução duas vezes. Da Libras e da Libras boliviana, ainda bem que ela entendia, né, para poder esclarecer. E também para fazer a matrícula de uma criança ouvinte, que era filha dos dois. (FUNC 05, 2022)

Das respostas obtidas através da entrevista com o ACADB 04, irei abordar apenas alguns pontos que giram em torno dos meus questionamentos iniciais sobre entrevistá-lo ou não. As outras respostas estão em conjunto com as dos alunos com ascendência que foram abordados anteriormente.

Figura 6 – Aluno surdo-mudo e sua intérprete durante uma aula. Fonte: Perfil do Facebook Dom Bosco Corumbá



Fonte: Perfil do Facebook Dom Bosco Corumbá⁹

Um dos primeiros pontos foi a dificuldade dele em responder sobre o seu entendimento em relação a xenofobia. Ele tentou explicar, mas devido ao nervosismo não conseguiu, porém disse que sabia o que era, apenas não conseguia explicar. Outro ponto interessante é a comunicação existente na sua casa. Como ele reside na Bolívia, perguntei se os pais tinham alguma noção da

⁹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=564878978492582&set=pb.100049114532952.-2207520000>>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

linguagem de sinais, seja ela brasileira ou boliviana. E como vimos anteriormente com Miranda (2020), a utilização linguagem de sinais na região de fronteira é de acordo com a que se tem mais contato. Porém, o aluno respondeu que se comunica com sinais caseiros. Ou seja, criou-se uma linguagem interna dentro da família, que não sabemos se possuem elementos ou características das libras ou LSB. Já com as outras pessoas que moram na Bolívia, ele diz que algumas sabem um pouco de libras e outras improvisam sinais para poderem se comunicar. Sobre a minha principal dúvida, por intermédio da interprete, ele respondeu: “Ano passado quando ele era 1º ano, teve uma discussão na sala de aula sobre a questão dos bolivianos aqui no Brasil. Aí uma menina, ela tratou o assunto com maior desrespeito. Ela foi agressiva e em momento nenhum ela conseguiu respeitar. Foi bem evasiva, com palavras desrespeitosas”. (ACADB 04, 2022). Questionei se além dessa, houve outras que ele tenha presenciado, no qual respondeu que não, que é bem tranquilo e que não prestou atenção se já aconteceu discriminação com os colegas. Meu último questionamento foi sobre a sua vivência escolar no CAIC, se ele já havia sofrido preconceito por ter ascendência boliviana. Ele disse que não, “foi bem tranquilo” e que “lá tinha sempre conscientização, quanto respeito, que lá tem muitos alunos bolivianos e a escola em si, organizava essa questão” (ACADB 04, 2022).

Não é possível obter uma conclusão sobre a percepção dos alunos surdos-mudos em relação às práticas xenófobas apenas com esse relato. Porém, ele ajuda a entender como esse aluno se relaciona com os demais naquelas duas escolas, sendo estes ascendentes ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu investigar a existência de práticas xenófobas na fronteira Brasil-Bolívia, a partir das escolas públicas de Corumbá com maior número de estudantes brasileiros com ascendência boliviana. Além da cidade estar situada numa região de fronteira, sua formação se deu através da vinda de imigrantes, portanto a convivência com povos de culturas diferentes não deveria ser um problema, mas sim uma normalidade. Porém, não é algo que acontece, ainda mais se tratando dos seus vizinhos bolivianos, que frequentemente são chamados de irmãos pelos corumbaenses. A convivência de mais de 200 anos fez com que alguns conflitos e práticas xenófobas fossem normalizados pela população local, resultando numa espécie de negação.

Para mostrar que tais atos existem, não como brincadeira, mas sim como prática preconceituosa e criminosa, escolhi as escolas como local de pesquisa, pois elas são, depois da família, o lugar de maior socialização das crianças e adolescentes. Através delas vemos um reflexo da situação da sociedade local. Os campos de pesquisas que cumpriram o requisito foram as escolas Dom Bosco e CAIC Padre Ernesto Sassida. Já que não encontramos uma metodologia consagrada sobre essa temática, aplicada em espaços fronteiriços, utilizamos uma mescla de metodologias baseadas em trabalhos anteriores do MEF e outras pesquisas que trabalharam com a mesma temática. Isso nos levou a construir uma espécie de mosaico metodológico.

