

Encontro Intercultural em Escolas da Fronteira Brasil-Bolívia: Diagnóstico para Melhor Integração

Encuentro Intercultural en las Escuelas de la Frontera Bolivia Brasil: Diagnóstico Para Mejor Integración

Danielle Urt Mansur Bumlai*
Elizabeth Maria Azevedo Bilange**

Resumo: Este artigo apresenta os primeiros resultados de pesquisa efetuada em duas escolas da fronteira Brasil- Corumbá / Bolívia - Arroyo Concepcion/ Puerto Quijarro, cujo objetivo foi analisar questões sobre encontro, integração e interculturalidade, sob a perspectiva dos alunos e com aportes de pesquisa com professores e diretores, sob embasamento conceitual das teorias etnográficas e de diversas teorias sobre fronteira.

Palavras-chave: Fronteira, Escolas de Fronteira, Interculturalidade.

Resúmen: Este artículo presenta los primeros resultados de las investigaciones llevadas a cabo en dos escuelas en la frontera entre Brasil - Bolivia, Corumbá- Puerto Quijarro, cuyo objetivo fue analizar preguntas acerca del encuentro, la integración y la interculturalidad desde la perspectiva de los estudiantes y con los aportes de la investigación con los maestros y directores, basados en los conceptos de las teorías etnográficas e de varias teorías acerca de frontera.

Palabras claves: Frontera, Escuelas de Frontera, Interculturalidad.

Introdução

Apresentam-se, neste artigo, os resultados parciais de pesquisa realizada no ano de 2014 em duas escolas da fronteira Bolívia-Brasil, *Puerto-Quijarro* – Corumbá, com o objetivo de realizar diagnóstico cultural e sociolinguístico para o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira-PEIF. Para a efetivação dos trabalhos, foram feitas observações e aplicados questionários e efetuadas entrevistas com alunos da Escola Municipal Rural Integral “Eutrópia Gomes Pedroso” e *Escuela “La Frontera”*. Além de muito próximas da linha de fronteira, essas duas escolas foram escolhidas por fazerem parte do PEIF- ação empreendida pelo Ministério da Educação e universidades federais - cujo objetivo

* Professora da Rede Municipal e Mestre em Estudos Fronteiriços pelo Campus do Pantanal/Cpan. E-mail: daniurt@hotmail.com

** Doutora em Letras, docente do Curso de Letras Português/Espanhol Inglês, pesquisadora do PEIF - Campus do Pantanal/Cpan. E-mail: elizabeth.bilange@ufms.br

é minimizar diferenças culturais geradoras de segregação e de preconceito em espaços fronteiriços.

Também para entender o encontro das múltiplas culturas que fazem parte do ambiente escolar desta fronteira, foram ouvidos professores, coordenadores, diretores, secretários e todos os envolvidos com a atividade educacional, cujas respostas, no entanto, serão utilizadas apenas para tentar entender o processo de integração cultural ou linguístico que acontece nesses ambientes escolares e melhorar o alcance nas respostas dos alunos.

O questionário, mesclado de questões objetivas e dissertativas, foi reorganizado após observação feita no ambiente escolar. Em ambas as escolas, as questões foram apresentadas a alunos entre 11 a 17 anos, idade que possui maior discernimento sobre as relações que se estabelecem no espaço de convívio e por se tratar de indivíduos com maior entendimento de sua condição de ser e estar em espaço de fronteira. Assim, na reorganização das questões, se, a princípio, o foco recaía sobre as questões indentitárias que permeiam o uso da língua, a observação apontou a visão dos alunos sobre a fronteira e a necessidade de se mostrar o que é “ser fronteiriço” e como se relacionam com o “outro” no âmbito das escolas. Para dar cabo desta importante demanda, a pesquisa voltou-se para o enfoque intercultural.

Com relação aos alunos observados em Bolívia, estes possuem dificuldade com a língua portuguesa na fala e dificuldade na escrita, razão pela qual a língua espanhola foi utilizada nos questionários para que pudessem desenvolver respostas mais claras e coesas.

Para embasamento teórico de aplicação prática desta pesquisa, utilizaram-se as teorias etnográficas de Clifford Geertz (1978) que tratam do princípio da etnografia: desvendar algo inusitado, ler nas entrelinhas de um texto e encontrar explicações. A etnografia conduz ao olhar através do visível para encontrar o que os olhos não conseguem enxergar. Este modo de olhar para o objeto da pesquisa, portanto, além de fundamentá-la, facilita a interpretação e análise do objeto. Também segundo Geertz (1978), a cultura “é o alargamento do universo do discurso humano” para melhor compreender um povo. Para situar fronteira, buscou-se base em autores que tentam esclarecer vários aspectos que envolvem o espaço, e todo o seu contexto, tais como Eliana Sturza (2005), Ricardo Nogueira (2007), Adriana Dorfman (2008) e importante artigo escrito por Edgar Costa (2013) sobre mobilidade deste espaço Bolívia-Brasil, cuja percepção de fronteira mostra-se bastante semelhante a dos jovens desta pesquisa.

Assim, este trabalho, além de apresentar resultados, tenta discuti-los no âmbito de cada uma das duas Escolas, como se verá a seguir. Acreditamos que, apesar de incipiente, esta pesquisa auxilie no entendimento e na relação entre alunos e na difícil tarefa de ensinar em espaço fronteiriço.

