

A Arrogância Revelada no Conflito: Bolivianos e Brasileiros no Espaço Escolar da Cidade de Corumbá (MS)

Arrogance Revealed in Conflict: Bolivians and Brazilians in the Schools of Corumbá (MS)

Ana Paula Correia de Araujoⁱ

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mato Grosso do Sul, Brasil

Orsolina Fernandes da Conceiçãoⁱⁱ

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mato Grosso do Sul, Brasil

Luciani Coimbra de Carvalhoⁱⁱⁱ

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mato Grosso do Sul, Brasil

Resumo: Este artigo volta-se para o cotidiano de alunos do ensino fundamental, crianças e adolescentes, de nacionalidade e residência bolivianas, que optam por estudar nas escolas públicas do Brasil. A fronteira em questão, Corumbá (MS), Brasil – Puerto Suárez (GB), Bolívia, envolve cidades gêmeas de alta integração formal e funcional. No universo de relações estabelecidas, o espaço escolar revela, na aparência, a integração. Entretanto, um olhar mais aprofundado desvenda o preconceito contra os alunos bolivianos. Esta pesquisa tem por objetivo revelar o conflito no espaço escolar brasileiro. A metodologia de trabalho é sistêmica com análise integrada de todos os elementos que compõem o objeto de análise. Os procedimentos operacionais são revisão bibliográfica e trabalho de campo com aplicação de questionários e entrevistas juntos aos atores sociais envolvidos no espaço escolar.

Palavras-chave: Fronteira; Migração; Organização do Território.

Abstract: This article revolves around the daily life of elementary school students, children and adolescents, who live in or are citizens of Bolivia and study in public schools in a border area of Brazil. Corumbá (MS, Brazil) and Puerto Suárez (GB, Bolivia) are

ⁱ Profa. do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: anapaula_rj@yahoo.com.

ⁱⁱ Mestre em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul MEF/UFMS. E-mail: linadebby@hotmail.com.

ⁱⁱⁱ Profa. do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: lucianicoimbra@hotmail.com.

highly integrated twin cities in form and function. The social relations between students of both nationalities seem to suggest integration but an in-depth look reveals prejudice against Bolivian students and this work reveals conflict in school space. A systemic methodology is applied involving the integrated analysis of all of the elements that make up the object of analysis. The operational procedures used were a review of the relevant literature and the application of questionnaires and interviews with the social actors involved in the schools.

Keywords: Borders; Migration; Organization of Territory.

Introdução

Muitos autores analisam a fronteira como um espaço de integração e de trocas, reflexo do constante movimento de ir e vir dos seus habitantes. Na fronteira Brasil-Bolívia, corredor Corumbá (MS) – Puerto Suárez, a migração pendular revela, na aparência, uma paisagem marcada por esse convívio de integração e de troca. Entretanto, um olhar aprofundado da ordem espacial ali construída revela que a convivência entre brasileiros e bolivianos é, sobretudo, conflituosa. O que queremos dizer é que ser boliviano (ou mesmo brasileiro descendente de boliviano), em Corumbá, não é fácil. A integração existe, é pulsante, porém é, também, repleta de desrespeito à existência do outro. O preconceito, nem sempre velado, embute relações de poder econômico historicamente construídas entre os dois países. Neste aspecto, o modelo centro-periferia é reproduzido em escala regional, hierarquizando os espaços de relações.

Neste artigo, discutimos a construção desse espaço relacional fronteiriço, conflituoso e hierárquico, através de um olhar sobre os alunos bolivianos que estudam nas escolas públicas brasileiras. A análise recai sobre o cotidiano desses alunos na educação básica da cidade de Corumbá (MS), Brasil. A base de dados da pesquisa é principalmente construída a partir da aplicação de questionários e da realização de entrevistas junto aos gestores, aos pais e aos alunos, bolivianos e brasileiros. Dados estatísticos da Secretaria de Educação do Município de Corumbá e de Puerto Suárez e Puerto Quijarro são apresentados e discutidos para caracterização do universo de análise.

Fronteira: um Conceito Chave

O que é fronteira? Como defini-la? Essas questões nos levam a uma multiplicidade de interpretações e definições do conceito. No senso comum, por exemplo, fronteira significa pobreza, violência, tráfico e desordem. Nogueira (2007) expõe isso ao trabalhar o conceito de fronteira percebida e fronteira vivida. Este autor revelou os diferentes olhares que se estabelecem sobre as fronteiras e como a perspectiva daqueles que estão de fora é sempre depreciativa.

A percepção da fronteira, principalmente para aqueles que estão localizados fora dela, no interior do estado nacional, é carregada de imagens depreciativas,

pois, é pela fronteira que ingressam no país as diversas mazelas, mercadorias ilegais, mão de obra ilegal e toda sorte de contravenções. (NOGUEIRA, 2007, p. 32)

Dorfman e Rosés (2005) propõem um enfoque de fronteira não como partes contrapostas ou conflitivas, mas como espaços sistêmicos de possibilidades de relações. Para os autores:

El común de la gente, asocia casi mecánicamente la noción de frontera a la de conflicto, guerra, vigilancia, represión o control, por lo que la relaciona al cercenamiento de libertades. Pero en contraposición, es también el deseo de libertad expresado por grupos autonomistas, que crea nuevos territorios y por ende nuevas fronteras. (DORFMAN e ROSÉS, 2005, p. 73)