Como as práticas xenófobas se dão de maneiras diferentes, dependendo da localidade, e vêm se intensificando e ganhando novas faces através das migrações contemporâneas, foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica para entendermos os diferentes conceitos que essa palavra possui e suas diferenças e semelhanças com outras práticas discriminatórias. Além dos conceitos de fronteira, políticas e projetos educacionais que abordem e combatam esse tipo de discriminação.

O instrumento de pesquisa utilizado para constatar a possível existência da xenofobia nos ambientes escolares foi a entrevista semiestruturada. Para isso foram criados três tipos de roteiros: funcionários, alunos sem ascendência boliviana e alunos com ascendência boliviana. Depois que as entrevistas foram transcritas e analisadas, de acordo com cada seguimento, constatamos três tipos de percepções em relação as práticas xenófobas. De forma geral, os entrevistados do segmento “funcionários” não viam a xenofobia como algo presente nas escolas, utilizando do discurso de tranquilidade e harmonia para retratar a convivência dos

alunos, dando a entender que elas já haviam sido extintas dos locais. Todavia, não negaram a existência dessas práticas tempos atrás, não muito distante. Além disso, lidavam com algumas falas pejorativas como se fossem brincadeiras entre os alunos. Então, até este ponto, tratamos a existência da xenofobia como uma suposição.

Através do segmento “alunos sem ascendência boliviana” que as primeiras afirmações da existência da xenofobia para com os colegas bolivianos surgiram. Porém não era algo frequente ou evidente, que resultasse em agressões físicas. Muitos dos que relataram terem presenciado, deram exemplos de situações em que o aluno era ofendido com palavras pejorativas. Todavia, através do relato dos alunos com ascendência boliviana que a existência das práticas xenófobas foi, de fato, confirmada. A partir deste ponto, o que se supunha foi confirmado. Enquanto o segmento dos funcionários e alunos sem ascendência boliviana tratavam a questão como espectadores, onde os funcionários pareciam estar mais distantes e à parte da situação, os alunos com ascendência eram os atores principais, porém com o papel de vítimas. Dois terços dos entrevistados deste segmento relataram presenciar ou ter sofrido algum tipo de discriminação na escola por conta da ascendência boliviana, onde algumas começaram no início da vida escolar. O que confirma a fala de alguns funcionários, de que é mais comum ver essas “brincadeiras” entre as crianças do ensino primário. O baixo índice de relatos recentes, assim como a impressão de um ambiente tranquilo e harmonioso, pode ser consequência da pandemia, que forçou o distanciamento social e um período de quase dois anos sem aulas presenciais.

O tempo em que estiveram separados por conta da pandemia não foi o suficiente para apagar da memória desses alunos os ataques xenófobos sofridos durante sua vida escolar e nem isentou alguns de continuarem sofrendo atualmente. É perceptível, através das falas, que essa discriminação afetou e continua afetando a autoestima e o psicológico desses alunos. A dualidade que a fronteira proporciona, mais as questões identitárias são coisas bem complexas de se lidar, sobretudo com quem tem ascendência boliviana. Assim como em outras pesquisas, o fato de muitos desses alunos não reagirem ou se omitirem frente a essas situações, como meio de sobreviver ao ambiente escolar, também é constatado nesta pesquisa através das entrevistas. Optamos por trazer, de forma quase integral, as falas dos entrevistados, sobretudo dos alunos com ascendência boliviana, como um meio de dar a voz para os, que na maioria das vezes, sofrem calados.

Algumas questões foram levantadas nesta pesquisa, mas não foram aprofundadas, necessitando de mais estudos, como os motivos que levaram a normalização da xenofobia,

mesmo que de forma não agressiva, na cidade de Corumbá e região de fronteira, a falta de ações que previnam e conscientizem as práticas xenófobas nos ambientes escolares daquela região, a omissão dos brasileiros que tem ascendência boliviana ou que moram na Bolívia frente a essas ações discriminatórias e o discurso contraditório de irmandade fronteiriça.