Escola Municipal Rural Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”: espaço aberto para bolivianos

A Escola “Eutrópia”, como é conhecida, localiza-se no Assentamento Tamarineiro I, a 5 km da linha de fronteira. Esta escola recebe alunos do Ensino Pré-alfabetização ao Ensino Fundamental II, em que este abrange do 6º ao 9º ano. O corpo docente é formado por 19 professores brasileiros, dos quais 6 professores possuem mestrado. A maioria entende a língua espanhola e se expressa em uma mescla das duas línguas, o que resulta em uma ‘terceira língua’, ou seja, há um encontro de duas línguas – português e espanhol – característica de importante imbricamento cultural. Em primeiro momento, no entanto, observou-se que não só a interação linguística, mas principalmente interculturalidade promove a integração, que minimiza diferenças e reafirma identidade dos discentes da Escola, como foi constatado nas respostas aos questionários.

As dez salas de aula desta escola comportam turmas concomitantes em períodos consecutivos de oito horas. Isso transforma todo o ambiente, inclusive a relação, que se torna muito mais próxima, entre professor e aluno. Por sua vez, a Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) aponta que, para o caso da Escola “Eutrópia”, por ser rural, existe a possibilidade de se adaptar o calendário e mudar inclusive a grade, se necessário. Não existe, no entanto, um direcionamento para espaços de fronteira. Mesmo assim, o calendário rural alternativo possibilita maior flexibilidade à escola, pois que esta pode se aproximar do calendário boliviano.

Deste lado brasileiro, o questionário foi aplicado em 30 alunos. Mais da metade desses alunos vive na Bolívia, uma parte em assentamentos rurais e uma pequena parcela na cidade de Corumbá. Também os professores e coordenadores responderam aos questionários. Os alunos serão identificados pela letra A.

Dos 30 alunos que participaram da pesquisa, 17 alunos, que moram na Bolívia, responderam possuir registro no Brasil, o que demonstra facilidade em adquirir documentos brasileiros na zona de fronteira. Isso ocorre pela proximidade entre as cidades e por familiares morarem em Ladário e Corumbá ou ter nascido na maternidade de Corumbá, mesmo com pais bolivianos. As respostas dos alunos

vão ao encontro da entrevista feita com o coordenador pedagógico da Escola, quando este afirma que “oficialmente não há nenhum aluno boliviano estudando na “Eutrópia”, pois, se houvesse esses alunos deveriam possuir autorização especial” - documento de identidade que, pela Lei nº 6815/80, deve ser expedido pela Polícia Federal, Constituição Federal Brasileira em 19 de agosto de 1980, conforme determina o artigo 21:

Art. 21. Ao natural de país limítrofe, domiciliado em cidade contígua ao território nacional, respeitando os interesses da segurança conforme determina a lei de segurança nacional, poder se permitir a entrada nos municípios fronteiriços a seu respectivo país, desde que apresente prova de identidade.

§ 1 Ao estrangeiro, referido neste artigo, que pretende exercer atividade remunerada ou frequentar estabelecimento de ensino naqueles municípios, será fornecido um documento especial que o identifique e caracterize a sua condição, e, ainda, Carteira de Trabalho e Previdência Social, quando for o caso.

§ 2 Os documentos referidos no parágrafo anterior não conferem o direito de residência no Brasil, nem autorizam o afastamento dos limites territoriais daqueles municípios.

No entanto, complementa a Lei citada, o Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009, que estabelece acordo entre o Governo do Brasil e da Bolívia e reconhece fronteiras como elementos de integração e permite, pelo seu artigo I, a “frequência a estabelecimentos de ensino público ou privado”.

Neste acordo, Corumbá e *Puerto Suárez* aparecem no anexo como localidades vinculadas, permitindo a residência desses indivíduos nas cidades que abrangem o Decreto. A diferença entre o Decreto nº 6.737 e a Lei nº 6815/80 reside na permissão de residência para trabalhar e ou estudar. O processo, no entanto, para efetivação deste acordo é dispendioso, além dos trâmites serem dificultosos.

Quanto ao fato de possuírem registro no Brasil, os 30 alunos ofereceram resposta afirmativa. Os 17 que afirmam morar na Bolívia e os 13 que moram no Brasil entram em contradição quanto à questão se são bolivianos ou brasileiros: 25 alunos se consideram brasileiros e 5 apenas se identificam como bolivianos. Entende-se, portanto, que a própria identidade entra em constante conflito dentro e fora do contexto escolar, pois que essa identidade é construída, desconstruída e reconstruída todos os dias. O confronto cultural é diuturno para esses alunos: em casa possuem um referencial linguístico e cultural. Ao se encontrarem no ambiente escolar confrontam-se com manifestação diversa de identidade, resultado da mescla da cultura brasileira e boliviana. Assim, a reconstrução da identidade torna-se fator de sobrevivência em espaço com múltiplos referenciais de cultura.

Para a pergunta sobre qual a cidade de nascimento do pai e da mãe, dos 30 alunos, 24 responderam a mãe ser brasileira e 6 alunos, mãe boliviana; 26 possuem pai brasileiro e 4 alunos, pai boliviano. Na questão que se refere ao grau de

entendimento da língua portuguesa nesta Escola, 2 alunos afirmaram que entendem e falam a língua portuguesa. A observação revela que, na fala, misturam o português e o espanhol e escrevem com muita dificuldade; 9 alunos possuem o grau de entendimento médio – entendem, falam, entretanto possuem dificuldade ao escrever e 19 alunos possuem ótimo entendimento da fala e escrita. Pela análise das respostas, entretanto, verificou-se que os alunos possuem baixo grau de desenvolvimento na escrita, o que reflete deficiência, maior do que a referida, de fala e de entendimento da língua. Este fato revela que o plurilinguismo presente na Escola não impede a comunicação durante a fala, mas prejudica a escrita e o escrever mal dificulta o aprendizado e reflete possíveis deficiências de leitura.

