

LILIA ODETE NANTES DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES EM
UMA ESCOLA DA FRONTEIRA ENTRE O BRASIL E O
PARAGUAI**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO BOSCO

Campo Grande

Novembro - 2014

“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES
EM ESCOLAS DA FRONTEIRA ENTRE O BRASIL E O
PARAGUAI - MS”

LILIA ODETE NANTES DE OLIVEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa- UCDB Neimar m. Sousa

Prof. Dr. Levi Marques Pereira - UFGD Levi Marques Pereira

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento - UCDB Adir Casaro Nascimento

Campo Grande-MS, 13 de Novembro de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente à minha família, especialmente às minhas filhas, aos meus pais e a todos que de certa forma me apoiaram para a realização de um sonho profissional.

Ficha catalográfica

Oliveira, Lilia Odete Nantes de
O48c A construção da identidade dos estudantes em uma escola entre o
Brasil e o Paraguai / Lilia Odete Nantes de Oliveira; orientação Neimar
Machado de Souza. 2014.
118 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Multiculturalismo 2. Identidade 3. Educação multicultural
I. Souza, Neimar Machado de II. Título

CDD – 370.193

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por estar comigo em todos os momentos.

Aos meus pais, pelo amor maior, abdicção e empenho na educação que me deram.

s minhas filhas Camila Nantes Nogueira e Caroline Nantes Nogueira pelo reconhecimento de minha dedicação em sempre buscar novos conhecimentos.

Ao meu companheiro e melhor amigo, Wander Mendonça Nogueira por estar ao meu lado em todos os meus momentos.

Aos meus amigos mais presentes que sempre me deram apoio.

Ao meu coordenador professor Dr. Neimar Machado de Sousa por dividir sua sabedoria, conhecimentos e pelas orientaçoes.

 professora Dra. Adir Casaro Nascimento, que fez parte das minhas primeiras orientaçoes.

Aos meus amigos da Linha III, turma mestrado 2012, Eliel Benites, Rose Paulo Liston, Pedro Miranda e Wanessa Pucciariello, por dividirmos momentos tão significativos em nossas aulas.

 professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes, professora Dra. Maisa Brum e ao professor Dr. Wilder Robles, pela oportunidade de participar do projeto *Students for Development Internships*, na *University of Manitoba, Winnipeg, Canadá*.

Aos componentes da banca professora Dra. Adir Casaro Nascimento, Dr. Neimar Machado de Sousa e Dr Levi Marques Pereira.

 Universidade Católica Dom Bosco pela oportunidade de realizar um sonho profissional.

OLIVEIRA, Lilia Odete Nantes de. *A construção da identidade dos estudantes em uma escola da fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. Campo Grande, 2014. 126p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida na Universidade Católica Dom Bosco- UCDB, vinculada à Linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, sob o título “A Construção da Identidade dos Estudantes em uma Escola da Fronteira entre o Brasil e o Paraguai – MS – Brasil”. Foi pensada de modo a buscar respostas acerca do modo com que o multiculturalismo e a multi/interculturalidade influencia no processo de construção da identidade dos estudantes de pertencentes às cidades fronteiriças de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). O objetivo principal da pesquisa foi identificar a construção das identidades híbridas, múltiplas, das crianças em uma escola da fronteira. Ao lado disso, buscou-se identificar como objetivos específicos os seguintes elementos: origem cultural das crianças que frequentam as escolas de fronteiras; propostas e ações das escolas em relação a estes estudantes estrangeiros e os motivos pelos quais os pais levam as crianças paraguaias a buscarem as escolas brasileiras, se é utilizada uma educação específica para esses estudantes, material didático específico e se existem projetos que visem uma educação isonômica e democrática para todos, se existe uma relação dessas ações que atenda à multi/interculturalidade. Observando o objeto de estudo com as informações obtidas foi possível observar que: a instituição escolar de fronteira carrega, além de seus objetivos educacionais recorrentes, a tarefa árdua de amenizar o impacto da problemática referente à identidade dos estudantes, porém, não se observa *in loco*, a preocupação em criar condições de valorização e de uma identidade múltipla, intercultural de respeito entre uma comunidade híbrida e diaspórica entre nativos e migrantes. Pois, é notório que impera a cultura brasileira, embora se reconheça o caráter heterogêneo em que se definem estes grupos e os vários elementos que os levam à constituição de experiências socioculturais e à condição de viverem suas infâncias num contexto diverso entre duas culturas. A pesquisa foi desenvolvida com base em estudo bibliográfico, documental, qualitativo, de caráter exploratório, histórico e explicativo, através de observações no diário de campo, questionários, análise de documentos e entrevistas. Os resultados demonstraram que as identidades dos alunos que estudam na fronteira são situacionais, relacionais, instáveis e passíveis de constantes reconstruções, as quais coexistem em um ambiente marcado por tensões e conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo, Identidade, fronteira, multi/interculturalidade.

OLIVEIRA, Lilia Odete Nantes de. *A construção da identidade dos estudantes em uma escola da fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. Campo Grande, 2014. 126p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research was conducted at Catholic University Dom Bosco- UCDB, linked to the Line of research “Cultural Diversity and Indigenous Education”, under the title “The Construction of Identity in Schools Student of the Border between Brazil and Paraguay - MS – Brazil” . Was designed to seek answers about the way in which multiculturalism and multi/intercultural influences in the process of identity construction of students belonging to the border cities of Ponta Porã (Brazil) and Pedro Juan Caballero (Paraguay). The main objective of the research was to identify the construction of hybrid identities of children in a school of the border. Beside this, we sought to identify the following elements: cultural background of children attending the schools of borders; proposals and actions of schools in relation to these foreign students and the reasons why parents seek to lead the Paraguayan and Brazilian schools children, education is a specific use for these students, specific teaching materials and projects are aimed at a Contextual Education if there is a relationship that meets these actions to multi/interculturalism. Observing the object of study with the information obtained herein was possible the following hypothesis: the school frontier institution carries in addition to its recurring educational goals, the arduous task of softening the impact of the problem related to the identity of the students, however, not observed spot, the concern for creating conditions for recovery and a multiple identity, intercultural respect between a hybrid and diasporic community between natives and migrants. Therefore, it is clear that the prevailing Brazilian culture, while recognizing the heterogeneous character which defines these groups and the various elements that lead to the creation of socio-cultural experiences and the condition of their childhoods living in a different context between two cultures. The survey was developed based on bibliographical, documentary, qualitative, exploratory, historical and explanatory, through observations, interviews and questionnaires character study. These results confirm that the identities of the students studying at the border are situational, relational, unstable and subject to constant reconstructions, which coexist in an environment marked by tensions and conflicts.

KEY WORDS: Multiculturalism, Identity, border, multi/interculturalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA FRONTEIRA E AS PERCEPÇÕES INICIAIS IDENTITÁRIAS E CULTURAIS	18
1.1 Relações Brasil-Paraguai.....	30
1.2 Os Processos de Constituição de Identidades Étnicas no Ambiente Escolar, o Ambiente Familiar e a Questão Identitária.....	38
1.2.1 O Que é Ser Brasiguai?	38
1.2.2 Questões de Pesquisa	48
1.2.3 Identidades Étnicas no Ambiente Escolar, o Ambiente Familiar e a questão Identitária	59
1.3 Identidade Fragmentada, Construída ao Longo de Discursos, Práticas e Posições Entrecruzadas	69
1.4 Questão da Multi/interculturalidade no Ambiente Escolar: Construção/Desconstrução das Identidades Múltiplas	73
CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE	85
2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Fernando Noronha – Propostas e Ações da Escola em Relação às Crianças Estrangeiras.....	85
2.2 Ideologia e Valores do PPP	87
2.3 Procedimentos Preliminares da Pesquisa	88
2.4 Cenários da Pesquisa	90
2.5 Caracterização dos Participantes	92
2.6 Coleta de Dados.....	92
2.7 Contextualizações e Procedimentos da Coleta e Análise de Dados.....	94
2.8 Resultados das Observações e Entrevistas	97
2.9 Resultados dos questionários.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE I – DIÁRIO DE CAMPO	123
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA FUNCIONÁRIOS	124
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BRASILEIROS.....	125
APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS PARAGUAIOS	126

LISTA DE SIGLAS

FNC – Federação Nacional Camponesa.

IBR – Instituto de Bienestar Rural.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

MEC – Ministério da Educação.

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Fronteira Brasil-Paraguai no Mato Grosso do Sul	25
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bandeiras paraguaia e brasileira hasteadas na fronteira entre as cidades de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã	16
Figura 2 - Placa de identificação da Escola “Polo Municipal Ramiro Noronha”	85
Figura 3 - Fachada da Escola “Polo Municipal Ramiro Noronha”	86
Figura 4 - Interação pessoal: pesquisadora & alunos da instituição escolar I	89
Figura 5 - Interação pessoal: pesquisadora & alunos da instituição escolar II	89
Figura 6 - Ensaio para Festa Junina x polca Paraguaia	91
Figura 7 - Estrutura procedimental-metodológica da pesquisa	94
Figura 8 - Ensaio para apresentação da Polca Paraguaia na festa junina	97

“O cotidiano – diz o analista na sua teoria história – não é efêmero nem banal, não é insólito nem escorregadio, não vive de explosões insubordinadas. Levados pela mão da razão, com binóculos, examinados – quando examinamos – os seus caminhos e descaminhos de maneira ordeira e disciplinar, e concluímos, vitoriosos, que aquele cotidiano só aparentemente é intratável” (SILVIANO SANTIAGO, 1992, p. 151).

INTRODUÇÃO

Para ilustrar minhas inquietações diante do tema de minha pesquisa usarei um pequeno trecho da música “Cuitelinho” de Milton Nascimento: “Ai quando eu vim da minha terra despedi da parentália, eu entrei no Mato Grosso, dei em terras paraguaia, lá tinha revolução, enfrentei fortes batáia, ai, ai”. Por aqui começo a trilhar sem “préjuízos” a minha caminhada em busca de compreensões sobre como os alunos que estudam em uma escola de fronteira entre o Brasil e o Paraguai se veem brasileiros ou paraguaios? Que fronteira é essa? De onde elas vêm? Que cultura elas têm? Que língua os professores falam? Como são recebidos nesta escola? O que as escolas fazem para receber esses estudantes? Como a escola transita, perpassa neste entre lugar marcado pela diferença? E a questão da língua, provoca irritação? Porque os estudantes paraguaios procuram as escolas brasileiras? Por que os estudantes brasileiros não estudam nas escolas paraguaias? Que representações os pais das crianças paraguaias fazem ou têm da cultura brasileira?

Retornado à música de Milton Nascimento, aqui relato minhas inquietações de outrora. Morava em uma fazenda denominada Fazenda São João, no município de Dourados (MS) e os peões, boias-frias que trabalhavam para o meu pai eram quase todos paraguaios empobrecidos, os quais vieram para o Brasil, com o fim da guerra, em busca de sobrevivência. Meus amiguinhos de infância eram, portanto, os filhos dessa gente. Eles falavam guarani e portunhol e como eram criados no Brasil muitas vezes não sabiam muito sobre o seu próprio país. Eles cresciam ali, mas sempre em uma condição menor, uma vez que eram tratados como filhos de paraguaios, carentes e de pés descalços.

Quando os pais resolviam voltar ao seu país levavam os filhos que, muitas vezes, não estudavam no Brasil e nem no Paraguai. Por um lado, os que estudavam no Brasil, quando retornavam ao Paraguai, continuavam seus estudos onde falavam somente o guarani; enquanto, que, por outro lado, os que aqui se instalavam, ficavam distantes de suas de suas referências linguística e cultural. Mesmo sem nenhuma base teórica, a qual somente agora consigo entender, percebia que aquelas crianças eram diásporas¹, híbridas² e multiculturais³.