Para os Estados Nacionais, fronteira é o limite, ou seja, a linha divisória que separa o interior do exterior, o “nós” dos “outros”. Por essa interpretação, o Ministério da Integração Nacional do Brasil define a fronteira brasileira como uma faixa de 150 km de extensão estabelecida pela Lei nº 6.634/79 e pelo Decreto nº 85.064, de 26 de agosto de 1979. Esta área é dotada de normas jurídicas que definem e normatizam legalidade e ilegalidade, nacional e internacional. A legislação brasileira para a faixa de fronteira¹ é voltada, prioritariamente, para a segurança nacional. A fronteira vista a partir do conflito, da ameaça, da repressão e do controle estabelecido pelos Estados Nacionais. De acordo com Raffesttin (2005, p. 10-11), a fronteira “mais do que um fato geográfico e um fato social, a fronteira é também um fato biológico [...] é também biossocial: ela delimita um ‘para cá’ e outro ‘para lá’, um ‘antes’ e um ‘depois’, com um limite marcado e uma área de segurança”.

Machado (1998), entretanto, diferencia limite de fronteira. O limite é entendido como uma criação feita através de acordos diplomáticos no intuito de delimitar soberanias e jurisdições dos Estados. A fronteira, por outro lado:

Está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos ao governo central, o limite jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, é um polígono. [...] Visto desta forma, o limite não está ligado à presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira. (MACHADO, 1998, p. 42)

Para a autora, a fronteira é construída socialmente e materializada nas relações entre os povos que vivem o cotidiano do lugar. Significa espaço de vida e de trabalho, de amor e de fé, de conflito e de esperança. Fronteira vai além do limite.

Oliveira (2005, p. 380) revela que os espaços fronteiriços são “subsistemas abertos pouco condicionados às amarras das burocracias estatais”. Na sua interpretação:

A linha que divide um Estado de outro, a faixa que separa (ou une, mas não mistura) uma cultura de outra, conspira contra a organização compacta e isométrica de território. A dimensão na vida da fronteira é bipolar e multiforme. É, como podemos caracterizar, um lugar onde o limite se estabelece como (quase) necessidade de ser transposto. (OLIVEIRA, 2005, p. 380)

Assim, fronteira diferencia-se de limite, sendo este último entendido como uma criação feita através de acordos diplomáticos no intuito de delimitar soberanias e jurisdições. Ou seja, o limite aparece como uma forma simbólica de divisão, não habitada, e de posse de um território onde o Estado exerce sua soberania (MACHADO, 1998, p. 42); (LAURIN, 2001, p. 28).

Apesar da diferença entre fronteira e limite, os conceitos obviamente estão associados. Raffestin (2005) afirma que é da diferença que a fronteira surge. Embora limite represente separação e distância, e fronteira esteja associada ao contato e à integração (HISSA, 2006), esta última embute em si a descontinuidade, o limite.

Raffestin (2005, p. 11) afirma que uma fronteira “não é somente o fato geográfico, mas também é o fato social de riqueza considerável”. Um espaço relacional onde objetos e ações interagem através de culturas distintas que ora se entrelaçam, ora se repelem, no movimento dinâmico de construção do espaço fronteiriço. Este autor qualifica a fronteira a partir das seguintes características: diferenciação, tradução, relação e regulação. Segundo Raffestin (2005.), durante muito tempo sua complexidade foi renegada à simples delimitação cartográfica e à necessidade de revelar modos de diferenciação de áreas no contexto espaço-tempo.

Cada fronteira apresenta uma estrutura própria. Há, portanto, regiões fronteiriças ou subsistemas espaciais homogêneos e distintos dos demais. Nas palavras de Oliveira (2005, p. 380) “Este ambiente plural transformou as fronteiras em territórios singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si – cada fronteira é uma (grifo do autor) fronteira”.

As fronteiras são, portanto, subsistemas espaciais ou regiões fragmentadas e articuladas aos demais subsistemas. Um espaço relacional construído por relações de conciliação e de conflito. Fronteiras são, por conseguinte, construções. Como define Silva (2006, p. 17), fronteiras são “locais de mutação e subversão, regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversividade”.

Entre Puerto Suárez e Corumbá: Bolivianos que Estudam no Brasil

A cidade de Corumbá (MS) faz fronteira com Puerto Suárez, Província de German Busch, Departamento de Santa Cruz, Bolívia. A proximidade produz fluxos intensos e diversos – destaca-se nesse trabalho a migração pendular de estudantes bolivianos no Brasil.

A Migração é entendida como o movimento de população norteadado por uma variedade de circunstâncias de ordens econômica, política, psicológica, cultural, religiosa e social. Migração pendular é definida como um deslocamento rotineiro e diário da população, simbolicamente representada pelo pêndulo de um relógio. A proximidade entre as cidades de Corumbá e Puerto Suárez catalisa esse movimento pendular. Essa proximidade as define, inclusive, como cidades gêmeas, conforme o Ministério da Integração Nacional:

Cidades gêmeas são municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa 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 com cidade do país vizinho. (MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL, 2014)²

De fato, entre Corumbá e Puerto Suárez o fluxo de população é constante, e o limite, embora simbolicamente representado por fixos como a Receita Federal dos dois países, parece inexistente. Ali as pessoas ignoram o limite. O ambiente é de intensa convivência, e o “outro” é referência identitária na construção do território e do “ser fronteiriço” (NOGUEIRA, 2007).