Percebido o contato de dois ou mais idiomas, questionou-se qual outro idioma era falado pelos alunos e qual era o mais usado. Dos 30 alunos que responderam, 30 falam português, desses 30, 14 falam o espanhol e 3 alunos, segundo eles, falam “boliviano” – fazendo referência, instintivamente, a uma língua boliviana em detrimento da língua espanhola ou castelhana. Mesmo que a língua portuguesa seja utilizada por todos, mais da metade dos alunos fala espanhol - considerando que espanhol e castelhana são denominações genéricas para a língua, não para a fala. As respostas dos alunos também manifestam o preconceito linguístico sobre sua própria língua. Estes alunos que falam o “boliviano” afirmam que quem vive na Bolívia fala boliviano, e que algumas pessoas dizem que é “feio” falar esse idioma e tentam falar somente o português. Não cabe aqui adentrar as teorias sobre esses eventos, pois só este fato resultaria em uma extensa tese de doutorado. Infere-se, no entanto, a necessidade de trabalhos interculturais para aumentar a autoestima, principalmente dos alunos bolivianos, com a necessidade de acompanhamento psicológico.

Outro preconceito cultural e linguístico aparece quando os alunos são questionados sobre qual idioma preferem aprender na escola: 21 alunos preferem a língua inglesa e apenas 9 optaram pela a língua espanhola por ser mais fácil e mais falada no ambiente. Os 21 que escolheram o inglês, disseram que o espanhol não é “legal”, que o “povo que fala a língua espanhola é pobre e vive na fronteira em uma situação de miséria; já os que falam a língua inglesa são mais bonitos e prestigiados”.

Quanto à questão de quais idiomas são utilizados em família, 17 alunos disseram que falam português em casa, 12 falam somente o espanhol e destaque para 1 que fala guarani em família, o que já aumenta a complexidade das relações culturais e linguísticas. Uma questão que salta das questões dissertativas é que os alunos possuem grande dificuldade na escrita. O questionário foi aplicado em língua portuguesa, primeira língua falada na escola. Foi perceptível

a troca de palavras e a mistura de idiomas nas respostas que exigiam a construção de uma frase. A dificuldade não se aplica somente à língua espanhola ou à língua portuguesa. As respostas vão ao encontro do pensamento de Sturza (2005, p.50) que diz que “a Língua Portuguesa além das fronteiras brasileiras é outra língua.” Ousamos afirmar mais: a Língua Portuguesa nas fronteiras brasileiras é outra língua. Isto aponta para a importância do planejamento diferenciado realizados por professores que acompanham todos os dias essa realidade fronteiriça.

As respostas, mantida a grafia original, dos alunos da Escola “Eutrópia” sobre o que é fronteira apresentam aspectos singulares, tais como: A1 – “Um lugar onde ligam dois países por fronteira, como Brasil e Bolívia, ou seja, é o limite do outro”. A2 – “Eu entendo que fronteira são a maioria boliviano e mestiço.” A3 – “(porque) eu entro e saio da Bolívia a hora que eu quero.” A4 – “Várias coisas, muito legal falar com outras línguas.” A5 – “Troca de idiomas”. A6 – “Divisão de dois países”. A7 – “Não entendo nada”. A8 – “É diferente como convive na fronteira e no Brasil”. A9 – “Não sei o que dize uma mistura”. A10 – “Viver em países diferentes com tradições totalmente diferentes.” A11 – “Fronteira pra mim é importante, pois liga uma cidade a outra.” A12 – “Um muro divisório entre dois países”. A13 – “um país vizinho”. A14 – “Um país que é vizinho do nosso”. A15 – “Não gosto de falar frontera”. A16 – “Morar em região de fronteira é legal”. A17 – “Divisa do Brasil e Bolívia”. A18 – “O país bom de fronteira Quijarro e porto”. A19 – “Divisão de dos países”. A20 – “Um lugar bom de viver, tem muitas coisa pra comprar e vende um lugar calmo”. A21 – “São dos países”. A22 – “Na fronteira tem muitas regra e muitas pergunta. Não gosto”. A23 – “Uma linha que separa o Brasil e a frontera”. A24 – “Uma linha que separa os dos países”. A25 – “não sei nada de frontera”. A26 – “é crusar de um país para o outro”. A27 – “Uma fronteira é a união de dos países de duas tradições e muita cultura juntamente”. A28 – “E que um país faz fronteira com o outro país como a Bolívia e o Brasil que fazem fronteiras.” A29 – “frontera eu não entendo nada porque na verdade eu não moro nela eu moro em outro lugar mais na Bolívia”. A30 – “é um limite de um país para o outro”.

Os grifos evidenciam as dificuldades com a língua e a alternância entre espanhol e português, ou a mescla dos dois, e o desconhecimento da condição de fronteira. Isso induz várias observações: o que realmente é feito pelo e no ensino das línguas em espaço de fronteira? Como minimizar estes deslizes ortográficos, ou seja, como melhorar a escrita a leitura desses alunos?

Também se percebe que alguns alunos tangenciam uma ou duas das três concepções elaboradas por Nogueira (2007), que são centradas em três formas de espacialidade geográfica: 1. A fronteira relacionada ao cotidiano, do uso, do dia

a dia, concepção apontada pela maioria dos professores - se essa concepção fosse de entendimento comum, aluno-professor, poderia trazer ganhos substanciais nos resultados em sala de aula, pois se respeitaria as vivências do espaço pelos alunos; 2. A fronteira controlada: espaço feito por práticas militares, alfandegárias com medidas repressivas tomadas por ambos os lados, fato que pode trazer uma grande repercussão em seu conjunto. Esta concepção de espaço de fronteira foi abordada *en passant* por alunos e professores; 3. O espaço criado pela mídia, em que o olhar de fora estabelece a imagem do espaço fronteiriço. Este conceito, embora não mencionado por alunos e professores, demonstra a pressão sobre a “opinião pública” a respeito de como percebe a fronteira, manipulando o direcionamento de medidas a serem tomadas. É importante que o professor observe que as três formas de fronteira estão interligados dentro de um único contexto e que esse imbricamento resulta em novas manifestações culturais.