Esses relatos de infância, sempre me fizeram perguntar o que era uma fronteira de fato e como os estudantes constroem suas identidades nesse espaço. E então meu olhar descomprometido de qualquer preconceito após entrar na academia e desconstruir conceitos pré-estabelecidos início aqui a minha trilha convencida de que as teorias estudadas moldaram minha forma de pensar e me sensibilizaram. Agora acredito estar pronta para encontrar minhas respostas ou encontrar ainda mais indagações.

Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa é identificar a construção das identidades híbridas das crianças em uma escola da fronteira. Irei, ainda, buscar reconhecer como objetivos específicos: a origem cultural das crianças que frequentam as escolas de fronteiras; as propostas e ações das escolas em relação a estes estudantes estrangeiros, bem como os motivos pelos quais os pais levam as crianças paraguaias a buscarem as escolas brasileiras. Finalmente, pretendo verificar se as escolas da fronteira que recebem esses alunos paraguaios participam de um proposta educacional, incluindo projetos e materiais didáticos

1 A diáspora, neste contexto, é entendida a partir de uma concepção binária de ‘diferença’ proposta por Hall (2008). Segundo o autor, trata-se de um conceito instituído sobre a criação de uma fronteira de exclusão e depende da edificação de um ‘outro’ e de uma rigorosa divergência entre o de fora e o de dentro. No entanto, composições sincretizadas de identidade cultural postulam uma noção de diferença que não opera somente por meio de binarismos, fronteiras veladas que dicotomizam finalmente, mas são ainda significados e “places de passage” relacionais e posicionais, sempre em resvala no decorrer de um espectro sem início, nem final. Acrescento, ainda, que tal entendimento sobre diáspora é oposto a qualquer forma de essencialismo que a apresente de maneira fechada/engessada, uma vez que a vivência da diáspora não acontece nem em uma nação idealizada, nem no completo hibridismo cultural.

2 A hibridação pode ser considerada como a descrição mais adequada para representar os processos originados da interculturalidade, uma vez que se trata de um termo de amplo e atual que explica claramente os complexos processos combinatórios contemporâneos “não só as combinações de elementos étnicos [...], mas também a de produtos de tecnologia avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2011, p. XXIX).

3 No contexto deste trabalho, o multiculturalismo é entendido a partir da perspectiva proposta pelo pedagogo Peter McLaren (2000, p. 123, grifo nosso): “a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”.

específicos para esses estudantes (educação contextualizada) e se coexiste uma relação dessas ações que atenda à interculturalidade⁴.

Em busca do alcance dos referidos objetivos, este trabalho foi por mim arquitetado como uma pesquisa de campo investigativa, cuja estrutura procedimental-metodológica, após inúmeras reflexões e, por conseguinte, redesenhos, teve como base as respectivas etapas de fichamento, estudo bibliográfico, a pesquisa de campo propriamente dita, na qual escrevi um diário de campo, realizei observações sobre o ambiente e entrevistas com vários agentes da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) e, ao final, a análise dos dados.

A pesquisa foi dividida em dois capítulos, assim distribuídos: no primeiro capítulo, retomei brevemente o contexto histórico da fronteira, bem como algumas das percepções iniciais identitárias e culturais. Prosseguindo, no segundo capítulo estudei o PPP da Escola que representou o ambiente no qual esta pesquisa foi desenvolvida, descrevi/apresentei e propus uma análise/reflexão sobre as considerações metodológicas e os resultados deste trabalho.

É relevante ressaltar que a pesquisa de campo foi desenvolvida na escola “Fernando Noronha”, instituição fronteiriça de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai):

Figura 1 - Bandeiras paraguaia e brasileira hasteadas na fronteira entre as cidades de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

4 No contexto desta pesquisa corrobora-se com as ideias de que “a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAUI, 2003, p. 19).

Dentre outros aspectos, a realização buscou inspiração no reconhecimento da relevância de os educadores refletirem sobre as identidades múltiplas das crianças que vivem e estudam em regiões fronteiriças, procurando entender os paradoxais aspectos observados entre as diferenças e as influências que coexistem entre povos distintos, bem como reconhecer e compreender as identidades que são construídas nestes contextos, nos quais as crianças convivem com culturas diferentes, enfrentam, vivenciam e passam a inserir-se socialmente.

Os resultados demonstraram, dentre outros aspectos, que as identidades dos alunos que estudam na fronteira, que representou o cenário desta pesquisa, não se tratam de substâncias dadas e consolidadas, mas são situacionais, relacionais, instáveis e constantemente redefinidas conforme são movidas as peças deste complexo jogo estabelecido no paradoxal, mutável rico e diverso contexto da fronteira.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA FRONTEIRA E AS PERCEPÇÕES INICIAIS IDENTITÁRIAS E CULTURAIS

Começarei dando ênfase à minha primeira inquietação: o contexto histórico da fronteira. Quando falo em contexto histórico da fronteira remeto-me ou lembra-me o ‘muro fronteiriço Estados Unidos-México’, citado como exemplo em uma das aulas do professor doutor Neimar Machado de Souza na disciplina de “Interculturalidade e Educação Escolar” que com o objetivo de evitar a entrada de imigrantes ilegais, principalmente mexicanos e centro-americanos da fronteira sul foi formado por quilômetros de extensão na fronteira de San Diego-Tijuana. O muro inclui barreiras de contenção, bem como vigilância permanente com veículos e helicópteros artilhados. Além de ser um muro que separa geograficamente a fronteira é também um muro ideológico, que evita a ultrapassagem dos “subdesenvolvidos” para o mundo desenvolvido (primeiro mundo). Esse muro mostra a condição menor do mexicano que, poderia encontrar nos Estados Unidos, uma qualidade de vida superior à vivenciada em seu país.

Tal muro não existe na fronteira seca entre o Brasil e Paraguai, porém ele existe silenciosamente, simbolicamente nas ações, nas posições sociais, na economia e na educação.

Canclini (2011, p.17) muito bem observa na fala de um entrevistado de Tijuana, no México: “a cerca que separa o México dos Estados Unidos poderia ser o principal monumento da cultura na fronteira”. Ao chegar à praia, “a linha” cai e deixa uma zona de trânsito usada, às vezes pelos migrantes clandestinos. Todos os domingos as famílias fragmentadas entre os dois lados da fronteira se encontram nos piqueniques. Onde as fronteiras se movem, podem estar rígidas ou caídas, onde edifícios são evocados em um lugar

diferente do que aqueles que representam, todo o dia se renova e amplia a invenção espetacular da própria cidade. O simulacro passa a ser uma categoria central da cultura. Não apenas se relativiza o “autêntico”. Para além de uma linha ou um marco físico, Raffestin (2005, p. 13) nos ensina que: “a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais”.

Em entrevista com um garoto do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Ramiro Noronha, perguntei-lhe:

— Você sabe o que é fronteira?

Ele respondeu:

“— Sim, é uma linha imaginária, com marcos brancos”.

Eu indaguei:

— Não tem uma cerca?

Ele respondeu:

“— Não precisa. Sabemos onde fica. É uma linha paralela. Você olha de um lado e de outro e já sabe onde é o Brasil e onde é o Paraguai. Somos mais pobres. Por isso estudamos aqui”.

A fala deste estudante chamou minha atenção para iniciar meus trabalhos em busca de entender o contexto histórico da fronteira, uma vez que ao mesmo tempo em que ele usa o conceito ensinado pelo professor, enfatiza a diferença econômica e social entre os dois países. Porém, ele perpassa essa fronteira ignorando os “marcos” que como o aluno afirma: “não é preciso cerca, é só você seguir os marcos brancos paralelos”.

Eu questionei:

“— Mas e se eu não os ver?”

Ele respondeu:

“— Então você imagina!”

Tal fala do aluno reporta-me a Canclini (2011, p.164), na qual afirma que,

[...] a escola é um palco fundamental para a teatralização do patrimônio. Transmite em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico. Ao ensinar geografia fala o que é e onde termina o território da nação; no estudo da história, são relatados os acontecimentos em que se conseguiram fixar esses limites em luta contra adversários externos e internos.

Para Pereira (2009, p.108), a fronteira agrupa questões específicas, as quais demandam, em termos mínimos, de projetos compartilhados pelas nações envolvidas, uma vez que as condições de vida no ambiente fronteiriço alteram a totalidade dos indivíduos que ali residem; portanto, o ambiente fronteiriço trata-se de uma área de fluxos complementares e constantes, ao passo que educação é imprescindível para uma integração bem sucedida. Assim, as relações político-culturais da fronteira estão carregadas de símbolos nem sempre compreendidos, como enfatiza Bourdieu (2003, p. 11):

É enquanto elementos estruturados e estruturantes de comunicação e de Conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da imposição, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo Weber, para a ‘domesticação dos dominados’.

Inquieta-me aqui descrever essa fronteira de forma não muito filosófica-antropológica e nem tampouco muito geográfica, o que não representa meu único objetivo intrínseco; minha pretensão é de refletir também sobre os resquícios traumáticos de uma fronteira marcada por uma guerra. Nesse sentido, me relembro de uma aula do professor *Dr. Antônio Jacó Brand* sobre etnografia, na qual pude entender que é preciso considerar todas as partes sociais de um grupo humano, uma vez que elas estão relacionadas entre si e tem uma função no sistema. Retomando este pensamento e, simultaneamente, reconhecendo que a representação de qualquer realidade sempre é muito pobre em relação ao contexto original, dada a abertura e a complexidade dos ambientes permeados por inúmeras variáveis, como é o caso da fronteira entre países; procurei, neste trabalho, entender como os estudantes perpassam na fronteira Brasil e Paraguai e a relação multicultural existente nesse espaço simbólico, reconhecendo-o como uma forma de representar, em partes, o contexto real já que as fronteiras são espaços essencialmente abertos.

Retomo então às ideias de Candau (2011, p. 241), quando afirma que nos espaços de fronteiras “as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Assim, ainda seguindo as ideias da autora, esses espaços têm sido palcos de denúncias de injustiças, desigualdades e discriminações; assim, os que dele fazem parte, especialmente nos movimentos sociais, reivindicam tanto a igualdade de acesso a bens e serviços, quanto reconhecimento político e cultural.

Percebo, diante desta realidade, que produzir cultura no espaço de fronteira é um processo conflitivo; e simbolizar é criar algo imaginário, partindo de algo real. A cultura nesse espaço é, portanto, um fluxo fruto da colonialidade, da interiorização e da subalternização de grupos sociais criados nesses espaços, constituída de uma identidade desfacelada e fragmentada. É uma história marcada pela insistente negação dos “outros”, a qual pode ser física ou simbólica.

Sobre esta questão Candau (2008, p. 40) afirma que “a emergência das pluralidades culturais vem realçar a importância da tolerância e da democracia” nos espaços de fronteira, nos quais a “negociação” tem um papel de fundamental relevância. “Assim, acreditamos que a sociedade poderá construir um caminho para resolver suas tensões e conflitos”.

Como sigo em busca da compreensão da construção da identidade dos estudantes em escolas da fronteira entre o Brasil e o Paraguai ratifico que percebi que precisava entender as correlações histórico-culturais dos espaços de fronteiras. Por esta razão, tentei retomar um pouco da história de forma mais explícita, uma vez que, como ensina Gimeno Sacristán (2002, p. 15), “não convém anunciar os problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas”.