Costa (2011), ao analisar esta fronteira, afirma que independentemente das ações institucionais que envolvem acordos e tratados comerciais, políticos e econômicos entre Brasil e Bolívia, com determinados fins e determinadas condições, essa região é pulsante nas relações humanas. Conforme Nogueira (2007), a convivência com o “outro”, com o diferente, é o dado primordial.

Oliveira (2005, p. 380), percebendo que cada fronteira é única, com características singulares, estabelece uma tipologia das relações fronteiriças na qual são definidos diferentes processos de integração territorial. O autor desenvolveu um gradiente de integração a partir dos conceitos de fronteira formal e fronteira funcional,³ de Wong-González (2002). A tipologia proposta por Oliveira (2005, p. 387-390) é apresentada a seguir:

Situação A: Baixa integração formal com baixa integração funcional. *Fronteira Morta.* Uma fronteira de costas para a outra.

Situação B: Baixa integração formal com alta integração funcional. Território Perigoso. O território, nesta faixa de fronteira, é povoado de implicações adversas.

Situação C: Alta integração formal com alta integração funcional. Fronteira Viva.

Situação D: Alta integração formal e com baixa integração funcional. Fronteira Burocrática. Este é um território tomado por ações de Estado ou empresariais, visando potencializar sua posição competitiva frente a outras regiões ou outras empresas, através da dinamização das exportações e/ou importações, criação de portos aduaneiros, zonas especiais de exportação, implantação de *maquillas*.

A partir da tipologia de Oliveira (2005, p. 389), pode-se constatar que a fronteira Corumbá-Puerto Suárez (incluindo Puerto Quijarro e Arroyo Concepción) é classificada como de *Alta Integração Formal e Funcional*. Uma fronteira viva, onde territórios e territorialidades são construídos por complementaridades de toda ordem.

As fronteiras vivas, caracterizadas por uma presença demográfica relativamente importante e por uma estrutura social complexa (...). Os habitantes desses espaços não se sentiram constrangidos em trocar relações, pelo fato de serem componentes de nações distintas. Indiferentes a isso, interagiram e constituíram espaços próprios comuns, invadiram terras internacionais, trocando informações, produtos, relações, configurando um novo território, criando normas e articulações definidas para atender aquelas pessoas, transgredindo determinações provenientes de instâncias situadas em círculos distantes, em áreas externas a elas. (MÜLLER, 2003. In: OLIVEIRA, 2005, p. 389)

Fortalecidas a partir do Mercosul e do processo de redemocratização dos países sul-americanos, que permitiu uma recomposição das regiões fronteiriças e legitimou juridicamente a produção de um espaço de contato intenso, as articulações socioculturais e econômicas são intensas nesta fronteira. Não por acaso, acordos bilaterais são estabelecidos para fortalecer e institucionalizar as relações cotidianas entre as duas nacionalidades. Com a Bolívia, em especial, o Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009, estabeleceu um acordo que permite ao fronteiriço trabalhar/estudar no país vizinho. Conforme Costa (2010, p. 69):

Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos e que reconhece que “as fronteiras que unem os dois países constituem elementos de integração de suas populações” e permite, em seu Artigo I, o “ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteiriço a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças.

Amparados pelo Decreto nº 6.737/2009, é significativa a presença de crianças e de adolescentes bolivianos nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de Corumbá. Neste quesito, duas questões precisam ser clarificadas. Em primeiro lugar, o Decreto nº 6.737 legalizou uma situação já existente entre Corumbá e Puerto Suárez. Em segundo lugar, muitos desses bolivianos têm nacionalidade brasileira, uma vez que é comum o casamento entre brasileiros e bolivianos nesta fronteira. A carteira de fronteiriço é, para muitos, uma opção.

Dados da Secretaria de Educação do Município de Corumbá demonstram que, em 2014, foram matriculados 2.572 alunos bolivianos nas escolas públicas de ensino fundamental do município, o que corresponde a 10% do total de alunos matriculados. Ao longo da década de 2000, este percentual foi mantido com um sensível aumento a partir de 2010 (Figura 1).

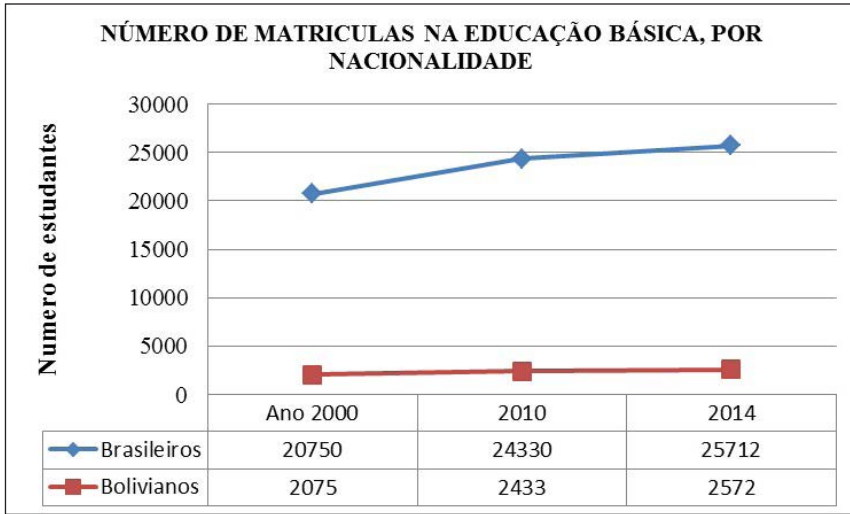


Figura 1 – Número de matrículas na educação básica, por nacionalidade.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (MS).