As concepções de fronteira, indicadas por estes alunos, podem ser iluminadas pelo importante artigo do professor Edgar Costa (2013), cujos resultados apontam para uma fronteira como “um eterno confronto entre dualidades: quem ganha, quem perde; materialidade e imaterialidade; os de cá e os de lá; etc.”. Professor Edgar comprova seus conceitos com Grimson (2000), quando este sugere que a “(re) negociação social entre sociedade local e Estado são produtos historicamente construídos. Dessa forma, a visão de fronteira pelos jovens, positiva ou negativa, insere-se nesse contexto, combinado com a formação racional/territorial deles próprios”.

Para a questão: Você se considera fronteiriço? Dos 30 alunos, 20 alunos disseram que não são fronteiriços, 8 alunos se identificaram como sendo fronteiriços, 1 aluno como sendo da Bolívia e 1 como sendo do Brasil. O restante escreveu somente a palavra “NÃO” bem grande. Assim, é importante observar as respostas que se seguem: A2 – “Eu me considero fronteirisa. Ser fronterizo é poder ter identificação das duas línguas”. A3 – “Sim me considero fronteiriço é tudo que está relacionado a fronteira.” A5 – “Sim é entender dos idiomas”. A6 – “Sim ter acesso a dos países”. A9 – “Eu sou FRONTEIRIÇO”. A10 – “Sim sou de frontera sou fronteiriço”. A18 – “Sim sou da frontera”. A28 – “Sim, pois sei a cultura de outros países e suas comida típicas”. Além desses 8 alunos, apresenta-se, a seguir, a resposta do que se considera boliviano e outro que se considera brasileiro. A22 – “Me considero de Bolívia”. A12 - “Ser vizinhos de outros povos. Sou um pouco fronteiriça, mas na verdade sou mesmo BRASILEIRA”. Nota-se que poucos conseguem se entender fronteiriço, ou por não saber que é ser fronteiriço ou por nunca ter sido ensinado. Verifica-se, pelas respostas a essa questão, o quanto é importante direcionar o conteúdo dessas escolas para explicitar questões que abrangem o termo fronteira

e o ser de fronteira. É preciso também, minimizar a lacuna no que diz respeito às questões linguísticas nas escolas.

Para a questão se em algum momento sentiu dificuldade ou algum preconceito por ser da Bolívia e morar na fronteira com o Brasil, foram separados somente os questionários dos 17 alunos que moram na Bolívia, cujas respostas apresentam-se a seguir: A1 - “Não nunca senti”. A2 - “Um dia um brasileiro me disse “bolivianinha”, mas eu não achei nada errado”. A3 - “Não nunca me fizeram nada”. A4 - Mora em Puerto Quijarro - “Não nunca aconteceu de alguém me xingar”. A5 - “Não nunca tive dificuldade com nada desse tipo, nunca”. A6 - “Eu nunca sofri nada assim”. A7 - “Eu nunca passei por isso, só quando eu era pequena, mas às vezes vejo meus colega sendo xingado de colla”. A20 - “Uma vez só, depois nunca mais, aqui somo unido”. A21 - “Às vezes quando estou com outros bolivianos”. A22 - “Não lembro porque uma vez um menino do Brasil me chamou de sujo e feio”. A23 - “Eu me sinto brasileira também. Eu não ligo porque não sou boliviana”. A24 - “Quando falo diferente e sabem que sou boliviana, mas nunca, é tudo igual, tenho amigos no Brasil”. A25 - “Não, nunca”. A27 - “Não sei, mas acho que nunca”. A28 - “Não nunca senti”. A29 - “Não nunca sempre tive amigos no Brasil”. A30 - “Não mesmo porque eu acho bom morar na Bolívia”. Apesar de não admitirem ter sofrido algum tipo de preconceito, este se torna evidente em algumas respostas.

Quando questionados sobre a dificuldade que apresentam com relação à disciplina de língua portuguesa, levaram-se em consideração todas as respostas, já que as dificuldades dos brasileiros que vivem na Bolívia não são diferentes dos alunos brasileiros – apenas 4 alunos disseram que tem dificuldade e 26 alunos disseram que não têm dificuldade, apesar dos erros crassos de ortografia, concordância, coesão, coerência nas respostas. Os 4 alunos que sentem dificuldade responderam que é com pronomes, substantivos e que os conteúdos tinham que “mudar”. Nenhum aluno respondeu sobre a dificuldade com a língua do “outro” e, em conversas informais, disseram que se comunicam muito bem e que somente no começo sentem dificuldade, mas que na escola em que eles estudam tem tantas atividades o dia todo que eles estão sempre “misturados” e que muitas vezes nem sabem quem é brasileiro e quem é boliviano e, por isso, acabam se entendendo e aprendendo a língua do “outro”.

Quando perguntados sobre as dificuldades encontradas na escola, 14 alunos mencionaram a falta de integração na sala de aula – que gostariam de saber mais da cultura do “outro” para diminuir as dificuldades encontradas em sala, 7 alunos disseram que falta integração na hora do intervalo e que apesar de se “misturarem” tem alguns alunos que fazem *bullying* - violência psicológica - com os alunos

bolivianos, 2 alunos expuseram que falta integração com os professores, e que seria melhor se tivesse espanhol o tempo todo na escola, e 7 alunos colocaram outros e responderam que sentem dificuldade com a escola integral, por ficarem o dia todo e não estarem acostumados com o ritmo.