Conforme conhecimentos construídos por meio de pesquisas, percebi que a reflexão sobre as fronteiras brasileiras no decorrer do século XIX e na primeira metade do século XX foi realizada majoritariamente por militares, juristas, diplomatas, geógrafos e historiadores. Em suas pesquisas, eles voltavam sua atenção especialmente para as questões dos conflitos de limites, dos movimentos expansionistas dos Estados nacionais, dos tratados e das redefinições das fronteiras. Desse modo, os teóricos referenciavam-se principalmente para os agentes dos Estados e seus movimentos de conquista, demarcação, expansão e garantia do território nacional, fazendo com que o termo ‘fronteira’ ficasse associado à dimensão militar, territorial e estatal (SOARES, 1972; MATTOS, 1990).

Prosseguindo, verifiquei que já nas décadas finais do século XX e as iniciais do século XXI, esse cenário sofreu profundas alterações, as quais foram provenientes da crescente preocupação de sociólogos e antropólogos em refletir sobre as microrrelações das comunidades locais nas regiões de confluência entre dois ou mais países. Assim, esses novos trabalhos me ajudaram a compreender sobre como cada nação, dados os seus limites, pode e contribui para análise das dinâmicas das identificações e das representações que cada país faz sobre o outro e das articulações entre as esferas transnacionais, nacionais, regionais e locais

nos espaços fronteiriços. Além disso, as pesquisas realizadas neste momento histórico têm me ajudado e pode nos ajudar a entender a instrumentalização da fronteira política pela comunidade fronteiriça⁵ e a pensar sobre tantas outras fronteiras – simbólicas, sociais e culturais – que se estabelecem, se interligam/complementam, se sobrepõem e/ou entram em conflito em relação à noção de fronteira política ou estatal. Além disso, se tomarmos como exemplo a fronteira entre o Brasil e o Paraguai, podemos perceber que a proximidade entre dois países gera intensos fluxos e produz diversas barreiras e travessias que se cruzam e redefinem a compreensão dos limites nacionais (GRIMSON, 2000, 2003; 2004; ABÍNZANO, 2004; CANCLINI, 2011).

Diante de reflexões, questiono-me sobre o que vem a ser, exatamente, uma ‘fronteira’ ou a que posso chamar de ‘fronteira’?

Em minhas pesquisas e reflexões na tentativa de construir uma resposta para este autoquestionamento, percebi que a ampla circulação e os constantes deslocamentos de pessoas nos espaços fronteiriços nos encaminham frequentemente para novas reflexões sobre a polissemia de sentido da palavra ‘fronteira’. Entendi ainda que uma adequada percepção de fronteiras circunscreve uma espacialidade multilíngue, multirracial, multi-histórica. O aluno Gustavo, do nono ano, ao se referir à fronteira pensando-a como uma linha imaginária, assim a definiu:

Fronteira não existe. O mundo é um só. O meu professor de geografia me disse que a fronteira é uma linha imaginária... Mas eu ando pra lá e pra cá e fico pensando que meu professor não está certo pois, eu não fico pensando nisso quando eu estou no Brasil ou no Paraguai. A fronteira está na nossa cabeça... Se você pensa que ela existe ... Ela existe.

Tendo isso em mente, a compreensão do que vem a ser uma fronteira, para os teóricos pós-coloniais, tais como García Canclini (2011) e Bhabha (2010), com os quais concordo, parte do pressuposto da ideia do uso do termo 'fronteira' para nomear espaços em que culturas diferentes estabelecem e entram em contato. Como pude notar em minhas leituras, eles vão além da ideia de limite geográfico, defendendo que nesses espaços limítrofes ocorre uma interação entre culturas de diferentes nações.

5 O entendimento da instrumentalização da fronteira política pela comunidade fronteiriça pode ser, por exemplos, no âmbito do funcionamento e do peso de cada nação no mercado fronteiriço de acordo com as políticas nos limites dos Estados Nacionais, no que se refere ao efetivo exercício de direitos civis e sociais, a cotação das moedas nacionais etc.

Corroborando com o pensamento do antropólogo e filósofo Néstor Garcia Canclini (2011) entendo que ‘fronteira’ corresponde a um espaço híbrido, no qual culturas de diferentes nacionalidades imbricam e transitam. Como pude verificar na consulta à sua obra, Canclini (2011) associa a fronteira à experiência contemporânea diaspórica ou, como infere Spivak (1996) à lógica de um planeta transnacional. Nesse contexto, penso que a diáspora contemporânea pode ser entendida, de acordo com os pressupostos de Clifford (1994), que a explica a partir da ideia de que:

As culturas diaspóricas são, em níveis variáveis, produzidas pelos regimes de dominação política e de desigualdade econômica. Mas esses processos violentos de deslocamento não privam os indivíduos de sua habilidade de manter comunidades políticas distintas e culturas de resistência. Obviamente, a mistura de destruição, adaptação, preservação e criação varia conforme cada caso e momento histórico. Como contra-discursos da modernidade, as culturas diaspóricas não podem postular uma pureza oposicional ou primária. Fundamentalmente ambíguas, elas lutam com o emaranhamento de subversão e lei, de invenção e contenção – com a cumplicidade entre distopia e utopia (CLIFFORD, 1994, p. 319).

Percebo ainda que a fronteira, concordando com as ideias de Bhabha (2010), ao possibilitar a passagem entre pontos extremos reúne, ao invés de afastar. A fronteira é uma “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”, tornando-se “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 2010, p. 24). Assim, para além das questões negativas e dos inúmeros problemas identificados, penso que é a partir da fronteira que as diferenças culturais entram em contato e passam a interagir, criando um ambiente cultural dinâmico e rico. De acordo com este ponto de vista, posso atribuir às diferenças identificadas nas fronteiras ganham um viés mais amplo, uma vez que:

[...] a representação das diferenças não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2010, p. 20).

Ainda seguindo as ideias de Bhabha (2010), ao pensar sobre o local da cultura, acredito que duas ou mais nações ao conviver nos mesmos espaços se fundem para formar uma terceira nação, dando origem a uma cultura fronteiriça, a qual o autor chama de “terceiro

espaço”. De acordo com minhas leituras de Bhabha (2010), o “terceiro espaço” pode ser explicado com base no *locus* de enunciação, isto é, o espaço de transição entre a colonização e sua eliminação arraigado pelo hibridismo cultural⁶, sendo, portanto, um espaço intermediário, fluido, intertextual, que permite reavaliar as diferentes culturas presentes no mesmo local, na perspectiva de que eventuais barreiras rígidas entre uma nação e outra sejam superadas. Entendo, ainda com referências nas ideias do referido autor, que o “terceiro espaço” trata-se de um espaço marginal, de contato ou de tradução entre culturas, no qual ações e interpretações se desenvolvem e inter-relacionam, promovendo o hibridismo intercultural⁷.

Pude verificar, ainda seguindo as ideias de Raffestin (2005, p. 165), que fronteira trata-se de zona de contato, um espaço que “[...] cristalizado se torna então ideológico, pois justifica territorialmente as relações de poder”. É no espaço fronteiro, de maneira especial, em aglomerações urbanas mais populosas e com estruturas sociais mais complexas que podemos nos deparar com uma integração informal sobrevivente às conjunturas políticas e formalidades legais e ilegais. Dessa forma, os elementos responsáveis por tal convivência são inúmeros e colocam em evidência relações de parentesco (casamentos), histórias partilhadas de interação e complementaridade, atividades econômicas comerciais e de contrabando que são construídas por um sentimento compartilhado e coletivo de pertencimento ao local (WONG-GONZALES, 2002; RAFFESTIN, 2005).

Nas regiões de fronteira coexiste um delineamento cultural ocasionado pelos contatos que são semeados e espalhados em decorrência da presença de contingentes populacionais oriundos de distintas nações. Foi possível perceber ainda que, assim como afirma o sociólogo Boaventura Souza Santos (1994, p. 154), atualmente o “[...] regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam”.

Ao realizar minhas pesquisas nessa perspectiva, vejo na fronteira uma forma de vida interpenetrada pelas distintas ideologias, concepções e práticas de seus habitantes, pois

6 “O hibridismo cultural é um fenômeno histórico-social que acontece desde os primeiros deslocamentos humanos, quando esses deslocamentos se tornam contatos permanentes entre grupos distintos. [...] Todo sujeito migrante é um sujeito híbrido, porque, quando deixa sua terra, torna-se diferente, pois os outros homens que encontra na terra estrangeira têm outros costumes e outras crenças; ouve outro tipo de música e dança em outro ritmo” (CARDOSO, 2008, p. 79).

7 Os intensos processos de hibridização cultural solicitam um educar como “uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que os constituem abertos e em permanente movimento de construção” (CANDAUI; KOFF, 2006, p.102).

neste espaço são formados laços espontâneos, os quais independem do traço oficial demarcado pelos países fronteiriços.

A professora Jacira Helena do Valle Pereira (2009) nos ensina que, no Brasil, a linha fronteira compreende 15.719.000 quilômetros de extensão, no qual vive cerca de 10 milhões de pessoas. Essas fronteiras abrangem aproximadamente 588 municípios, os quais estão distribuídos em 11 estados brasileiros e dez países sul-americanos⁸.

Para compreender o contexto sociocultural dos alunos que frequentam escolas nas regiões de fronteiras que fazem parte do escopo deste trabalho, procurei me atentar, de maneira especial, à fronteira do Mato Grosso do Sul, estado brasileiro com características sociogeográficas peculiares, fazendo fronteira com dois países latino-americanos: a Bolívia e o Paraguai. Esta linha de fronteira possui uma extensão de 1.365,4 km.⁹, na qual se situam 44 municípios fronteiriços, dentre os quais 32 estão dentro da faixa de fronteira e os 12 restantes estão na linha de fronteira. Cinco, desses 12 que estão fora da faixa de fronteira, apesar de estarem na linha, são considerados conturbados e, por conseguinte, são chamados de “cidades gêmeas” (PEREIRA, 2009, p. 108).

Mapa 1 - Fronteira Brasil-Paraguai no Mato Grosso do Sul.



⁸ Quando me refiro aos dez países Sul Americanos, estou me referindo a todos as nações Sul Americanas, exceto ao Chile e ao Equador, que não fazem fronteira com o Brasil.

⁹ A extensão de 1.365,4 km. da fronteira é dividida entre 928,5 km., por rios e 436,9 km., por limites secos (PEREIRA, 2009).

FONTE:. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2011/11/em-fabrica-do-brasil-no-paraguai-mistura-de-3-idiommas-e-lingua-oficial.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

Em busca de entender a diferença entre faixa e linha de fronteira dei prosseguimento às minhas pesquisas e compreendendo que a legislação brasileira distingue-as da seguinte forma: enquanto a linha de fronteira refere-se ao limite demarcado, o qual distingue a faixa de dois estados fronteiriços, sendo comum a ambos; a faixa de fronteira é uma zona fronteira pertencente ao bem público da União¹⁰.

Constituição Federal de 1988, Art. 20 - §2º“a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei (BRASIL, 2013a).

Entendo que seja necessário enfatizar, em relação às “cidades gêmeas”, que embora saibamos de sua proximidade geográfica, precisamos reconhecer que coexistem problemas geopolíticos decorrentes das diferentes identidades culturais que ali se entrecruzam. No caso dessas cinco “cidades gêmeas” situadas no estado do Mato Grosso do Sul, especialmente nas áreas secas de fronteira, a divisão ocorre exclusivamente por uma “zona neutra”, que não pode ser tocada e onde é normal não existir nenhum posto de alfândega. Assim,

[...] com pouco ou nenhum policiamento, as pessoas circulam livremente de um país para outro, bastando para tanto, apenas atravessar uma avenida ou uma rua. Isso faz com que as populações vizinhas compartilhem o espaço físico e toda a sua construção cultural como comunidade de fronteira (PEREIRA, 2009, p. 110).