Por conta da pandemia, não foi possível realizar a proposta de ação inicial nas escolas, junto com o Circuito Imigrante. Porém, muitas questões foram levantadas através das entrevistas, que poderão ser trabalhadas em futuras pesquisas ou ações. O mais importante é que este trabalho mostra que a xenofobia existe naquela cidade e que antes de combatê-la, é preciso aceitar a sua existência. A relação de dependência econômica entre ambos os lados da fronteira, sobretudo o lado brasileiro, não é o suficiente para sustentar o discurso fraternal de irmandade. É preciso haver respeito e conscientização para que esta falsa sensação de tranquilidade e harmonia possa realmente se tornar realidade.

6 REFERÊNCIAS

- ACNUR BRASIL. **Brasil reconhece mais 7,7 mil venezuelanos como refugiados**. [S. l.], 28 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/08/28/brasil-reconhece-mais-77-mil-venezuelanos-como-refugiados/>>. Acesso em: 12 out. 2021.
- AGUILAR, Mabel M. S. **Transporte Escolar em região de fronteira: aplicação e transferência de meios efetivos aos alunos da ESCOLA MUNICIPAL CAIC "PADRE ERNESTO SASSIDA" E CEMEI "CATARINA ANASTÁCIO DA CRUZ"**. 82 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2021.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro** – São Paulo: Cortez, 2016.
- ALMEIDA, Renata Miceno Papa de. **Aplicação e transferência de novas técnicas de cadastro de imigrantes, refugiados e apátridas na assistência social do município de Corumbá-MS**. 136 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANDERSON, Malcolm. **Policing Across National Boundaries**. London: Pinter, 1994.
- BAENINGER, Rosana. **Migrações Sul-Sul**. In BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino et alii (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. 2ª edição. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.
- BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. Migração na metrópole: o caso dos angolanos em São Paulo. **Cadernos MetrÓpole**, São Paulo, ed. 17, p. 103-118, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2016**. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 24 maio 2017.
- BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAUDEL, Fernand. **A Dinâmica do Capitalismo**. Trad. De Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.
- BUMLAI, Danielle Urt Mansur. **Ações interculturais nas escolas de fronteira: Integração e preservação da identidade**. 120 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

CIDADE DOM BOSCO CORUMBÁ. **Conheça quem somos e o que fazemos.** [S. l.], [S.d]. Disponível em: <http://www.cidadedombosco.org.br/Institucional>. Acesso em: 6 nov. 2021.

CNN BRASIL. **Em 2010, terremoto de magnitude similar matou mais de 200 mil pessoas no Haiti.** [S. l.], 14 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-2010-terremoto-de-magnitude-similar-matou-mais-de-200-mil-pessoas-no-haiti/>. Acesso em: 12 out. 2021.

CONCEIÇÃO, Orsolina Silva Fernandez da. **Migração pendular na fronteira Brasil-Bolívia: Uma análise dos alunos nas escolas públicas de Corumbá.** 103 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

CROCHIK, J. L. (2019). **Preconceito e bullying: Marcas da regressão psíquica socialmente induzida.** Psicologia USP, 30, 1-11.

FEKETE, L. The emergence of xeno-racism. **Race & Class**, 2001, 43(2), 23-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0306396801432003>. Acesso em 07 jul. 2021

FIGUEREDO, L. O., & ZANELATTO, J. H. (2017). Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 39(1), 77-90. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i1.31426>

FOUCHER, Michel. **Obsessão por fronteiras.** 1.ed. São Paulo: Radical Livros, 2009.

GALVÃO, Caline. **Estudantes com deficiência contam com aprendizado especial na Reme.** Corumbá: Jornal Diário Corumbaense, 9 jun. 2019. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=77043>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIZARDI, Menara Lube; MARDONES, Pablo. Las configuraciones locales de odio. Discursos antimigratorios y prácticas xenofóbicas en Foz de Iguazú, Brasil. **Estud. front, Mexicali**, v. 21, e045, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018769612020000100103&lng=es&nrm=iso. acessado em 02 nov. 2022. Epub 03-Jul 2020. <https://doi.org/10.21670/ref.2003045>.

HOMEDES, Núria; UGALDE, Antonio. **Globalization and Health at the United States–Mexico Border.** Em: American Journal of Public Health. December 2003, Vol 93, No. 12, pp. 2016-2022. Disponível em <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.93.12.2016>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 226.