Na Escola “Eutrópia”, porém, não há um espaço específico para atividades culturais: possui apenas um pequeno laboratório de ciências, um espaço de artes, quadra esportiva e laboratório de informática que segundo informações obtidas na Escola, não tem acesso à Internet, e, mais grave, não há biblioteca, limitando-se o ato de leitura aos livros que cada aluno possui.

É preciso ressaltar que no Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano- os alunos têm no currículo, como segunda língua, o espanhol. Assim são alfabetizados na língua portuguesa e adquirem conhecimento na língua espanhola. Quando entram para o Ensino Fundamental II, porém, sai de cena o espanhol e entra a Língua Inglesa, mesmo se a escola estiver localizada na região de fronteira. Somente algumas escolas possuem na sua grade o espanhol como opção.

De acordo com a escola, para a inclusão do espanhol, a grade foi modificada. Todavia, o aluno encerrava o Ensino Fundamental II e ao encaminhar-se para o Ensino Médio em escola estadual, da cidade de Corumbá ou qualquer região do Brasil, sentia muita dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa pela falta de conhecimento básico. Para o coordenador pedagógico, são barreiras que existem e que devem ser rompidas em conjunto, pois, segundo ele, não é a escola que irá mudar a sociedade, é todo o contexto que deve mudar. Ele acredita que a principal vantagem que existe nesta região é “Corumbá ser mais Bolívia do que Brasil”.

Os docentes apontaram a disciplina de língua portuguesa como a de maior dificuldade para os alunos, porém, em entrevista realizada na secretaria da escola a disciplina de ciências foi assinalada como a de maior dificuldade. Verifica-se que não é a questão da língua portuguesa somente, pois que esta apenas não se torna uma barreira nesse processo comunicativo. É necessário que haja interdisciplinaridade, encontro de todas as disciplinas, em que a língua portuguesa seja desenvolvida em seu processo natural. Tudo precisa ser contextualizado para ser melhor compreendido.

É preciso ressaltar que a interdisciplinaridade, que contextualiza e amplia o campo do conhecimento, é a tratada no e pelo PEIF e ganha corpo com a execução de projetos, em que os temas são retirados das necessidades referidas pelos alunos. Desta forma, os projetos, cujo objetivo geral é sempre sensibilizar, conhecer e aceitar o “outro”, são direcionados para aspectos culturais do país vizinho. Por meio de processo dialogal, professores agrupam as disciplinas para desenvolver o

tema escolhido pelos alunos, distanciando-se, assim, do paradigma de disciplinas segmentadas e fracionadas.

Este enfoque interdisciplinar tem como base os conceitos de Edgar Morin (2000), para quem o homem deve se modificar e se transformar na diversidade, mudando os caracteres do mundo na tentativa de combater o reducionismo, a fragmentação do saber, o estudo particular de um fato. Assim, para entender e situar o homem num mundo globalizado, resultado da mescla de diversas culturas e de diferentes interesses, impõe-se a interdisciplinaridade na tentativa de minimizar a secção cognitiva adquirida pelo conhecimento fracionado.

A interdisciplinaridade valoriza os costumes, a construção ideológica, o lugar onde o homem vive e a organização política em seu tempo histórico. Tenta-se, desta forma, o equilíbrio do sujeito em seu mundo cultural. Esta perspectiva do entendimento interdisciplinar considera as multireferencialidades que o indivíduo carrega e transforma ao longo de sua vida.

Para entender o alto índice de evasão pelo aluno boliviano da Escola “Eutrópia”, um dos motivos principais apontado foi a falta de documentação, pois apesar de “certa” facilidade para obter os documentos, a família em algumas situações encontra dificuldade para que isso ocorra. A evasão ocorre também quando esses alunos precisam trabalhar e assim “abandonam” a escola, segundo a Secretaria da Escola.

Quando algum aluno brasileiro, que mora no Brasil, falta mais de um dia, ou quando se nota que está agressivo ou passando por alguma situação de risco, o procedimento da coordenação pedagógica da escola dirige-se à casa do aluno para verificar as causas. Se esse aluno continuar faltando às aulas, o procedimento seguinte é acionar o Conselho Tutelar, pois a lei obriga esse aluno a frequentar a escola. Esse argumento, no entanto, só funciona no caso do Brasil. No caso, dos alunos da Bolívia isto não ocorre, pois a escola não possui nenhuma autonomia fora do território brasileiro. Então para que a escola não tenha problemas com os evadidos, o que se tem feito é tentar trazer a comunidade para a escola, integrando a família no contexto escolar. Trata-se de tentativas por acerto e erro, sem o apoio de órgãos oficiais.

Alunos Escuela “La Frontera”: olhar para si e para o “outro”

A segunda escola, *Escuela “La Frontera”*, situa-se a cerca de 500m da linha de fronteira e trabalha com em turnos matutino e vespertino, da educação primária à secundária. Conforme informações obtidas na secretaria, o corpo docente é

formado por vinte e nove professores, todos bolivianos e que, em maioria, entendem a língua portuguesa e falam uma mescla das duas línguas – mesmo caso da Escola “Eutrópia”.

Também nesta escola 30 alunos foram ouvidos. Além dos questionários aplicados, foi realizada entrevista com a diretora da escola para entender um pouco mais da escola e do ambiente educacional. De acordo com ela, dos alunos bolivianos, alguns vivem em Corumbá e estudam na Bolívia. Três estão prestes a serem transferidos das escolas de Corumbá para a Unidade Educativa “*La Frontera*”, são alunos bolivianos que estavam estudando no Brasil e agora estão retornando para a escola, devido ao fechamento da feira boliviana em Corumbá.