A inclusão de Corumbá na lista das cidades gêmeas brasileira foi importante, pois garantiu ao município mais investimentos financeiros para atender justamente às demandas do país vizinho, dentre as quais, a busca pelo ensino básico no Brasil.

Nesse aspecto, a questão central é entender por que 2.572 bolivianos, entre crianças e adolescentes que moram na Bolívia, optaram por estudar no Brasil. Uma população que, diariamente, faz o trajeto Brasil–Bolívia enfrentando a distância e a falta de transporte escolar. Pessoas que cotidianamente cantam o Hino Nacional Brasileiro, estudam a língua e a história do país, participam das festividades promovidas pela escola e aprendem a geografia do Brasil.

Sabemos que a migração é um processo social resultante de mudanças estruturais de um determinado país ou região. Neste aspecto, a migração pendular consolida-se a partir do fortalecimento de polos de oportunidade que atraem população. Sabemos, ainda, que dentro de um modelo de desenvolvimento desigual e combinado, o Brasil consolida-se como um espaço hegemônico em relação à Bolívia.

O Brasil é um espaço hegemônico e a cidade de Corumbá é o centro da organização do Espaço regional pantaneiro⁴ e fronteiro. Sua centralidade é configurada a partir: 1) da localização privilegiada às margens do rio Paraguai; 2) da acessibilidade; 3) da economia diversificada, que contém uma variedade industrial, comercial e de serviços que atraem fluxos de toda a ordem. A cidade conta com um sistema de ensino articulado em todos os níveis: da educação básica ao ensino universitário.

Na educação básica são 55 escolas, sendo 49 escolas na área urbana e seis escolas na área rural. As escolas possuem salas de informática, biblioteca e quadras esportivas. O número de docentes por nível da educação básica é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Docentes da educação básica, por nível escolar.

Número de Professores		
Educação Básica – nível	Corumbá	Brasil
Pré-escolar	280	2.812,32
Fundamental	968	15.412,47
Médio	183	5.388,60

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, 2013.

Org: Orsolina Fernandes, 2014.

Os professores possuem plano de cargos e salários, e são estimulados a se qualificar profissionalmente através de cursos periódicos de capacitação, oferecidos pelos governos do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Corumbá. Os alunos recebem uniformes, kits escolares e participam de diferentes projetos implementados nas escolas.

A estrutura organizacional e a organização didático pedagógica brasileira contidas no Plano Nacional de Educação para a Educação Básica são estabelecidas a partir do desenvolvimento cognitivo dos alunos, definido e padronizado de acordo com a faixa etária (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 – Estrutura organizacional da educação básica brasileira/etapas de ensino.

Educação Infantil	Até 05 anos de idade	02 anos
Creche	Até 03 anos de idade	
Pré-Escola	04 a 05 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	09 anos
Anos iniciais	De 06 a 10 anos de idade	05 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	04 anos

Fonte: Política Nacional de Educação.

Tabela 3 – Matriz curricular – Ensino Fundamental – 1ª à 9ª séries

COMPONENTES CURRICULARES		CARGA HORÁRIA								
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	5	5	5	5
	Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	História	1	1	1	1	1	2	2	2	2
	Geografia	1	1	1	1	1	2	2	2	2
	Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2	2	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
BASE DIVERSIFICADA	Formação Cidadã	1	1	1	1	1	-	-	-	-
	Língua Estrangeira Moderna	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Carga Horária Semanal		20	20	20	20	20	20	20	20	20
Carga Horária Anual		800	800	800	800	800	800	800	800	800
Facultativo ao aluno	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Plano Nacional de Educação/Plano Municipal de Educação, Corumbá (MS).

Segundo a Lei nº 4.024, o Ensino Fundamental está estruturado da seguinte forma: Fundamental I (1ª à 5ª série) e Fundamental II (6ª à 9ª série). Em 1988, a Constituição Brasileira apregoou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Essa imposição constitucional foi consolidada pela LDB nº 9.394/96 e pelo Plano Nacional da Educação, em 2001, garantindo não somente o acesso dos alunos ao ensino, como também a permanência e sucesso nessa etapa da educação básica.

A Bolívia, por sua vez, é um país plurinacional, com três idiomas oficiais e profundas rusgas internas. A população indígena, predominante no país e na fronteira, foi historicamente excluída do processo de crescimento econômico e desenvolvimento social. Mesmo com Evo Morales, no governo desde 2005, excluído continua sendo o adjetivo que qualifica esta população.

Administrativamente, o país é dividido em nove Departamentos e várias Províncias. O Departamento de Santa Cruz é o mais desenvolvido economicamente. A população total da Bolívia é de 9.862.860 habitantes, dos quais 2,6 milhões vivem em Santa Cruz (Governo Autônomo do Departamento de Santa Cruz de La Sierra, 2014).

É importante mencionar que o Departamento de Santa Cruz é oposição ao Governo de Evo Morales, e isso incide negativamente sobre os investimentos e ações do Governo Central no Departamento e na Província de German Busch.