No que se refere à economia das fronteiras do Mato Grosso do Sul posso citar, de acordo com Pereira (2002), duas fontes de recursos: a agropecuária e o comércio de mercadorias importadas provenientes do Paraguai.

Para buscar a compreensão da questão em debate neste trabalho, de um ponto de vista intercultural, li sobre a cultura a partir do pensamento de Raymond Willians, o qual me levou a entender que pode existir nas fronteiras uma determinada convergência de cultura, nos sentidos antropológico e sociológico, proporcionando um “modo de vida global” distinto, no

10 A faixa de fronteira é regulamentada pelo Decreto 8.564/1980, o qual regulamenta a Lei n. 6.634, de 2 de maio de 1979, que dispõe sobre a Faixa de Fronteira. Acessível em: BRASIL, Casa Civil. Decreto n. 85.064 de 26 de agosto de 1980. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D85064.htm>. Acesso em 7 ago. 2013.

qual coexiste um “sistema de significações” claramente definido como essencial e envolvido em todas as atividades sociais, além de uma...

[...] cultura como “atividades artísticas e intelectuais” embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 2000, p. 13).

Em minhas leituras da obra de Pereira (2002), notei que, especialmente no Mato Grosso do Sul, a proximidade e a livre circulação nas fronteiras também têm um lado negativo, como é o caso do contrabando de drogas e de mercadorias, o qual influencia a vida dos habitantes, fazem com que alguns desses espaços sejam vistas como violentos e ocasionam conflitos no processo de territorialização. Em decorrência dessas situações, em um estudo realizado nestas fronteiras pela referida autora, ficou constada a dificuldade que os próprios habitantes enfrentam para assumirem publicamente que são fronteiriços.

Quando volto minha atenção especificamente para a literatura sobre a educação nestes espaços fronteiriços, inquieto-me a perceber que, no Brasil, há escassez de estudos e pesquisas do ponto de vista das Ciências Sociais, o que tem se refletido nas políticas públicas. Acredito que isso pode ser decorrente das fortes tradições institucionais simbólicas e políticas de nossa nação em relação às suas fronteiras, ou ainda, do fruto do entrecruzamento das dessas vertentes. Assim, noto que, dentre outros, os aspectos relacionados à educação da fronteira, até pouco tempo, tem sido abordados nas políticas educacionais locais, regionais e nacionais de forma unilateral e homogênea, muitas vezes desconsiderando a singularidade fronteiriça que pressupõe no mínimo relações bilaterais (CITRINOVITZ, 1996; PEREIRA, 2002; ROSSATO, 2003).

Verifiquei que as pesquisas sobre área de fronteira, na maioria das vezes, voltam-se para os temas/questões de linguagem, apresentando o plurilinguíssimo descritivo dessa área; contudo, apresentam de maneira secundária os demais aspectos socioeducativos que fazem parte dessa realidade, como por exemplo (TRINDADE, BEHARES, FONSECA, 1995; BEHARES, 1997):

- o trabalho com conteúdos matemáticos que considerem a relação de câmbio financeiro entre países;

- o estudo sobre os conflitos bélicos de formal multilateral, superando a visão nacionalista de cada nação;
- a discussão e a reflexão sobre conflitos interpessoais entre os estudantes para evitar ocorrência de indivíduos que se auto intitulam ou intitulam colegas a partir de visões estigmatizadas e estereotipadas, as quais podem provocar discriminações e preconceitos;
- a reflexão sobre a ineficiência da segurança pública nos limites fronteiriços, o que pode ocasionar exploração de produtos e de pessoas;
- as semelhanças que coexistem junto à diversidade e as características de cada nação, o que pode aproximar os países e melhorar a consolidação da integração entre as nações do continente Sul Americano;
- o intercâmbio entre as instituições escolares das áreas fronteiriças.

Dentre estes aspectos, gostaria de enfatizar também a necessidade de intensificação de intercâmbios culturais (além de outros aspectos) entre as escolas de ambas as nações fronteiriças, com vistas a repensar a concepção de que a escola cumpre o papel de desenvolver e manter fronteiras educacionais nessas áreas, uma vez que, o excesso de formalismo das instituições escolares pode representar um dos obstáculos para a integração regional no contexto de fronteiras. Constatando isto porque as escolas, como instituições/espços destinados para a prática da educação (outras instituições sociais também podem, mas destaco a escola pela destinação à educação) é um ambiente rico de inúmeras oportunidades para elucidar, encaminhar a uma reflexão e de fomentar práticas transformacionais da realidade, entendendo que, como afirma o educador brasileiro Paulo Freire ([1979] 2008, p. 16) em seu livro *Educação e Mudança*, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar as hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la [...]”. Nessa linha de pensamento, entende-se que intensas práticas de intercâmbios culturais escolares poderiam demonstrar condições potenciais para a elucidação e o reconhecimento da cultura do outro, como válida, importante e admirável.

Em uma entrevista realizada para a revista *Nova Escola*, pautando-se em denúncias, Pereira (2009) relatou que, até aquele momento, não havia políticas ou programas para a área da fronteira em todo território brasileiro, nem mesmo projetos de abrangência nacional, que envolvessem o MEC. Com o passar do tempo, mesmo que de maneira lenta e burocrática, as políticas educacionais fronteiriças integradas, aos poucos foram ganhando

espaços e, por conseguinte, nos levando para um momento histórico de transição, no qual buscamos trabalhar conteúdos que nos aproximam de nossos vizinhos latino-americanos.

Um projeto que ganhou notoriedade, foi intitulado como *Escolas Bilíngues de Fronteira*, implementado pelo MEC em 26 cidades fronteiriças entre Brasil e Argentina, o qual fomenta e possibilita a mobilidade de docentes: os argentinos lecionam, uma vez por semana nas escolas brasileiras para ensinar o espanhol para os estudantes, enquanto os brasileiros lá ensinam o português.

Ademais, em 2009, por intermédio do MERCOSUL¹¹, o MEC demonstrou sua pretensão de expandir o referido projeto para as fronteiras com as nações do Uruguai e Paraguai, incluindo, portanto, o Mato Grosso do Sul no desenvolvimento de Escolas Bilíngues. Isso nos levando para um cenário, no qual caminhamos para uma superação histórica do imperialismo brasileiro em relação aos vizinhos, por meio da promoção de educação integracionista em escolas bilíngues. Além da língua, verificou-se que há preocupação com valorização da cultura da outra nação. De acordo com, a então coordenadora do programa, Roberta de Oliveira:

A ideia é essa, que as professoras passem pelo mesmo processo que as crianças passam, aprender na imersão e na cultura dentro da escola, em conjunto, explica. Talvez seja um pouco sofrido no começo porque o professor tem uma ideia de que ele precisa levar tudo pronto e estar absolutamente seguro do que vai fazer lá, tudo muito planejadinho. As orientações serão apenas a respeito da linha pedagógica do projeto (AGÊNCIA ESTADO, 2008b).

Outras ações que entendo ser importantes referem-se ao Programa de Cooperação Educacional estabelecido entre o Brasil e o Paraguai, o qual tem como meta assegurar o curso da cooperação entre as nações e de fomentar o desenvolvimento da educação em ambas as localidades (CALDAS, 2007).

11 “O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um amplo projeto de integração concebido por Argentina, Brasil, Paraguai, e Uruguai. Envolve dimensões econômicas, políticas e sociais, o que se pode inferir da diversidade de órgãos que ora o compõem, os quais cuidam de temas tão variados quanto agricultura familiar ou cinema, por exemplo. No aspecto econômico, o MERCOSUL assume, hoje, o caráter de União Aduaneira, mas seu fim último é constituir-se em verdadeiro Mercado Comum, seguindo os objetivos estabelecidos no Tratado de Assunção, por meio do qual o bloco foi fundado, em 1991. Recentemente, com a ratificação do Protocolo de Adesão da República Bolivariana da Venezuela ao MERCOSUL, a Venezuela tornou-se o quinto Estado Parte a integrar o bloco” (MERCOSUL, 2013).

Ressalto que ao observar a realidade das cidades que compõe a linha e a faixa de fronteira brasileira, em especial a sul-mato-grossense, parece cada vez mais evidente a importância de que as ações e políticas para essas áreas, incluindo e principalmente as que se referem à educação, sejam específicas e pautadas em processos de iniciativas conjuntas e integradas entre os municípios/nações de fronteira.

1.1 Relações Brasil-Paraguai

O Brasil é e quer ser amigo do Paraguai, quaisquer que sejam os homens que o governem. Não há conflito de interesses entre os dois países. Não temos pretensão de exercer influência política em nenhum dos Estados limítrofes. O que desejamos mui sincera e convencidamente é que todos eles vivam em paz, prosperem e enriqueçam. Um vizinho turbulento é sempre um vizinho incômodo e perigoso. Barão do Rio Branco para Brazilio Itiberê da Cunha, representante brasileiro em Assunção. Ofício reservado nº 3, 2ª. Sec., Rio de Janeiro (1905 *apud* DORATIOTO, 2000).

Refletindo sobre a citação anterior, percebo que de forma geral, embora coexista uma desigualdade histórica na relação entre o Brasil e o Paraguai, exceto em momentos históricos específicos como no caso, por exemplo, da “Guerra do Paraguai” (que tratarei ainda neste trabalho), o Brasil quase sempre considerou como estratégico a busca permanente de manter relações com esta nação vizinha; isto ficou ainda mais evidente após a criação do MERCOSUL e com o Tratado de Assunção (1991), que estabeleceram políticas voltadas à integração de projetos e à cooperação econômica não apenas entre esses dois países, mas também com Argentina e o Uruguai (ALAMBERT, 1995; BRASIL, 2013b).

Vejo que atualmente, as relações entre a nação brasileira e a paraguaia são de vizinhas com fortes laços históricos, culturais e geográficos que as unem. Ao conhecer as ideias de Villa (*apud* PONTES; FREY, 2013) percebi que tanto a economia quanto na política, principalmente a externa, tanto o Brasil quanto o Paraguai buscam uma cooperação mútua. Assim, entendi que embora o Brasil seja o principal parceiro do Paraguai no continente sul americano, não há uma parceria com total igualdade. Ademais, Villa (*apud* PONTES; FREY, 2013) me ajudou a compreender que o Paraguai possui uma economia basicamente de serviços e, após a “Guerra do Paraguai” nunca mais conseguiu se transformar em economia moderna, o que faz com que o Brasil aprofunde um “sentimento paternalista”,

ocasionado pela sua ‘culpa histórica’ em decorrência das ações acometidas durante e após a incidência do referido conflito.

Ao fazer uma retrospectiva na literatura sobre o histórico da relação entre o Brasil e o Paraguai percebi que a relação entre as referidas nações iniciou “fria”, com ambas se ignorando, como, aliás, aconteceu em praticamente todas as outras nações sul-americanas, que priorizavam as relações com países europeus e negligenciavam diálogos, projetos e acordos com seus próprios vizinhos. Percebi que essa ignorância recíproca aconteceu mais por negligência do que por um projeto sólido de política exterior dos países, até então, recém-independentes do continente sul americano (SALLES, 1990; BAPTISTA, 1986).

A independência do Paraguai aconteceu quando este país se desligou do chamado “Vice-Reinado do Prata”¹², em 1811, portanto antes da Brasileira (1822). Na época, José Gaspar Rodríguez de Francia assumiu o comando da nação paraguaia de forma rígida e a manteve, por décadas, quase que completamente isolada dos demais países. Em decorrência disso, somente em 1844 que o Brasil, primeira nação a reconhecer o Paraguai como país independente, o fez efetivamente (BRASIL, 2013b).