Nesta *Escuela*, até o fim da pesquisa, havia apenas um aluno considerado brasileiro matriculado, apesar de filho de pais bolivianos. No ano de 2013, havia dois alunos brasileiros que, depois do início das aulas, abandonaram os estudos sem justificativa. Sabe-se apenas que eram alunos com problemas de aprendizagem no Brasil.

Conforme a diretora, dos alunos: “aproximadamente 40% de alunos falam o português, porque seus pais são comerciantes e estão o tempo todo em Corumbá.” Conforme observado, há uma grande diversidade cultural no ambiente escolar, pois alguns alunos, além do espanhol e do português, têm contato com outras línguas como o Quéchuá e Aymara – duas das 36 línguas oficiais na Bolívia. Nesse ano, a língua chiquitana- besiro- passa a ser ensinada nas escolas como idioma oficial do distrito de *Puerto Quijarro*. A nova Lei programou essas línguas para o novo currículo da educação boliviana não tentativa que não se percam no tempo. Professores e alunos aprendem concomitantemente, pois todos participam desse processo de resgate das línguas originárias do lugar, como parte da preservação das culturas antigas.

Quando questionada sobre o porquê da Língua Portuguesa não ser estudada nas escolas o argumento foi de que o português não corre o risco de se perder, pois os alunos, na maior parte do tempo, assistem a canais brasileiros e que são feitos trabalhos práticos com textos em português, com os quais os alunos não têm dificuldade. Refere-se à língua como “língua de lugar”, pois quando alguém não entende o que é falado utiliza-se o “portunhol”- expressão utilizada por ela, e que não cabe, neste artigo, discutir as teorias pertinentes. Os professores da escola possuem interesse pela língua portuguesa e estudam a gramática brasileira para desenvolverem o nosso idioma e melhorarem na questão relacionada ao envolvimento com programas interculturais. Quando na entrevista, levantou-se a questão das dificuldades relacionadas ao contato com os brasileiros, a língua apareceu como entrave, pois é comum falar em língua portuguesa, ou mesmo

mesclar as duas línguas, para uma melhor comunicação, pois para a diretora, a fronteira “não existe como separação, mas sim como continuação, como se fosse um país somente.”.

Quando questionados sobre a documentação brasileira todos responderam que não a possuem, pois é muito difícil conseguir e também por desconhecerem as leis brasileiras, mas entraram em contradição: afirmaram não poder conversar sobre esse assunto com medo da polícia do lado brasileiro. Constatou-se, entretanto, que na *Escuela*, mesmo que nem todos os alunos possuem dupla cidadania – pela Constituição Política do Estado possuir duas nacionalidades é crime - os filhos de “brasibolivianos” tem dupla nacionalidade. Quando estão no Brasil ocupam documento brasileiro e quando chegam à Bolívia guardam esses documentos e entram no país normalmente. Para Adriana Dorfman (2008) é preciso distinguir duas formas de nacionalidade em espaços de fronteira: “A primeira seria a nacionalidade dogmática, aquela que parte da compreensão do agente, de sua identificação. A segunda forma é o estatuto legal”. Para esta autora, em espaços de fronteira, a nacionalidade é alvo de negociação, distanciando-se da ação natural de obtê-la. No entanto, Dorfman (2008) aponta que “o referencial legal da nacionalidade, que possibilita aí (mesmo através de algum subterfúgio) registro e obtenção de ambas as nacionalidades, não esgota as escolhas indenti-tárias”, uma vez que a posse legal da nacionalidade é por vezes relativizada pelo morador da fronteira, que continua se vendo como possuidor das duas nacionalidades, principalmente, quando necessita de os benefícios disponibilizados pelo estatuto legal do país vizinho. Segundo as conclusões de Dorfman (2008) sobre a *doble-chapa* na região de fronteira Brasil-Uruguai constatou se diferença mínima entre a realidade de lá com a realidade vivenciada nos propósitos de aquisição de documentação nesta fronteira Brasil-Bolívia.

Dos 30 alunos que participaram da pesquisa, todos nasceram e estudaram na Bolívia. Desse modo, o encontro entre os grupos que convivem na escola é exclusivamente da cultura boliviana, por isso, a grande necessidade, até mesmo nas cidades de fronteira, de resgatar as culturas internas do país. Com relação à cidade de nascimento do pai e da mãe, 29 alunos são filhos de pai e mãe nascidos na Bolívia e apenas 1 aluno de pai brasileiro e mãe boliviana.

Quanto ao que se refere ao grau de entendimento da língua portuguesa na escola, 3 alunos responderam que possuem pequeno grau de entendimento, ou seja, entendem, falam, porém misturam o português e o espanhol ao falar e escrevem com muita dificuldade; 21 alunos possuem o grau de entendimento médio – entendem, falam, e possuem “certa” dificuldade ao escrever e 6 alunos possuem ótimo grau de entendimento, fala e escrita.

Os alunos que participaram da pesquisa na *Escuela "La Frontera"* apenas tiveram contato com a Língua Portuguesa por meio da televisão, através do comércio, por trabalham com seus pais na feira da Bolívia, o por terem amigos que moram no Brasil ou algum parente que se casou com brasileiro. Esses fatos tornam a língua portuguesa presente na comunicação diária desses alunos. Dos idiomas falados pelos alunos com a família, todos disseram que falam o espanhol como primeira língua, e além do espanhol outras línguas são utilizadas quando estão com os pais, sendo assim 3 alunos falam a língua portuguesa, 2 falam o aymara e 1 aluno quéchua. Por isso, a diversidade linguística presente na escola é bem mais forte de dentro para fora, do que de fora para dentro, ou seja, as línguas faladas na escola pelos alunos são originárias da Bolívia e não oriundas de outros lugares.