Em entrevistas realizadas junto aos professores bolivianos que atuam nas escolas de Puerto Suárez, entende-se que a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de investimentos, os baixos salários e a falta de incentivos para a fixação de professores do ensino básico na fronteira são os fatores que fragilizam o ensino e, em consequência, estimulam o fluxo migratório para o Brasil.

Conforme o Governo Autônomo do Departamento de Santa Cruz, em Puerto Suárez a maior parte da população é indígena, com baixa escolaridade. A taxa de matrícula no ensino secundário (correspondente ao ensino médio brasileiro) é de 22% e a taxa de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos é de 25,8%. Essa situação é agravada pela falta de investimentos do Governo Central nas províncias do Departamento. Puerto Suárez, por exemplo, conta com 40 escolas de educação básica e apenas 243 docentes que atendem a 6.423 alunos.

A Bolívia passou por duas reformas educacionais importantes. A primeira em 1994, com a Lei nº 1.565 de Diretrizes e Bases da Educação. A lei dispõe sobre as ações prioritárias e as áreas de investimentos, priorizando a fronteira e a população indígena.

Com a modificação do Código de Educação Boliviana pela Lei 1565/94, pretendeu-se ampliar o acesso à educação escolar, visto que na Bolívia a educação escolar sempre foi privilégio dos brancos, ficando a maior parte da população, os índios, 52% segundo o Censo, excluídos do sistema escolar. (MORAIS e BAUER, 2007, p. 4)

A Lei nº 1.565/94 assegura a toda população um sistema de ensino gratuito em todos os níveis e oferece educação continuada. A organização curricular subdivide-se entre teoria e prática educativas. As bases e os fins da educação boliviana são apresentados de forma resumida, a seguir:

Parágrafo 1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.

Parágrafo 2. Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.

Parágrafo 5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Parágrafo 10. Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos.

Parágrafo 11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad. (Lei nº 1.565 de 1994)⁵

Apesar de apresentar uma proposta de inclusão e valorização da diversidade cultural boliviana, na prática poucos foram os avanços implementados pela Lei nº 1.565/94. A lei não foi capaz de alterar o quadro de exclusão da população indígena e as regiões fronteiriças foram negligenciadas.

Para reverter tal exclusão, em dezembro de 2010 o presidente Evo Morales promulgou a nova Lei de Educação para o Estado Plurinacional de Bolívia, Lei Avelino Siñani e Elizando Pérez. A nova legislação declara a educação na Bolívia “descolonizadora, laica, e libertadora. Revolucionária e solidária” (Lei Avelino Siñani e Elizando Pérez, 2010). Além disso, define-se a educação como um direito fundamental que deve ser garantido pelo Estado. Seus principais objetivos são: a erradicação do analfabetismo, sobretudo no espaço rural, o aumento da taxa de matrícula no ensino médio secundário e a prioridade do espaço fronteiriço.

A Lei Avelino Siñani e Elizando Pérez declara que as escolas fronteiriças, de extrema pobreza e inacessíveis, são de atenção prioritária do Estado e promove a criação de programas e políticas especiais de recursos humanos, infraestrutura e equipamento para estes espaços.

La nueva ley se hace eco de esa tradición política y pedagógica y declara a la Educación “descolonizadora, laica y liberadora; revolucionaria y solidaria”. Además, se define a la Educación como un derecho fundamental que debe ser garantizado por el Estado. En ese marco, uno de los principales cambios con respecto a la legislación anterior es la extensión de la obligatoriedad hasta la conclusión del bachillerato. Por otra parte, se declara a las escuelas fronteras, de extrema pobreza e inaccesibles como de atención prioritaria para el Estado y se promueve la creación de programas y políticas especiales en personal, infraestructura y equipamiento. (MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA)⁶

No cerne da reforma está a questão do projeto de desenvolvimento nacional indígena, através de programas de combate ao analfabetismo, pagamento de bolsa aos estudantes e manutenção da população jovem nas escolas. Os recursos financeiros usados para a realização desta e de outras reformas são advindos de processos de nacionalização de empresas estrangeiras, da integração com os países da América do Sul e da América Andina, visando a ampliação do comércio de produtos agrícolas e o incentivo à industrialização do país.

Na prática, porém, o novo modelo educacional não alcançou o Departamento de Santa Cruz. Conforme mencionamos, os problemas políticos agravam o problema histórico. O resultado é evidenciado na falta de professores e na precarização da infraestrutura escolar de Puerto Suárez, e da Província de German Busch como um todo. Nas palavras do Secretário de Desenvolvimento Humano de Puerto Suárez:⁷

A discordância política entre o governo central de Evo Morales, o governador do Departamento de Santa Cruz e os prefeitos das Províncias comprometeu a alocação de recursos nas escolas fronteiriças do Departamento de Santa Cruz. Ao mesmo tempo há uma dificuldade de manutenção de professores na Província de German Busch. Opositorista ao governo de Evo Morales, o governo do Departamento de Santa Cruz não admite a nova Constituição do país e luta por mais autonomia ou mesmo pelo separatismo.

Para o Secretário e para os professores bolivianos entrevistados neste trabalho, o grande número de bolivianos nas escolas do Brasil é um fator decorrente de melhores condições oferecidas pelo governo brasileiro. Corumbá (MS) é um dos centros urbanos de maior destaque em âmbito regional, e aparece também como a mais importante cidade brasileira na fronteira do Brasil com a Bolívia. Infelizmente, nada pode ser feito uma vez que a falta de recursos é condição em Puerto Suárez.