Percebi que a partir deste primeiro reconhecimento como nação livre e com a chegada ao poder de Carlos Antônio López (1840), sobrinho de José Gaspar Rodríguez de Francia, o Paraguai paulatinamente passou a participar de questões ligadas à região e a manter um relacionamento com as nações vizinhas de forma mais regular. Durante este novo governo, o Paraguai se revezou no apoio ao Brasil e à Argentina com o intuito de conseguir vantagens dos seus dois maiores vizinhos (BAPTISTA, 1986; MARQUES, 1995; CARVALHO, 2001).

No ano de 1847, o Paraguai realizou uma nova proposta de Tratado de Aliança, Comércio e Navegação e Limites ao Brasil, na qual se comprometeu a eliminar as contendas que ainda existiam em áreas litigiosas. Neste caso, o Brasil discordava do princípio do *uti possidetis* (direito de posse), ao passo que o citava para manter a fronteira até o rio Apa. Sobre

12De acordo com as ideias de Bandeira (1985) e Ferreira (2006), o Vice Reinado do Prata foi estabelecido em 1776, englobando os territórios que futuramente constituíram os seguintes países: Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai. Esta nova jurisdição político-administrativa proposta pela Espanha com a intenção de reorganização de suas colônias visando o aumento da fiscalização e do controle, teve como capital a cidade de Buenos Aires (atual Capital da Argentina). O Vice Reinado do Prata fomentou e proporcionou a crescente importância e expansão dos portos de Buenos Aires e Montevideú, o que, por conseguinte, impulsionou o aumento da exploração das principais fontes de riqueza da região.

esta questão, Brasil e Paraguai disputaram anos a fio, sem conseguirem estabelecer um acordo aceitável (ACCIOLY, 1938).

Mais tarde, o filho e sucessor de Carlos Antônio López, Solano López, quebrou a política de equilíbrio praticada por seu pai e passou a buscar uma postura mais ativa para o Paraguai no cenário político sul-americano.

Essa nova política proposta por Solano López, levou a nação paraguaia para um conflito armado com as três nações vizinhas, incluindo o Uruguai e o Brasil, o qual foi denominado, como: “Guerra do Paraguai”, “*Guerra Contra la Triple Alianza*” ou como diriam os paraguaios “Guerra Grande”.

Em síntese, apenas para contextualizar o cenário, o que aconteceu foi que, naquela época (por volta de 1864), contando com o apoio do Paraguai, Atanásio de la Cruz Aguirre Aguado (Aguirre), então governante do Uruguai, rompe relações com o Brasil. Por sua vez, o Brasil decide invadir o Uruguai e quando o faz, Solano López, governante do Paraguai, entende a situação como um *casus belli* (motivo para a guerra) e manda aprisionar um navio brasileiro (“Marquês de Olinda”), declarando guerra ao Brasil. Logo em seguida, ordena uma invasão terrestre pelo Mato Grosso (BRASIL, 2013b).

Creio ser relevante salientar que, no decorrer da “Guerra do Paraguai”, o rio Paraguai foi objeto de cobiçadas nações. Nas palavras de Rezende (1939, p. 25): “[...] é ele, é o rio Paraguai, que parece atrair as vistas dos povos de língua espanhola, dadas as riquezas latentes das terras banhadas pelas suas águas, sendo como é o prolongamento natural do rio da Prata”.

Dessa forma, iniciou-se o conflito mais destrutivo do continente sul americano. Essa ‘guerra’ aniquilou boa parte da infraestrutura do nosso vizinho, fez com ele perdesse parte de seu território para o Brasil e para a Argentina, além de ter sido responsável pela morte de grande parte de paraguaios. Não bastassem todas essas ocorrências, houve ocupação brasileira do país vizinho até 1876, com confisco de boa parte da produção agrícola local (SALLES, 1990; ALAMBERT, 1999).

Ainda sobre este conflito, apesar de não fazer parte do objeto de estudo desta pesquisa, mas que considero relevante destacar devido à sua importância e influência que ainda exerce na ideologia e na vida das pessoas, de acordo com Luciano Figueiredo (2004), pude perceber que a “Guerra do Paraguai” pode ter representado o acontecimento de maior monumentalização da história do continente sul americano, embora muitos materiais didáticos

ainda têm sido veículos de reprodução de ideologias que sustentam a história tradicional, a qual não se atenta para os novos debates, reflexões e abordagens ao realçarem mais o cenário das batalhas ocorridas nas segunda e terceira fases do conflito.

Para reforçar o cunho nacionalista da narrativa usualmente os autores produziram uma versão, maniqueísta do passado, enfocando a guerra a partir de uma polarização entre heróis nacionais brasileiros – criados por essa historiografia tradicional e reproduzidos nos manuais didáticos – e vilões paraguaios, sendo a figura de Francisco Solano Lopez, altamente criticada (FERTIG; SACCOL, 2010, p. 173).

Sobre esta questão, reportando-me às ideias de Marc Ferro (1983) que a representação/imagem que fazemos de nós mesmos e dos outros povos também está fortemente associada à ‘História’ que nos ensinaram quando éramos estudantes do ensino fundamental; diante disso, enfatizo a responsabilidade de se ensinar, uma vez que a forma como se ensina pode construir uma pessoa com conceitos equivocados e estereotipados dos outros ou um cidadão crítico.

Isso me leva a acreditar que o livro didático brasileiro também contribuiu para a construção e manutenção de ideias equivocadas sobre o Paraguai e, por conseguinte, ajudando a perpetuar estereótipos e preconceitos pautados em um ponto de vista altamente nacionalista dos fatos, colocando nossa nação como superior, nossos soldados apenas como heróis, e os paraguaios como vilões. Para ratificar esta colocação, apresento a ocorrência de expressões em um material didático, como: “déspota ambicioso” para se referir a Solano Lopez, então comandante do Paraguai (POMBO, 1963 *apud* FERTIG; SACCOL, 2010).

Nesse sentido, acho relevante destacar, dentre muitas outras, as obras de Maria Eduarda Castro Magalhães Marques (1995) que quebrou parte do silêncio historiográfico que pairava há anos nesta temática, a da professora Squinelo (2003) que denunciou mitos traduzidos no discurso dos memorialistas regionais, esquecimentos historiográficos e a permanência de representações tradicionais, por meio da realização de uma nova leitura sobre a história da Guerra em Mato Grosso com o objetivo, dentre outros, de trazer novas abordagens para o ensino de história em Mato Grosso e a de Dourado (2005, p. 10) que explicou a situação da mulher na Guerra do Paraguai, em uma proposta de “[...] penetrar no universo feminino, tentando tornar visíveis as mulheres que estiveram envolvidas na Guerra do Paraguai e que ficaram escondidas pelo tempo, pelo descaso e pelo preconceito”. Nesse contexto, percebi que principalmente nas instituições escolares, é atribuído inexpressivo destaque à participação de Mato Grosso no contexto da "Guerra do Paraguai", mesmo já tendo uma produção historiográfica considerável e relevante nos meios acadêmicos sobre o tema à

luz de novas visões sobre os fatos, dado que precisa ser refletido e considerado em novas práticas.

Após a ocorrência da “Guerra do Paraguai” e a partir das consequências por ela ocasionadas, o Paraguai seguiu como “nação atrasada”, com pouco poder de influência na política regional e com a Argentina e o Brasil buscando exercer o máximo de influência em suas políticas interna e externa. Do nosso lado, a guerra e ocupação do Paraguai também teve um custo, pois sofremos, durante um período significativo, o revés econômico decorrente do esforço despendido durante a “Guerra do Paraguai”, a qual, em última instância, representou um dos motivos da derrocada do Império e da ascensão do regime republicano no Brasil.

Pude notar ainda que nos anos de 1889 a 1902 ocorreu um declínio acentuado da influência do Brasil no Paraguai, o que culminou, nos anos de 1902 a 1908, com a não intervenção proposta pelo Barão do Rio Branco, o qual tentou garantir uma liderança brasileira na América do Sul, baseada em tratados, sem a pretensão de impor políticas aos demais países da continente sul americano. Ele tinha o intento de garantir ao Brasil a posição de intérprete de percepções e posturas entre nossos vizinhos e os países tidos como potências mundiais. Portanto, nesse momento histórico, os maus entendidos eram resolvidos com diálogos, negociações e acordos; Entre os anos de 1909 e 1912 as relações entre Brasil e Paraguai passaram por um período marcado por um tom de mais calma e moderação. Já de 1912 a 1923 houve um período de distanciamento, seguido de uma reaproximação (CARVALHO, 2001; FUNAG, 2013).

Na década seguinte (década de 30), durante a denominada “Guerra do Chaco”, nossa nação continuou com a política de assumir uma postura mais neutra, tentando não intervir nos interesses de nenhum país, como foi o caso da “Guerra Civil Paraguaia”¹³.

Dando um salto, no ano de 1954, o então ditador paraguaio Alfredo Stroessner deu início a denominada “Política Pragmática de aproximação bilateral”, que durou até meados de 1973, com a elevação da Usina de Itaipu, momento no qual o Paraguai buscou se aproximar do Brasil, minimizando a influência dos argentinos em sua política interna.

13Em 7 de março de 1947 iniciou-se uma rebelião no quartel de Concepción, quando jovens e militares febreristas invadiram a Delegacia Central de Polícia e o Colégio Militar em Assunção culpando a presidência do país de faltar com a promessa realizada às Forças Armadas de convocar uma Assembléia Constituinte. Rapidamente, esse movimento de insatisfação recebeu apoio da maior parte das unidades militares localizadas no Chaco, dos liberais, do Partido Comunista e dos estudantes culminando na “Guerra Civil do Paraguai”, a qual permaneceu até agosto do mesmo ano. Tal conflito, envolveu interesses da Argentina e do Brasil que buscavam a supremacia regional (BIRCH, 1990; SIMON, 1990; ROSALES, 1991).

Esse tipo de relação entre o Brasil e o Paraguai perdurou até por volta do final da década de 80, quando Brasil e Argentina fizeram acordos nos campos político, social e econômico, inclusive assinando, em Assunção (capital do Paraguai), o Tratado que deu origem ao MERCOSUL (1991).

Atualmente, há uma relação de cooperação e coordenação de interesses comuns entre os países sul-americanos, incluindo Brasil e Paraguai, tanto dentro como fora do âmbito do MERCOSUL. Contudo, considero importante ressaltar que ainda existem questões problemáticas a serem resolvidas, tais como as invasões de brasileiros em terras paraguaias, as retaliações fomentadas por grupos organizados e milícias contra os brasiguaios, a atuação de contrabandistas e de traficantes de drogas e armas na fronteira dos entre os países (CARVALHO, 2001; FUNAG, 2013).

É fundamental aqui retomar e considerar o lamentável contexto histórico do colonialismo brasileiro no Paraguai que abrange os segmentos da economia (atualmente enfatizo o agronegócio, com proprietários brasileiros adquirindo fazendas de milhares de hectares), da política, da cultura, da língua etc.; e que tem implicação direta nas dificuldades encontradas por brasileiros residentes no Paraguai e por paraguaios residentes no Brasil. Isto inclui diretamente os ambientes escolares, em que a construção das identidades também fica permeada por ideologias provindas de experiências vivenciadas em outros setores e/ou instituições sociais e que podem se refletir, perpetuando-se ou transformando-se, dependendo da prática adotada pela instituição escolar para lidar com esta questão.