JAIME, Cleber Santos. **CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia.** 89 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

LEIS. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://viacaocidadecorumba.com.br/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

- LEMOA, Vinícius. Cidade no Mato Grosso do Sul vira nova porta de entrada para haitianos. **BBC NEWS BRASIL**, Cuiabá, 24 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45278905>>. Acesso em: 12 out. 2021.
- MACHADO, L.O.; RIBEIRO, L.P.; STEIMAN, R. ; PEITER, P.; NOVAES, A. 2005. **O desenvolvimento da faixa de fronteira**: uma proposta conceitual-metodológica. Em: Tito Carlos Machado de
- MANGOLIN, Cesar. Imigração e xenofobia: reflexão numa perspectiva política e filosófica. **Revista Reflexões**, Ceara - Ano 7, Nº 13 - Julho a dezembro de 2018.
- MARANGONI, Gilberto. **Anos 1980, década perdida ou ganha?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, [s. l.], ano 9, ed. 72, 15 jun. 2012. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Migrações Internacionais Contemporâneas. **Instituto Migrações e Direitos Humanos**, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://www.migrante.org.br/refugiados-e-refugiadas/migracoes-internacionais-contemporaneas/#>>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T, GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J., & Barroso-Tristán, J. M. (2021). **Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>
- MILESI, R.; COURY, P.; ROVERY, J. **Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual**. Aedos, v. 10, n. 22, p. 53–70, 2018.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009
- MIRANDA, João Paulo Romero. **Contato linguístico da modalidade espaço-visual: Língua Brasileira de Sinais e Língua de Sinais Boliviana na fronteira**. 2020. 99 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- MORAES, Lourival Monteiro de. **Bilinguismo e jogo de Identidades na região de Fronteira: a Escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá**. 78 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira[S.l: s.n.], 2004.
- OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, M. A. M. **Tempo, Fronteira e Imigrante: um lugar e suas “inexistências”**. In: OLIVEIRA, T. C. M. (org.). Territórios sem Limites. Campo Grande, Editora da UFMS, 2006, pp. 349-358.
- OLIVEIRA, Marco A. M. **O Ambiente Fronteiriço: Traços intangíveis e realidades sinuosas**. Em: Revista GeoPantanal, Julho-Dezembro de 2016, N. 21, pp. 13-22.OLIVEIRA,

M. A. M.; CORRÊIA, J. M.; OLIVEIRA, J. C. **Imigrantes Pendulares em Região de Fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos**. In: Revista Direito Cultural. Santo Ângelo, v. 12, n. 27, pp. 91-108, 2017

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; OLIVEIRA, Jéssica Canavarro; RODRIGUES, Wanessa Pereira. **Corumbá entre ruas e cemitério: o tempo e o silêncio**. Uberlândia: LAECC, 2020.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Tipologia das relações fronteiriças**: elementos para o debate teórico-práticos. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). Território sem limites: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: EdUFMS, 2005. p.377-408.

PLATAFORMA de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. **R4V**. Disponível em: <<https://www.r4v.info/pt/brazil>>. Acesso em: 12 out. 2021

PREFEITURA DE CORUMBÁ. **Cursos de espanhol para professores e servidores da REME abrem inscrições**. Corumbá, 30 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.corumba.ms.gov.br/2017/08/cursos-de-espanhol-para-professores-e-servidores-da-reme-abrem-inscricoes/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PREFEITURA DE CORUMBÁ. **CMADIJ ganha novo espaço para o aprendizado dos alunos**. Corumbá, 25 abr. 2014. Disponível em: <<https://www.corumba.ms.gov.br/2014/04/cmadij-ganha-novo-espaco-para-o-aprendizado-dos-alunos/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

RANKING IDH Global 2014. **UNDP**, 2015. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>>. Acesso em: 12 out. 2021.

REYNALDO, Ney Iared. **Comércio e navegação no rio Paraguai (1870-1940)**. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) **Pesquisa Social**. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CARDOSO, Ivanilda Amado. **Os desafios para implementar história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas**. Brasil: Nova Escola, 4 out. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/entrar?voltar=/conteudo/12692/os-desafios-para-implementar-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nas-escolas>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SAID, Edward. **Orientalismo**. Trad. De Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SAYAD. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, Edusp,1991, 299 pp.

SENA, D. M. **O Cotidiano de estrangeiros num lugar cosmopolita: Corumbá, 1870-1888**. In: Sæculum – Revista de História, [S. l.], n. 27, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/16430>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro da. **Escola de fronteira: proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS**. 84 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal), Corumbá, 2006.