O Conflito

Estudar no Brasil não é simples. Pais e alunos que optam pelas escolas brasileiras enfrentam dificuldades diversas. O trajeto, o pátio, a sala de aula. Obstáculos que definem conflitos internos e no relacionamento com o outro. A começar pela língua. Aprender o português é fundamental não só no processo de ensino e aprendizagem, como também para impulsionar o relacionamento com os colegas brasileiros. E isso fica claro no depoimento do aluno M.C.E., de 12 anos: “quero estudar muito para aprender o português e assim poder fazer as tarefas e novos amigos na sala”.

A construção da identidade social passa, necessariamente, pela língua. A língua é, portanto, um instrumento de poder. Aprender a Língua Portuguesa, oral e escrita, faculta ao indivíduo a possibilidade de identificar, de afirmar e de constituir, ou seja, de ser parte de um grupo social.

A identidade é sempre definida a partir de significados culturais que norteiam o processo de identificação e distinção do indivíduo ou de um grupo (ARAUJO e HAES-BAERTH, 2007). É a fonte de significado e de experiência. Como menciona Castells (1999, p. 22):

A identidade é o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

A dificuldade de comunicação leva, portanto, ao isolamento e isso, obviamente, reflete no rendimento escolar, seja pelo problema de interpretação, seja pela discriminação. O depoimento do aluno A.P.S., de 14 anos, é significativo. Quando questionado a respeito do relacionamento em sala de aula, o aluno respondeu: “participo muito pouco, pois tenho vergonha de perguntar e de rirem de mim por eu não saber o português direito, então prefiro me calar”.

Para Schopenhauer (apud MAFFESSOLI, 1995, p. 123) “o mundo é uma representação”. Carrega-se, assim, de uma dimensão simbólica que envolve interpretações e desejos distintos relacionados à maneira pela qual cada indivíduo se impregna da cultura do(s) grupo(s) em que vive. Se isso é fato, a identidade é fundamental para a inserção do indivíduo no tecido social e isso leva, necessariamente, a uma busca de reconhecimento.

A alteridade é aqui fundamental. O ser humano interage e interdepende de outros indivíduos. A existência do “eu” só é permitida mediante o contato com o outro, com o existir social. É a partir dessa relação dialética entre o “eu” e o “outro” (o grupo social) que as aspirações e desejos individuais e coletivos são construídos. O universo é relacional e simbólico.

Pensar que adolescentes não interagem no grupo e que, portanto, não se reconhecem configura uma problemática que tem início no espaço escolar; entretanto, esse problema vai muito além desse universo, podendo comprometer toda a estrutura de afirmação do indivíduo.

A língua oral e escrita não é o único problema dos bolivianos que estudam no Brasil. A aparência é, também, sinônimo de discriminação, e atinge não só aos bolivianos, como também aqueles de nacionalidade brasileira mas de origem boliviana. Por conta dessa aparência, as agressões verbais são comuns. Aqui, o depoimento da aluna M.J., de 13 anos e nacionalidade brasileira, clarifica a questão:

Sempre direi que tenho muito orgulho da minha aparência. Tenho orgulho de ser brasileira, mas não tenho vergonha da minha família e muito menos da ascendência que tenho. Sim, amo os costumes bolivianos, amo sentar na varanda de casa pra ouvir Cumbia (embora não saiba dançar) com meu avô e minha avó, logicamente, acompanhada de uma salteña e uma boa chicha. Amo ir a festas tradicionais da Bolívia. Entendo muito bem o espanhol, mas falo muito pouco. É, eu me identifico muito com o meu lado boliviano. (Entrevista de campo, aluna M.J. 2013).

Sobre o comportamento de alguns colegas de sala, respondeu:

Infelizmente, existe corumbaense ignorante e pobre de espírito que com certeza tem essa mesma ascendência e, só por não terem traços mais reforçados, tentam esconder fazendo algumas brincadeiras de mau gosto, deixando pessoas magoadas... 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, aluna M.J.).

A arrogância é revelada no conflito. Para os alunos brasileiros a Bolívia é um país pobre. Nesse aspecto ser boliviano é ser “menos”, como expresso no relato acima. A aluna M. J. relatou, ainda, que desde criança ouviu dos colegas brasileiros termos como “bugrona” ou “bolivianinha”. Aqui, o diminutivo é interpretado por Silveira (2004) como oculto das relações de subordinação social e de preconceito. M. J. continua sua fala nos dizendo: “bom, eu sempre levei na brincadeira, nunca contei nada para os meus pais, e também não procurava demonstrar porque, por mais que não parecesse, isso me deixava magoada”.

Na análise de Holanda (1982, p. 106), “a marca da identidade cultural do brasileiro é a ‘cordialidade’, e é ledor engano supor que essa virtude possa conduzir boas maneiras e civilidade”. O autor compreende que a extensão territorial de proporções continentais do Brasil propiciou herdar uma identidade complexa e uma diversidade cultural tipificada por múltiplas etnias que contribuíram para sua consolidação como nação. Entretanto, essa pluralidade tem como eixo, segundo Holanda (1982), a cordialidade, muitas vezes marcada por expressões e frases que ocultam grosserias, preconceitos e hierarquias.