No *site* do Ministério das Relações Exteriores (ITAMARATY, 2010), consta que atualmente, a relação entre o Brasil e o Paraguai está passando por uma boa fase no que concerne a inúmeros aspectos. É possível vermos a influência brasileira com a existência de marcas, como: TAM, Banco do Brasil, Petrobras, Itaú, AmBev e Gol; Ademais, resgatavam a informação de que Brasil e Paraguai são, juntos, coproprietários da maior usina geradora de energia elétrica do mundo: a hidrelétrica binacional de Itaipu, a qual é responsável pela totalidade da energia consumida no Paraguai e por 19% da energia consumida no Brasil (ITAIPU, 2009).

Ainda em relação à questão energética, saliento a dependência energética do Brasil, pois de acordo com o Tratado de Itaipu, firmado entre Brasil e Paraguai (1973), cada um das nações pode utilizar 50% da energia gerada pela usina. Contudo, o Paraguai utiliza 5% de sua parte e vende o restante ao Brasil; hoje, há cerca de 350 a 400 mil brasileiros ou

descendentes morando no Paraguai aproximadamente de 350 a 400 mil (AGÊNCIA BRASIL, 2012).

Ademais, na “Ponte da Amizade”, fronteira entre as cidades de Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, há um dos maiores (senão o maior) centros comerciais de fronteira do Brasil, onde, todos os dias, centenas de brasileiros compram mercadorias a baixo custo, tanto para uso pessoal, quanto para revenda em suas cidades de origem no que se referem aos investimentos.

Diante de tais afirmações, fiquei com o sentimento de dúvida: será mesmo que vivenciamos uma fase tão positiva em vários aspectos ou a questão tratada no *site* do Ministério das Relações Exteriores é pontual e temos muito que aprender, ensinar, compartilhar..., especialmente em termos culturais, com os nossos vizinhos paraguaios?

Contudo, é relevante lembrar ainda que o Brasil é a segunda nação que mais investe capital estrangeiro no Paraguai, por exemplo: muitos brasileiros investiram fortemente no agronegócio e contribuíram para transformar o Paraguai no quarto maior exportador de soja do mundo (REUTERS BRASIL, 2012).

Outro exemplo é o fato de que inúmeras indústrias brasileiras têm escolhido se instalar no Paraguai em busca de vantagens oferecidas pelo país como os menores custos trabalhistas, mão de obra jovem/dinâmica, reduzida carga tributária em relação ao Brasil etc. Além dessas exemplificações, reforçando laços, por vezes conflituosos, de amizade, atualmente, o Paraguai apoia a candidatura do Brasil para integrar o Conselho de Segurança das Nações Unidas, na qualidade de membro permanente. Já no que se refere à cultura,

[...] não há país que tenha mais influência econômica, cultural etc. no Paraguai do que nós. Todo mundo lá vê novela da Globo, você pode colocar a Sky. Aliás tem gente na fronteira que vende pacote com endereço de Foz do Iguaçu, de Ponta Porã, ou Guairá, coloca uma antena lá e pega a Globo, direto, as pessoas acompanham a novela da Globo, as pessoas que vêm passar férias aqui, vêm fazer compras do lado brasileiro muitas vezes com frequência, mandam os filhos estudar no Brasil, a quantidade de estudantes bolsistas paraguaios que tem no Brasil é imensa, gigantesca, a música brasileira toca diariamente nas emissoras paraguaias, e vai por aí... Existe um vínculo político, econômico, cultural do Paraguai com o Brasil que não temos com nenhum outro país (CASTRO NEVES, 2006).

Do ponto de vista econômico, de janeiro a setembro de 2010, o comércio bilateral entre Brasil e Paraguai chegou a 2,5 bilhões de dólares, superando o registrado no ano todo de 2009, sendo que o Paraguai tem sido a origem de 4,4% e o destino de 11% das importações e exportações brasileiras para o MERCOSUL.

Em resumo, foi a partir das palavras de Castro Neves (2006), ex-embaixador do Brasil em Assunção, que pude entender a importância econômica e política do Paraguai, uma vez que ele deixa claro que o termo básico de nossa política exterior voltada para o Paraguai, era o de fomentar e proporcionar algumas condições de desenvolvimento da economia formal paraguaia, a fim de que ela mantivesse alguma segurança jurídica equivalente à do Brasil, nem que fosse em termos mínimos, para atrair investimentos.

Por exemplo, temos grandes investimentos na área do campo, na área da agricultura, com soja, cana-de-açúcar, como na área pecuária, porque, porque a terra lá é muito mais barata, os custos de produção são muito mais baratos, o tipo de pasto no Paraguai permite que o gado se desenvolva muito mais rapidamente do que no Brasil. Ao mesmo tempo, o grande problema do ponto de vista político, você está criando no Paraguai atividades econômicas formais, atividades econômicas que geram emprego formal, que geram inclusão social. E o que nós não queremos no Paraguai? Um Paraguai voltado para 'tabacaleras' que fabricam cigarro, que falsificam cigarros, que falsificam marcas, fazem contrabando para o Brasil. Nós não queremos uma fronteira que seja um ninho de contrabando, de lavagem de dinheiro e usada frequentemente como apoio para o crime organizado brasileiro, para comprar armas no lado paraguaio, usar o Paraguai como santuário e assim por diante. É essa a 'rationale' nossa, quer dizer, nós queremos investir no Paraguai não porque a gente vai ganhar muito dinheiro no Paraguai. O Paraguai é um mercado diminuto, é um estado equivalente ao mais pobre dos estados brasileiros. Mas é porque você cria um bloco de oportunidades de desenvolvimento no Paraguai que será bom para o povo paraguaio e que vai inibir atividades que são nocivas para o desenvolvimento brasileiro (CASTRO NEVES, 2006).

Em quaisquer relações, sejam elas entre pessoas ou nações, há pontos positivos e negativos. Contudo, refletindo sobre as ideias de Castro Neves (2006) pondero que, especificamente para fins desta pesquisa, para além da discussão de problemas ou benefícios e como solucioná-los nos âmbitos político e social (presença ativa de traficantes de armas e drogas nas fronteiras entre as nações; o crescente contrabando, o problema dos brasiguaios e das milícias que os perseguem etc.), é preciso, especialmente nas práticas de educação, devido ao seu potencial transformador, buscarmos mecanismos de conhecimento, integração e respeito mútuos, inclusive no que se refere à cultura, como forma de contribuirmos e fortalecermos a estabilidade dessa união. Em outros termos, o Brasil ainda tem muito que repensar, incluindo no âmbito educacional, sobre sua ação e os reflexos que delas no Paraguai para que formemos alianças realmente isonômicas e positivas para ambos os lados.

Em síntese, de acordo com vários pensadores pesquisados, tais como Castro Neves (2006) e Carvalho (2001), as relações entre o Paraguai e o Brasil são importantes para ambas as nações e se complementam no que se referem aos aspectos: cultural, geopolítico, geográfico, demográfico, econômico e energético.

1.2 Os Processos de Constituição de Identidades Étnicas no Ambiente Escolar, o Ambiente Familiar e a Questão Identitária

1.2.1 O Que é Ser Brasiguai¹⁴?

A questão que representa o título trata-se de uma inquietação pessoal, cuja resposta entendo ser fundamental para compreender a identidade do povo fronteiriço que se identifica e/ou são identificados como ‘brasiguai’. Entender essas relações na pesquisa de campo intrigou-me, uma vez que percebi como eles se identificam, ou confundem-se em sua própria identificação, criando em mim um confronto entre o conceito de brasiguaio e a real/efetiva identidade observada, que, por vezes, parece desfacelada, confusa e em movimento. Eu poderia dizer que existe algo ainda não definido e/ou não construído na sua íntegra.

Para Pereira (2013), compreender o termo “brasiguai” é uma tarefa complexa que obriga a refletir sobre a composição destas múltiplas identidades, uma vez que o reconhecimento do agente ‘brasiguai’, o qual pode ser associado a um grupo de anseios presentes ou não, dependendo da situação e/ou contexto.

Assim, busquei entender a questão identitária dos estudantes, nas entrevistas e observações realizadas. Para tanto, uma pergunta foi fundamental para chegar a um possível entendimento dessa constituição: “— Você é brasileiro ou paraguai?” Em minhas observações no diário de campo percebi que muitos se confundiam na hora de responder, ora se dizia brasileiro, ora se dizia paraguai e muitos se diziam “brasiguaio”. O que pude perceber é reconhecer-se como “brasiguai” trata-se de uma escolha que lhes dão certa condição de proteção, ou seja, de não pertencimento a um ou outro país, mas de possuírem identidades de um “terceiro lugar”.

Para melhor compreensão sobre quem é o ‘brasiguai’ recorri ao pensamento de Pereira (2013, p. 132), que retoma as ideias de Reis (1981), bem como as propostas de Santos e Cavalcanti (2008) para classificá-lo como “homem típico da fronteira Brasil-Paraguai”, uma vez que ele pode ser brasileiro que se mudou para o Paraguai; pode ser filhos de pais brasileiros retornados do Paraguai; ou ainda, pode ser paraguai em decorrência do fato de ter

¹⁴Mesmo que brasiguai se trate de uma nomenclatura, por vezes, usada com intenção discriminatória para se referir aos brasileiros que se mudaram para o Paraguai e por lá ficaram, ou vice-versa, ele segue mantido na pesquisa justamente para ser polemizado.

país paraguaios e ter nascido no Paraguai, ao passo que também é brasileiro, uma vez que cresceu no Brasil, casou-se com uma brasileira e tem filhos brasileiros. Ademais, pode se tratar de um “comerciante e industrial” no Brasil, tendo fregueses majoritariamente paraguaios; possui uma linguagem intermediária, típica da fronteira e não tem certeza sobre qual país tem sua adoração maior, pois é internacional. Além disso, Pereira (2013) cita pensadores que concordam que a terminologia “brasiguai” também tem sido historicamente usada em expressões românticas e harmoniosas, que geralmente demonstram uma fronteira amistosa, com pluralidade cultural e religiosa.

Concordo com as ideias de que não é recomendável manter uma “visão reducionista da identidade 'brasiguai' como um grupo uno e homogêneo”, uma vez que tais concepções “tem favorecido a construção de um estereótipo negativo, com implicações principalmente para alunos ‘brasiguaios’, no cenário escolar sociolinguisticamente complexo de fronteira” (SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 430).

Notei, em minhas pesquisas, que a nomenclatura ‘brasiguai’ muitas vezes, é entendida como uma identidade fronteiriça e híbrida, criada com base no encontro de duas identidades nacionais, ou seja, pode se dizer que seriam ao mesmo tempo brasileiros e paraguaios.

‘Brasiguai’, ainda segundo Pereira (2013, p.03) a autora, trata-se de um termo inicialmente citado na área política para referir-se aos agricultores brasileiros da década de 80 que se instalaram na faixa de fronteira, decorrente do momento histórico em que as migrações de inúmeros brasileiros rumo ao “oásis agrícola” paraguai idealizado pelos governantes ditadores de ambas as nações, após a década de 60 e, mais fortemente na década de 70.

Acrescento, aqui, a questão cultural dos brasiguaios, a qual de acordo com Pereira (2013), é criada a partir dos contatos que se pulverizam diante de populações provenientes de distintas localidades.

Para entender como o movimento da história, até chegar à contemporaneidade, atuou sobre esses indivíduos conhecidos ‘brasiguaios’, comecei tentando compreender a imigração, a qual constitui o próprio histórico da existência da pessoa, o qual deu origem a novas culturas e, por conseguinte, a novos sujeitos sociais. A imigração de indivíduos buscando mais qualidade de vida resultou no aumento da monocultura que é mais ligada às relações comerciais em massa do que a uma agricultura para subsistência, na automação da atividade laboral, alimentando sonhos de uma vida melhor, mesmo em ambiente

desconhecido, como aconteceu com os brasiguaios. Portanto, “as migrações são causadas por dois tipos de fatores: expulsão e atração, o primeiro determina o local de origem dos fluxos migratórios, enquanto o segundo a direção e as áreas de destino” (SINGER, 1998, p. 125).