SILVA, Paulo Alces da. Premissas para um currículo escolar intercultural no contexto das fronteiras. **Revista GeoPantanal**, Corumbá/MS, ed. 21, Jul/Dez 2016.

SILVA, Crisliane Patrícia; TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. Escolas Interculturais de Fronteira: um espaço intercultural e mestiço. **Revista GeoPantanal**, Corumbá/MS, ed. 21, 2016.

SOUZA, João Carlos de. **Sertão cosmopolita: tensões da modernidade de Corumbá (1872-1918)**. São Paulo: Alameda, 2008.

STROHAECKER T.M., A. DAMIANI, N.O. SCHAFFER, N.Bauth, V.S.Dutra (org.). **Fronteiras e Espaço Global**, AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998, p.41-49

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? [S. l.], 18 jan. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ROTEIROS

I. Funcionários

- 1) Qual a função no colégio?
- 2) O que você entende por fronteira?
- 3) Você se considera fronteiriço (a)?
- 4) Você tem algum domínio na língua espanhola/castelhano?
- 5) Há alunos que são brasileiros, mas que moram na Bolívia, que entram no colégio sem o total domínio do português? Como você se comunica com esse aluno?
- 6) Como você percebe a relação entre os alunos com ascendência boliviana, ou que moram na Bolívia, para com os alunos sem ascendência boliviana e que moram no Brasil?
- 7) Você tem conhecimento de algum projeto ou ação, dentro da escola, que previna bullying, preconceito ou xenofobia?
- 8) Qual ação é tomada quando você presencia uma situação de xenofobia dentro da escola?
- 9) Se alguém te chama de boliviano (a), como você reage?
- 10) Na sua opinião, o que podemos fazer para diminuir o preconceito para com bolivianos na sua escola e na cidade de Corumbá?
- 11) O que você diria para uma pessoa que tem preconceito ou discrimina bolivianos ou quem mora na Bolívia?

II. Alunos sem ascendência boliviana

- 1) Em qual bairro você mora?
- 2) Você fala outros idiomas além do português?
- 3) Onde os seus avós paternos nasceram?
- 4) Onde os seus avós maternos nasceram?
- 5) Onde os seus pais nasceram?
- 6) O que você entende por fronteira?
- 7) Na sua opinião, você se considera fronteiriço?
- 8) Existe preconceito para com bolivianos na sua escola?
- 9) Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?
- 10) Já presenciou algum colega, que mora na Bolívia ou possui ascendência boliviana, sofrer bullying? Como você se sentiu?
- 11) Se algum colega te chamasse de boliviano, como você reagiria?
- 12) Na sua opinião, o que podemos fazer para diminuir o preconceito para com bolivianos na sua escola e na cidade de Corumbá?
- 13) O que você diria para uma pessoa que tem preconceito ou discrimina bolivianos ou quem mora na Bolívia?

III. Alunos com ascendência boliviana

- 1) Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 2) Conte-me um pouco da sua vivência escolar, desde que você entrou nesta escola.
- 3) Quantos idiomas você fala?
- 4) Como você se sente falando outro idioma em público, aqui no Brasil?
- 5) Com qual país você se identifica mais?
- 6) Em qual bairro você mora?
- 7) Onde os seus avós paternos nasceram?
- 8) Onde os seus avós maternos nasceram?
- 9) Onde os seus pais nasceram?
- 10) Você tem mais amigos que moram no Brasil ou na Bolívia?
- 11) Você gostaria de estudar na Bolívia?
- 12) O que você entende por fronteira?
- 13) Na sua opinião, você se considera fronteiriço?
- 14) Existe preconceito para com bolivianos na sua escola?
- 15) Já sofreu algum preconceito ou se sentiu ofendido pela fala de alguém aqui na escola?
Como você lida com a situação?
- 16) Se alguém te chamasse de boliviano, ao invés do seu nome, qual seria sua reação?
- 17) Você toma alguma atitude ao presenciar um colega sofrendo bullying ou algum tipo de preconceito?
- 18) Gostaria que a sua turma tivesse alunos de outras nacionalidades?
- 19) Na sua opinião, o que podemos fazer para diminuir o preconceito para com bolivianos na sua escola e na cidade de Corumbá?
- 20) O que você diria para uma pessoa que tem preconceito ou discrimina bolivianos ou quem mora na Bolívia?