Silveira (2004), ao estudar o implícito da cultura em expressões linguísticas do português, afirma que muitas sentenças e frases ditas pelos brasileiros carregam no seu bojo conceitos muito pertinentes à dominação e discriminação social. “Expressões como ‘fofo’ (gordo), ‘marrom bombom’ (mulato), moreninho (negro), feliz idade! (velhice) e tantas outras que atenuam o falar e apresentam uma ‘cordialidade’ de fachada” (SILVEIRA, 2004, p. 46).

Para Silveira (2004, p. 69), a grande devoção dos brasileiros se concentra nos diminutivos, um particularismo herdado da afetividade da fala rural, que pode facilitar a comunicação em variadas circunstâncias, como na aproximação, por exemplo: (“Vamos tomar um *cafezinho*?”), (“vai uma *geladinha* aí?”). O diminutivo serve para tirar o sentido ameaçador de certas palavras. A autora revela que a função precípua do sufixo – *inho*, que é a afetividade, para o brasileiro, contribui ainda por indicar repulsa ou repreensão (“que *mãozinha* suja!”), valor superlativo (“bananas *amarelinhas*!”), deprecição (“vou quebrar a cara daquela *amarelinha*!”) e tantas outras formas empregadas com refinamento para forjar uma personalidade simpática e receptiva.

O depoimento do aluno C.B.R., de 15 anos, atenta para as nacionalidades: “acho ridículo o preconceito dos brasileiros, prefiro nem responder, ficar calado é melhor. Os brasileiros ficam rindo e chamam a gente de boliviano, é só aqui no Brasil que nós somos chamados de bolivianos, e daí!? Ninguém é melhor que ninguém”. A aluna E.R., ao ser perguntada sobre o respeito dos colegas, relatou:

Às vezes não sou respeitada porque falo outra língua. Uma vez, uma aluna fez piada com meus cabelos e todos riram de mim na sala. Fiquei muito triste. Como eles fazem isso na troca das aulas os professores não percebem. Nunca falo para os professores porque ia ser pior. Então o melhor é não ligar. Nesse caso do meu cabelo a menina ficou rindo e quando a professora entrou na sala ela perguntou para a professora se ela não gostaria de ir ao meu cabeleireiro. (Entrevista, aluna E.R., 15 anos).

Outra aluna foi bem mais dura ao fazer seu relato: “Não respeitam. Falam mal da mãe. Eles são idiotas. Eles pensam que não machucam. Fazem brincadeira por eu ser boliviana. Falam que tenho cara de bugra” (R.T.R., 14 anos).

Por outro lado, os alunos brasileiros afirmam que os bolivianos não têm interesse em fazer amizades. Nas palavras da aluna brasileira F.R.S., de 14 anos, “os bolivianos não se interessam pela nossa cultura, estudam aqui e nem sabem falar o idioma. Como querem participar dos nossos grupos? Por isso ficam isolados”.

Para os professores brasileiros entrevistados neste trabalho, a ausência de uma política educacional adequada à fronteira é a base do conflito. Os alunos brasileiros percebem os bolivianos como “intrusos que não sabem brincar” e, por outro lado, os bolivianos usam a estratégia do silêncio. Com isso, o isolamento é aprofundado e o preconceito aumenta. Segundo a professora T.R.F., de 34 anos, “*é comum a intervenção dos professores em sala de aula para evitar agressões verbais de brasileiros, sempre em tom de brincadeira. Como falam em tom de brincadeira, os alunos brasileiros acham que não se trata de preconceito ou discriminação, mas, na verdade, é*”.

Os jogos e os trabalhos em grupos são problemáticos pois os bolivianos não se sentem à vontade para participar das atividades coletivas. Entretanto, para os professores, a participação leva à integração e à construção de uma identidade multiterritorial que sistematicamente eliminará o preconceito e a arrogância brasileira. E isso será mais fácil à medida que as escolas da fronteira incorporarem o “outro” na sua matriz curricular. Com a produção de um currículo que contenha a História e a Geografia dos países em questão, e a língua espanhola como segundo idioma obrigatório, a aproximação acontecerá.

Considerações Finais

Entre Corumbá e Puerto Suárez há uma fronteira viva construída, configurando-se um espaço composto por multiterritorialidades onde a convivência com o outro, com o diferente, é pulsante e conflituosa.

O pulsante vem através de relações econômicas, sociais e culturais que se entrelaçam e são fortes – capazes, inclusive, de promover acordos e projetos políticos institucionais comuns que dão conta da complexidade deste envolvimento. O Decreto nº 6.737/2009, que promulga o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, através da carteira de fronteiroiro, e a inclusão de Corumbá e Puerto Suaréz no Plano Nacional de Cidades Gêmeas são expressões desse processo.

Por outro lado, existe o conflito. A própria constituição de cidades gêmeas configura a dualidade intrínseca da fronteira. Deve-se salientar, aqui, que entre cidades gêmeas há um monitoramento constante de tudo que possa ameaçar ou violar a integridade territorial e a soberania de um país. Neste aspecto, as trocas culturais são fortalecidas mas o sentimento de pertencimento nacional é igualmente enaltecido (GARDIN, 2008).

A fronteira é, pois, um espaço híbrido, hierarquizado por relações de poder que contêm o modelo de desenvolvimento desigual do qual o Brasil é, nesse caso, o espaço hegemônico e exerce essa hegemonia regional.