Na Escuela, 24 alunos responderam que a fronteira é uma linha que divide dois países, 2 alunos disseram que a fronteira é o lugar do contrabando e apenas 4 alunos referiam-se à fronteira com as palavras: integração, união de dois lados e crescimento integrado.

Em conversas informais, esses alunos manifestam a visão da fronteira relacionada ao tráfico de drogas, contrabando e violência, muitos têm medo de ultrapassar a linha que divide os dois países, pois disseram que Corumbá é uma cidade com muitos perigos, apesar da gente hospitaleira. O interessante é que esta mesma visão é criada no imaginário dos brasileiros em relação à Bolívia.

Aos alunos foi perguntado se eles se consideravam fronteiriços. Dos 30 alunos, apenas 7 não se consideram. Abaixo foi transcrito todas as respostas dos alunos que se consideram fronteiriços ou não: A1 – “Me considero fronteiriço porque vivo há mais de 10 anos aqui na fronteira”. A2 – “Me considero, pois vivo na fronteira”. A3 – “Me considero porque sou filha de bolivianos.” A4 – “Sim, porque me comunico com os brasileiros”. A5 - “Sim, porque vivo entre dois países” A6 – “Não me considero, porque nunca vou para o outro lado”. A7 – “Eu me sinto fronteiriço porque sempre vou pra Corumbá e também porque gosto do futebol do Brasil.” A8 – “Sim, porque estamos perto do Brasil”. A9 – “Não porque se eu fosse fronteiriço ficaria com medo por causa do tráfico”. A10 – “Sim, porque nasci aqui na fronteira e vivo aqui até hoje”. A11 – “Não porque tem uma linha que separa a Bolívia do Brasil.” A12 – “Me considero fronteiriça porque me sinto bem em Corumbá”. A13 – “Sim, porque somos vizinhos do Brasil”. A14 – “Sim, porque fui criada na fronteira”. A15 – “Não, porque vim de Cochabamba e não fui criado aqui”. A16 – “Me considero, pois vivo na fronteira há anos”. A17 – “Não porque não nasci aqui, daqui a pouco vou embora desse lugar”. A18 – “Não, nunca, aqui é perigoso, muito contrabando”. A19 – “Me considero porque somos unidos com o Brasil por uma fronteira”. A20 – “Sim, porque sempre entro e saio do Brasil quando

eu quero.” A21 – “Sim, porque vivo aqui desde que nasci. Tenho orgulho de ser daqui da fronteira”. A22 – “Sim, porque vivo na fronteira”. A23 – “Não, não gosto que relacionem a fronteira com o lugar que vivo, porque tem muito tráfico”. A24 – “Sim, me considero porque vivo entre Corumbá e Puerto”. A25 – “Sim, porque temos um vínculo com o país vizinho”. A26 – “Sim, porque vivo todo o tempo em uma fronteira”. A27 – “Sim, porque vivo na fronteira”. A28 – “Sou fronteiriço e tenho orgulho da nossa fronteira”. A29 – “Não, porque não vou ao país vizinho nunca”. A30 – “Sim, porque vivo na fronteira”.

Observa-se que quem não se considera fronteiriço associa a fronteira com o tráfico de drogas, ao contrabando e a violência. Resulta, assim, em um não gostar de se identificar com o lugar, evidenciando o preconceito com relação à fronteira e ao ser de fronteira. Comprova-se assim, que o estigma imposto pela mídia nacional, e até mesmo mundial também afeta questões de identidade dos fronteiriços, como também apontado por Ricardo Nogueira (2007) e citado anteriormente. Esta predominância de conceitos negativos sobre fronteira, apontado pelos jovens, também foi mencionado por Edgar Costa (2013), no artigo *op. cit.*

Sobre a questão relacionada às dificuldades enfrentadas na Escola “*La Frontera*” por serem bolivianos e estarem em contato direto com os brasileiros, serão descritas somente as respostas dos que sentem ou já sentiram alguma dificuldade ao relacionar-se com brasileiros. A5 – “Sinto que sou discriminado por ser boliviano, principalmente quando algum brasileiro me chama de *colla*”. A7 – “Sim, quando eu falo e eles não me entendem e começam a rir”. A9 – “Sim, quando vou ao Brasil e as pessoas me chamam de *colla* e também sinto dificuldade e muito medo de andar nas ruas, pois tem muito assalto e venda de drogas”. A14 – “Às vezes quando vou à feira e os adolescentes ficam dizendo que somos sujos, e isso é uma discriminação muito grande. Também tem os delinquentes que querem roubar nosso dinheiro”. A20 – “Muita discriminação, pois os brasileiros pensam que são os reis e gostam de diminuir a gente, eles precisam aprender a ser humildes”.

Observou-se que 25 alunos nunca se sentiram discriminados e disseram que nunca tiveram dificuldades porque sabem falar a língua dos brasileiros e também porque os brasileiros têm um ótimo humor e são muito felizes. Mas, segundo os jovens, uma das formas de diminuir essas dificuldades seria aprender a falar a língua portuguesa (observe-se a contradição), para que os brasileiros não os confundissem mais, porque de acordo com os alunos, os brasileiros pensam que todo boliviano é *colla*¹. Também disseram que se falassem a língua portuguesa eles se

¹ Colla: A palavra *colla* designa os que são ou vêm do altiplano, isto é, os aymaras e quéchuas. Por contraste e na origem, os *cambas* são os membros das comunidades nativas das regiões baixas, principalmente guaranis e chiquitanos (BLANCHARD, 2005).

defenderiam e teriam argumentos para responder e se socializarem melhor. Os alunos disseram que acreditam que por meio de cursos nas escolas –português e espanhol – seria uma forma de estarem juntos e assim trocariam algumas experiências relacionadas à cultura do “outro”. De acordo com Mabel Prudente (2011, p.182):

O deslocamento de indivíduos ou de grupos de indivíduos de uma região para outra é fenômeno que tem sido responsável por colocar em contato indivíduos de diferentes grupos linguísticos, pois o cruzamento de fronteiras geográficas pode, também, implicar no cruzamento de fronteiras linguísticas e um dos possíveis desdobramentos deste contato e a formação de contextos bilíngues.