Aqui, considero relevante destacar uma indagação feita por Pereira (2013, p. 135) sobre “qual seria a designação que mais se aproxima da real condição de identificação dos moradores da fronteira Brasil-Paraguai? Seria aquela dada pela fusão dos prefixos ‘brasiguaios’ (que é diferente do conceito de ‘brasiguai’)?”

Ademais, o termo ‘brasiguai’ foi se tornando uma identidade bastante relevante, como forma de reconhecimento do grupo, uma vez que tal agrupamento possibilitou aos acampados melhores condições para reivindicação de direitos diante do governo brasileiro e do INCRA. Neste momento histórico, a denominação ‘brasiguai’ foi estampada com destaque nas manchetes de importantes meios de comunicação, muitas vezes com viés pejorativo, como se fossem invasores desocupados ou marginais; disseminando a falsa ideia de que se tratava de pessoas que não queriam trabalhar para viver à custa do recebimento de benefícios sociais. (SINGER, 1998; GERMANI, 2003; OLIVEIRA, 2005; HAESBAERT, 2007; PEREIRA, 2013).

De acordo com Pereira (2013) para entender a identidade atual dos ‘brasiguaios’ precisa-se conhecer, ao menos um pouco, de suas origens para não o definirmos mais por sua classe social do que pelos requisitos que o caracterizam, tais como: a linguagem, a cultura, a descendência etc.

Uma síntese histórica que acredito ser relevante levar em consideração trata-se do fortalecimento do capitalismo no ambiente rural, o qual provocou a dispensa dos trabalhadores rurais camponeses para ceder espaço para a monocultura (exemplo predominante: soja), obrigando os brasiguaios a imigrar para lugares distantes de seu contexto de origem.

Pereira (2013) menciona a identificação dos ‘brasiguaios’, desde as origens, leva em conta que se trata de sujeitos provenientes de grupos diversos (naturais dos estados Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo etc.), os quais devido a questões sociais e econômicas, buscaram no ambiente fronteiriço oportunidades para se manter e se sentir pertencente a ele; dessa forma, para tal identificação é preciso considerar as filiações culturais diversas que constituem a terminologia “brasiguai”, bem como refletir sobre cada uma das culturas incorporadas a essa população.

Por outro lado, de modo distinto ao brasiguaiio, há o “brasileiro no Paraguai”, o qual, em geral, trata-se de um grande produtor/latifundiário de soja transgênica ou médio agricultor ligado às organizações de agronegócio, tais como: bancários, administradores, donos de silos etc. Esses imigrantes mais abastados, em geral, recebem proteção das autoridades paraguaias e, não aceitam o título de ‘brasiguaiio’.

Assim, na busca por uma compreensão mais aprofundada sobre a identidade do brasiguaiio, inquietei-me em entender como surgiram os brasiguaios no decorrer da história: percebi que em meados de 1954, o fato do início de um novo governo no Paraguai (general Alfredo Stroessner), como já havia citado neste trabalho, aconteceu simultaneamente ao início da migração dos brasileiros para o Paraguai, sendo que a maioria dos imigrantes eram agricultores pobres, provenientes de diferentes localidades brasileiras.

Stroessner, após sua posse no governo, priorizou a busca pela ajuda do Partido Colorado, que junto às Forças Armadas lhe trariam sustentação política. Segundo Wagner (1990), depois organizar essas questões fundamentais, o general Stroessner começou a modernizar a economia, a partir de um projeto denominado “Plano de Crescimento para Fora”, o qual objetivava ampliar a posição do Paraguai no comércio mundial, exportando tudo o que o Paraguai tinha produzido (exemplo: algodão, gado, erva mate etc.).

Nesse sentido, a imigração para a faixa leste paraguaia cresceu após o aumento do valor da terra pertencente aos latifundiários e organizações agropecuárias estrangeiras, as quais foram adquiridas por meio de compra (presentes) com o apoio irrestrito do IBR (Instituto de Bem-Estar Rural: uma espécie de INCRA paraguaio) que invalidou contratos antigos e expulsou posseiros.

Como a base econômica do Paraguai é (e sempre foi) a agricultura, Stroessner usou o Alto do Paraná para conseguir investimentos iniciais e, com isso, aperfeiçoar na agricultura. Para tanto, no ano de 1960:

O Projeto Nacional de Marcha para o Leste, por meio de acordos políticos e econômicos, criou as condições materiais para a expansão da fronteira agrícola capitalista no Leste do Paraguai. Com efeito, a república do Paraguai, a partir da segunda metade do século XX, foi transferindo-se do raio de ação argentino para a órbita de influência geoeconômica e cultural do Brasil (BÁRBARA, 2005, p. 335).

Contudo, apenas para compreensão da história e seus reflexos na vida atual dos fronteiriços, o que, por sua vez, influencia as relações entre os habitantes das fronteiras, é importante enfatizar que os índios e os paraguaios pobres ficaram fora do processo, o que

originou um passivo social que se expressou e se expressa até os dias atuais em tensões e conflitos, o que poderá surtir em consequenciais imprevisíveis no futuro. Tal exclusão, que é histórica, como o texto evidencia em diversas partes, constitui-se como um propulsor da imigração paraguaia no Brasil, enquanto no sentido inverso da fronteira, temos a imigração de brasileiros pobres (mas com algum recurso para comprar terras no Paraguai) e de grandes empresários do agronegócio.

Depois do ano de 61, com o programa “Marcha del Este”, a imigração foi se intensificando, especialmente depois da construção e ampliação da barragem da Hidrelétrica Binacional de Itaipu (1982).

De acordo com o pensamento de Martins e Vanalli (1994), destaco que:

Entretanto o motivo que gera o maior número de migrações no mundo todo é, sem dúvida, o econômico – as pessoas saindo à procura de seu sustento e sua melhoria de vida migrações de populações empobrecidas que apostam na sobrevivência em outras regiões, iludidas com o sonho do emprego, de bom salário, de terra fértil para o plantio, de dignidade de viver! Percebe-se, então, que as migrações seguem a mesma trilha do capital (MARTINS; VANALLI, 1994, p. 35).

Nesse ínterim, destaco a *Marcha para o Leste* que teve como meta a ocupação física da fronteira leste do país, pelos trabalhadores camponeses provenientes do Paraguai. No entanto, o Stroessner conseguiu alterar o Estatuto Agrário de 1940 possibilitando, com isso, a venda de terras aos estrangeiros, abrindo espaço para o comércio de terras férteis paraguaias aos brasileiros e às organizações transnacionais (RIQUELME, 2005).

Brasileiros das regiões Norte e Nordeste foram os primeiros a buscarem o Paraguai, isto porque, em geral, possuem menos escolaridade e, portanto, muitas vezes estão dispostos a realizarem serviços pesados, considerando a necessidade de desmatar e preparar as terras paraguaias:

[...] esses agricultores desmataram áreas imensas de selva, limpavam os terrenos, construíram suas casas, tiveram seus filhos e produziram, durante anos e anos de arrendamento, sucessivas lavouras de café, algodão e hortelã, entre outros produtos comerciais, que algumas vezes eram vendidos nas cidades brasileiras fronteiriças. O contato com a população paraguaia dependia da localização dos imóveis. Poderia ser inexistente, para aqueles que trabalhavam na fronteira seca, ou intensa, com a escolarização dos filhos de brasileiros em escolas paraguaias. Muitas dessas crianças já nasceram no Paraguai, mas eram registrados também em cartórios dos Estados do Paraná ou de Mato Grosso do Sul, como se fossem brasileiros (SPRANDEL, 1998, p. 115).

Contudo, ao final da década de 60, Stroessner mudou seu discurso em relação ao Alto do Paraná, considerando que no momento em pauta, a maior parte do território já estava

desmatado com valor agregado. Wagner (1990) me ensinou que o arcabouço publicitário montado para chamar a atenção de agricultores do Norte e Nordeste foi extinto, e a principal meta foi deslocada para trabalhadores que vivem na região Sul brasileira, a partir da disseminação da ideia de que a venda de um hectare de terras brasileiras tornaria possível a compra de mais de cinco hectares de terras paraguaias.

Assim, a chegada dos migrantes sulistas fez com que os nortistas e nordestinos, que estavam no Paraguai desde 1960, se deslocassem para os municípios de Salto del Guairá e La Paloma que fazem fronteira com o Brasil (Mato Grosso do Sul), sendo que inúmeros deles ainda decidiram voltar definitivamente para Brasil. Nesse momento histórico que, segundo Pereira (2013), as expulsões aumentaram em decorrência da mudança radical do cultivo do café para a cultura da soja.

Seguindo as proposições de Wagner (1990) percebi que naquela época, cotidianamente, um número significativo de migrantes sulistas brasileiros e seus se deslocavam por entre a aduana paraguaia de Foz do Iguaçu trazendo implementos e máquinas agrícolas, animais, além dos homens que começaram a ir ao Paraguai em busca de empregos, todos, sonhando em serem bem sucedidos e se tornarem ricos.

Retomo aqui os seguintes problemas dessa faixa de fronteira: a criação da Ponte da Amizade (1965) e da Itaipu Binacional em (1974-91), os quais, especialmente no período da ditadura em ambas as nações, mudaram as formas comerciais da fronteira. Nas palavras de Pereira (2013, p. 136):

Inicialmente, os brasileiros se aproximavam da fronteira do Brasil com o Paraguai por conta das oportunidades de empregos ofertadas, período da construção da Ponte da Amizade e da Usina Itaipu. Posteriormente, os deslocamentos se deram com vista não apenas nas maiores oportunidades de emprego, mas também para a aquisição de terras, fato que foi identificado pela existência de muitas famílias brasileiras, vivendo como camponeses e proprietários de fazendas no Paraguai.

A construção da Usina de Itaipú e da Ponte da Amizade eram projetos representavam o ideal geopolítico de crescimento econômico regional, preparando o espaço para receber as grandes organizações e latifundiários estrangeiros (incluindo brasileiros), buscando fazer do espaço um imenso corredor de exportação de bens agrícolas.

Os senhores do dinheiro uniram-se aos senhores da guerra e obrigaram todos os seres humanos a ficarem a seu serviço, e assim a humanidade perdeu a paz [...] para facilitar a dominação, os senhores do dinheiro inventaram uma grande mentira: disseram que o desenvolvimento econômico era necessário para que os seres humanos não morressem de fome e fossem mais felizes [...] o que eles queriam, na realidade, era ter mais dinheiro, mas, para reduzir

as resistências e para dar uma aparência digna aos seus serviços, usaram argumentos humanísticos, a verdade, porém, acabou aparecendo e hoje só uns poucos ainda fingem acreditar na fantasia (MAZZAROLLO, 2003, p. 15).

Conforme passou o tempo, a vida dos brasileiros no Paraguai foi ficando cada vez mais difícil, uma vez que, na prática, esses migrantes possuíam um capital pequeno e ainda precisavam legalizar seus documentos, o que tornou a ocupação mais lenta e complexa.

Além disso, ainda segundo o autor, quando o latifúndio tornou-se agronegócio, aumentou o número de marginalizados, isto é pessoas que ficaram sem terra e acabaram tendo que voltar para as cidades localizadas à margem do Rio Paraná, originando problemas sociais para tais localidades que não estavam preparadas para recebê-los.