As escolas públicas do ensino fundamental de Corumbá refletem essa dinâmica. Se por um lado o convívio possibilita relações socioespaciais internacionais, por outro, manifestam a arrogância presente nos conflitos entre os alunos. A presença de alunos bolivianos nas escolas de Corumbá é significativa. Em função da precarização do ensino na fronteira, os bolivianos optam por matricular seus filhos nas escolas brasileiras. Alunos que diariamente fazem o trajeto Bolívia–Brasil e enfrentam a distância e a falta de transporte escolar.

Ali, sofrem com o preconceito existente nas brincadeiras a que são submetidos. Expressões pejorativas e adjetivos que desqualificam sua pátria, seus amores. Sofrem, contudo, calados. Pois além da dificuldade com a língua portuguesa, dificilmente estão dispostos a se expor e isso fica evidente nos diferentes relatos aqui apresentados.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, A. P. C. *Pantanal, um espaço em transformação*. Tese (Doutorado em Geografia). PPGG, UFRJ, 2006.

ARAUJO, F. G. B.; HAESBART, R. (Org). *Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos*. Rio de Janeiro: Access, 2007.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, G. V. L. As fronteiras da identidade em Corumbá-MS: significados, discursos e práticas. In: *Fronteiras: conflitos, integração e políticas públicas*. Campo Grande: Editora UFMS, 2011.

DORFMAN, A.; ROSÉS, G. T. B. Regionalismo fronteiriço e o “acordo para os nacionais fronteiriços brasileiros uruguaios”. In: OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). *Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005.

GARDIN, C. Território e cultura: manifestações da comunidade paraguaia em Dourados. In: OSÓRIO, A. C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M. *América Platina: educação, integração e desenvolvimento territorial*. Campo Grande: Editora UFMS, 2008.

HISSA, C. E. V. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

LAURIN, A. Las transformaciones territoriales fronterizas según la concepción ideológica de la frontera. *Boletín Geográfico* n. 21, p. 23-41. Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional Del Comahue, 2001.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (Org.). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, 1998.

_____. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. *Revista Território*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 9-29, 2000.

MAFFESOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.bo/>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. Disponível em: <<http://mi.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MORAIS, P. T.; BAUER, C. *O sistema educacional boliviano: princípios e contradições*. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2007. Disponível em: <<http://www.uninove.br/pdfs/mestrados>>. Acesso em: 9 out. 2013.

NOGUEIRA, R. J. B. Fronteira: espaço de referência identitária. *Ateliê Geográfico*. Goiânia, v. 1, n. 2, p. 27-41, dez. 2007.

OLIVEIRA, T. C. Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-práticos. In: Oliveira, T. C. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre a fronteira*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005.

RAFFESTIN, C. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). *Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005.

SILVA, L. S. O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy. Goiás: UFG, 2006. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/textos/article/viewfile/6036/4995>>. Acesso em: 24 set. 2014

SILVEIRA, R. C. P. Implícitos culturais: ideologia e cultura em expressões linguísticas do Português brasileiro. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: KDUC/FAPESP, 2004.

WONG-GONZALES, P. Alianzas estratégicas de regiones transfronterizas: cooperacion y conflicto en la frontera USA-Mexico. In: MASI, F.; BORDA, D. *Economías regionales y desarrollo territorial*. Asunción: CADEP, 2002.

Recebido em: 8/6/2015

Aceito em: 30/6/2015

¹ No Brasil, de acordo com o Ministério da Integração Nacional, o território fronteiriço corresponde a uma faixa de fronteira ou região de fronteira, e se estende por 15.719 km, com largura de 150 km, abrange 588 municípios e cerca de 10 milhões de habitantes. Essa faixa é estabelecida pela Lei nº 6.634/79 e pelo Decreto nº 85.064, de 26/08/79, e representa uma área dotada de normas jurídicas que definem e normatizam legalidade e ilegalidade, nacional e internacional (Ministério da Integração Nacional, disponível em: <www.mi.gov.br>).

² Portaria nº 125, de 12/03/2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>>

³ Segundo Wong-González (2002, p. 152) a integração econômica na fronteira se faz de duas formas, uma de natureza completamente funcional e outra de natureza formal. A primeira ocorre pelas articulações dos atores sociais, independentemente das ações dos Estados nacionais. A segunda implica, necessariamente, a formalidade de acordos e leis.

⁴ O Pantanal Mato-Grossense é uma planície sedimentar periodicamente alagada, inserida em uma grande feição geomorfológica denominada Bacia do Alto Paraguai. Seus limites não foram precisamente demarcados. Sabe-se, contudo, que ultrapassam a fronteira brasileira alcançando áreas do Paraguai e da Bolívia. No Brasil, essa planície encontra-se entre os estados de Mato Grosso (40% da área total em território brasileiro) e Mato Grosso do Sul (60% da área total em território brasileiro). A cidade de Corumbá é o centro de organização do espaço pantaneiro (ARAUJO, 2006).

⁵ Capítulo único, Artigos 1 e 2. Disponível em: <www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%20-%20C3%A7%C3%A3o/II_Sem_Inter/ARQUIVO%20CITOPE%205>. Acesso em: 5 mar. 2013.

⁶ Disponível em: <<http://www.minedu.gob.bo/>>. Acesso em: 2 mai. 2013.

⁷ Entrevista de campo junto ao Secretário de Desarrollo Humano de Puerto Suárez, realizada em setembro de 2013.