Também se constatou que a maioria dos professores de *Escuela* nasceu nos Andes e de lá vieram com a família em busca de melhores condições de vida. Para eles “a fronteira oferece chances, pois fica ao lado do Brasil, um país em desenvolvimento e de diversas oportunidades, principalmente nos estudos”.

Sobre a questão a língua une ou separa as pessoas, os professores responderam que a língua tem o poder de unir e de separar pessoas, dependendo apenas do modo de agir diante do “outro”. Na concepção deles, para que a língua aproxime todos que vivem aqui na fronteira Brasil – Bolívia é preciso que a língua portuguesa seja ensinada na escola de *Puerto Quijarro* e região. Tomam como exemplo 9 escolas municipais da cidade de Corumbá que possuem a língua espanhola em sua grade curricular no Ensino Básico. Também enfatizam a necessidade do intercâmbio cultural por meio da educação nas escolas de fronteira; encontros semanais para melhor entendimento do “outro” com atividades de integração.

Considerações finais

O que se evidenciou através deste trabalho foi que, para suplantar dificuldades encontradas para se ensinar neste espaço de fronteira, é necessário minimizar diferenças culturais geradoras de segregação e de preconceito nas escolas. Esta não se revela uma tarefa fácil ou tranquila devido a vários fatores: o plurilinguismo que se sobrepõe neste espaço; o fato de os alunos não possuírem conhecimento necessário para entender o próprio idioma e os professores não serem capacitados para ensinar em vários idiomas e de não entenderem as diversas culturas; mas, principalmente, por esses indivíduos ainda não entenderem o que significa ser de fronteira ou ser fronteiriço.

Assim, a implantação de maneira efetiva de projetos interculturais trabalhados nas escolas de fronteira deve ser o objetivo principal dos planejamentos nessas escolas e que programas como o PEIF devem, necessariamente, fazer parte

do dia a dia dessas escolas, não somente entre alunos, professores, mas desde o porteiro até o diretor.

Todos os dados apontam para a necessidade de um Projeto Político Pedagógico direcionado às Escolas de Fronteira, diferenciado do resto do país, em que se privilegie a interculturalidade e que se aproxime da realidade de ambos os lados. Só para ter a ideia do distanciamento, até a data final da coleta de dados, agosto/2014, o Projeto Político Pedagógico da “Eutrópia” era o mesmo oferecido ainda em disquete pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da região brasileira de fronteira.

Também entre as possíveis soluções para as dificuldades encontradas no ambiente escolar, os docentes destacaram que precisam ser capacitados no idioma dos alunos, mas que essa capacitação seja feita na própria escola e não fora dela. Neste local, podem trocar experiências com os alunos na língua “deles”. Para tanto, são necessários projetos específicos, com enfoque interdisciplinar na integração cultural – que seria o caminho para o desenvolvimento total do grupo. Sobre este enfoque, a Bolívia se revelou muito à frente do Brasil pelo esforço que empreende na aplicação de grades divididas em eixos - não com foco em cada disciplina-, e cujo objetivo é resgatar a cultura que pode ser esquecida.

Enfim, apenas com o encontro, com a integração da cultura é que se trará dinamizar e elevar o nível da educação nas escolas da fronteira Brasil- Bolívia. Para que isso ocorra, é preciso tirar as vendas dos olhos e do espírito e entender que fazemos parte de um mesmo grupo que sofre e luta por e para estar neste espaço fronteiriço.

Referências

- BLANCHARD, S. Être “colla” à Santa Cruz: identités etc. territoires des migrants andins à Santa Cruz de la Sierra (Bolivie). Thèse de Doctorat, Géographie. Paris, 2005.
- COSTA, Edgar Aparecido. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil In; Revista Transporte y Territorio nº9[online] 2013, p. 63-86.
- DORFMAN, Adriana. Nacionalidade doble-chapa: novas identidades na fronteira Brasil-Uruguai. In: HEIDRICH, Alvaro Luiz etc. al. (org.). A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço. Porto Alegre, 2008, p.241-270. In<http://www.retis.igeo.ufrj.br/pesquisa/limites-e-fronteiras-internacionais/nacionalidade-doble-chapa-novas-identidades-na-fronteira-brasil-uruguai/#.VS_GG5VFD4g#ixzz3XTxwWivk. Acesso em 10 de março de 2015.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Zahar editora, Rio de Janeiro, 1978.
- GRIMSON, Alejandro. Pensar Frontera desde las fronteras. In Textos: no170, Cararcas: Nueva Sociedad, 2000.
- GUHL, Ernesto. Las fronteras políticas y los limites naturales. Bogotá, Fondo FEN Colombia, 1991.

MORIN, Edgar. Religando os saberes.(coord.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Amazonas: A divisão da “monstruosidade geográfica”. Tese de Doutorado. USP. 2007

PRUDENTE, Mabel Pettersen. Um Estudo Sociolinguístico Sobre a Comunidade Árabe em Goiânia. In: SILVA, Sidney de Souza (Org.). Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2011.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de Fronteira: O desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. Ciência e Cultura (SBPC), São Paulo, p. 47 – 50, 2005.