O processo evolutivo daquele contexto causou a desvalorização da mão de obra entre o espaço fronteiro entre o Leste do Paraguai e o Oeste paranaense, além de povoar a fronteira pelo lado paraguaio, como desejava Alfredo Stroessner (General/presidente paraguaio). Como menciona Mazzarollo (2003), no decorrer daquele período histórico, os brasileiros passaram a ser bem vindos ao Paraguai. Contudo, percebo que ao final da ditadura (1979), com a ajuda da Igreja, o Movimento Campesino contra a comercialização de terras para brasileiros foi se fortalecendo (exemplos: Liga Agrária Cristiana, Hermanos Franciscanos e a Comunidade Cristiana de Bases).

Esse contexto tornou muito difícil a sobrevivência dos imigrantes brasileiros pobres no Paraguai. Contudo, de forma paradoxal, o agronegócio precisou de mão-de-obra barata dos brasiguaios para crescer. Assim, coexistem um número mínimo necessário de brasiguaios que atuam em latifúndios e nas cidades regionais e os demais retornaram ao Brasil, dando origem a um novo indivíduo da migração Brasil-Paraguai:

a proximidade geográfica das cidades da fronteira, a exemplo das fronteiras geminadas/conurbadas, propicia cotidianamente o compartilhamento do território e, conseqüentemente, de toda uma produção humana, o que torna pública toda construção cultural dos fronteiriços. Logo, os dois lados da fronteira passam a comungar dessas criações. E são essas criações que engendram um sentimento de pertencimento ao lugar, ao local, à fronteira. É quando essas mesmas criações deixam de pertencer a um ou a outro país e passam a pertencer aos fronteiriços. (PEREIRA, 2013, p. 07).

Percebi ainda que inúmeros brasileiros (devido tanto às dificuldades financeiras, quanto aos problemas sociais e políticos) que retornaram para terras paraguaias também foram chamados de 'brasiguaios'. Observei que, tal volta, não aconteceu tranquilamente, especialmente porque essas pessoas já detinham nova identidade, a qual não se concretizava mais como brasileira, tão pouco como paraguaia, já se constituindo como 'brasiguaios'. Eles

almejavam conseguir terras e recriar sua identidade cultural; contudo, na prática passou por inúmeros problemas, como: dificuldades para vender a produção agrícola, o valor dos documentos necessários para permanência, inúmeras ilegalidades na compra e venda de terras e as políticas públicas paraguaias.

Desse modo, pude verificar que atualmente que o processo de reprodução do capital no vizinho país é viabilizado pela exploração da força de trabalho dos brasiguaios, no meio rural como empregados diaristas e mensalistas dos grandes fazendeiros e no meio urbano como trabalhadores braçais, especialmente nos silos. Esses brasiguaios que permanecem em território paraguaio sendo explorados pelo capital, geralmente são brasiguaios que já remigraram para o Brasil e, posteriormente, voltaram em terras guaranis por falta de alternativas de trabalho em solo brasileiro.

É nesse contexto que pude entender a forma como o brasiguaiio se reterritorializou individual ou coletivamente, considerando a territorialidade a relação com o ambiente físico-cultural local, em uma concepção aberta “como o conjunto de relações que desenvolve uma coletividade – e, portanto um indivíduo que a ela pertence – com a exterioridade e/ ou a alteridade por meio de mediadores ou instrumentos” (HAESBAERT, 2007, p. 23).

Quando me refiro à territorialidade estou tentando entender geograficamente as identidades culturais, uma vez que ela é composta por uma mistura de pressupostos políticos, culturais e econômicos, além de sugerir certa hegemonia em relação a um dado território, diferente do que se verifica na realidade escolar.

Dessa forma, o brasiguaiio foi construindo sua territorialidade: a partir de um choque/encontro entre presente e passado. Contudo, ele somente se dá conta de que sua história mobilizada é individual, quando percebe que sua imagem não é mais localizada em seu ambiente natal, passando a ser estranho em decorrência de um confronto de identidades, não sendo mais reconhecido como pessoa daquela localidade. Isso ficou evidente aos brasiguaios que voltaram para o Brasil, os quais precisaram se readaptar, isto é, reconstruir sua identidade (BÁRBARA, 2005).

Nesse aspecto, concordo com as ideias de Haesbaert (2004), a afirmar que: “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para o outro, abandonando territórios e fundando novos”. Percebi que, com a migração o ambiente de volta se mostra diferente, o que, no caso dos brasiguaios, prejudicou sua recolocação.

Ademais, ficou evidente certo preconceito da população brasileira local em relação a estas pessoas, uma vez que, ao se tornarem brasiguaios, começaram a sofrer efeitos do jogo de aceitação e rejeição dos grupos sociais, os quais vão de uma ponta a outra da hierarquia social verificada entre os migrantes brasileiros (BÁRBARA, 2005).

Atualmente os brasiguaios, que fogem da opressão dos grandes latifundiários no vizinho país, aportam, a grande maioria, nas cidades brasileiras próximas à fronteira, onde é visível a dificuldade e a falta de oportunidades enfrentadas por essas pessoas na luta pela sobrevivência. Sobre esta questão, Pereira (2013, p. 138) enfatiza que:

Se focar o capital social nas relações entre os “brasiguaios”, certamente se encontrarão relações com base em sentimentos, isto é, relações de amizade, trocas de experiências, relações cotidianas, profissionais, troca de informações ou por interesse em status. De alguma maneira, esse grupo tão distinto entre si carrega uma característica identitária comum, pois partilha do mesmo território, atividades econômicas etc.

Nesse momento, conforme explica Albuquerque (2009), os conhecidos ‘campesinos paraguaios’ foram aliciados pelos fazendeiros para coagir os camponeses brasiguaios na qual não queriam negociar suas propriedades e estavam obstinados a ficarem na terra. Esses campesinos paraguaios que, igualmente foram expulsos pelo avanço do agronegócio na região, não fazem parte de nenhum movimento de luta pela terra.

Os campesinos que fazem parte dos movimentos de luta pela terra como, por exemplo, a FNC, não invadem as propriedades menores, eles têm a mesma política de invasão que o MST brasileiro, invade apenas grandes fazendas improdutivas que, na verdade são terras para especulação, terras de negócio.

Assim, o fluxo de brasiguaios que estão retornando do Paraguai em direção às cidades da fronteira em busca de trabalho e melhores condições de vida vêm crescendo assustadoramente neste início de século XXI.

As terras nas quais esses camponeses brasiguaios trabalhavam ao longo da faixa leste paraguaia, foi devagar sendo adquiridas por latifundiários brasileiros e empresas do agronegócio, transformando-se em reserva de valor.

Em contrapartida, muitas famílias de pequenos agricultores camponeses e trabalhadores volantes em geral, veem na remigração ou, como diria Haesbaert (2004), e desterritorialização, ainda uma esperança de sobrevivência mesmo em condições adversas.

Para ter uma ideia clara do que vem acontecendo atualmente no Paraguai, e conseqüentemente na fronteira, reproduzimos uma entrevista feita no município de Santa

Terezinha de Itaipu com um brasiguaiio remigrante, ex-morador de San Alberto, filho de uma família de brasiguaios redeterritorializados pela expansão do modelo de produção (agronegócio) que se avança indiscriminadamente no vizinho país.

Chamo a atenção para o fato de que a precarização do trabalho no atual modelo de produção capitalista paraguaio é real e sem perspectivas de aditamento, tanto no meio rural como no meio urbano, por consequência, reflexo direto das condições improváveis de trabalho no meio rural.

Quando se trata de fronteiras, donde a questão econômica está em jogo, como é o caso pendente, a dificuldade tende a aumentar e, possivelmente o município fronteiriço que recebe o remigrante vê seus problemas sociais crescerem em passo acelerado. O evento acontece porque estamos analisando países com graves problemas econômicos e sociais, decorrentes da fragilidade de suas economias.

Logo, o trabalhador do campo, tanto pequenos agricultores expulsos de sua terra de trabalho como trabalhadores rurais de toda a ordem, diaristas, mensalistas, agregados, por terem dedicado suas vidas inteiramente ao trabalho rural, tanto no Brasil como no Paraguai, veem sua reprodução ameaçada enquanto camponeses com o ingresso no meio urbano. Por essa razão é que muitos desses remigrados brasiguaios preferem a lona preta dos acampamentos do MST ao longo das rodovias brasileiras.

Neste contexto, o trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador é que irão sentir com maior intensidade os efeitos da globalização, que, além de encurtar distâncias, frase de efeito para legitimar o paradigma, encurtam, com maior amplitude, condições de trabalho a todo e qualquer tipo de trabalhador, não somente os sem formação como expressam os defensores do paradigma agronegócio.

A obra “Os Sentidos do Trabalho” do autor Ricardo Antunes (1999) nos mostra que a sociedade do trabalho abstrato permitiu, por meio da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho na perda da centralidade do ato laborativo no mundo contemporâneo.

Já em minhas leituras sobre Martins (1997), percebi que o grande capital que manipula os camponeses externos ao movimento, que historicamente vive em conflito com os brasiguaios, ignora as comunidades, contamina os rios e desmata a floresta, fazendo com que os camponeses descapitalizados, humilhados e oprimidos, retornem para o Brasil, num fluxo

alucinante a procura de terra e trabalho mesmo, conscientes das dificuldades a serem enfrentadas na volta.

Ademais, em determinadas questões, os brasiguaios começaram a serem vistos como ‘apátridos’, pessoas sem nação de referência. Tal “identidade-obstáculo” levou o Brasil a se interessar por “facilitar a legalização de sua documentação ou pressionar o governo Paraguaio para viabilizar a legalização dos migrantes que assim desejarem” (BÁRBARA, 2005, p. 337)

Retomo e ratifico a relevancia de considerar as acentuadas diferenças observadas entre brasiguaios e brasileiros residentes no Paraguai:

Tal vulgarização do uso de “Brasiguaios” para referir-se a todos os brasileiros residentes no Paraguai é um equívoco metodológico (e também político). Não podemos nos esquecer nunca que a expressão “Brasiguaios” surgiu como auto-atribuição, exatamente para diferenciar os camponeses que retornaram em 1985 dos demais setores do movimento social que lutaram também por terra no Brasil, e para se distinguir do restante da população de brasileiros no Paraguai. Os chamados “Brasiguaios” ao utilizarem uma identidade étnica como bandeira de luta souberam reivindicar um tratamento especial dos órgãos fundiários brasileiros (SPRANDEL, 1998, p. 122).

Assim, ao passo que as duas nações foram mudando suas políticas estratégicas, a imagem do brasiguai foi ganhando novos contornos, formado a partir de significados e ambiguidades diversos. Ratifico este pensamento, a partir das ideias de Pereira (2013) que em áreas fronteiriças, as relações vão além dos limites territoriais, assumindo um tom multifacetado, composto por distintas línguas, tornando-se uma nova, específica/típica dos fronteiriços. Corroboro com tais ideias, pois, em geral, a fronteira ele se constitui como um espaço dinâmico, no qual as culturas são amplas, irrestritamente entrelaçadas e não conseguem encerrar, por completo, os conflitos entre as sociedades vizinhas.

1.2.2 Questões de Pesquisa

Alguns questionamentos inquietam-me a respeito dos processos de constituição de identidades étnicas no ambiente escolar, tais como: o que há de comum e de específico nas instituições escolares de uma fronteira entre nações, especialmente no que se refere à diversidade étnico-cultural? Que prejuízos podem ser ocasionados na identidade de uma pessoa o não reconhecimento no currículo escolar de suas diferenças étnico-culturais? Será que uma pessoa submetida a uma contextualização depreciativa de si mesma ou que tenha sua

identidade ético-cultural marginalizada, sobrevivente no ambiente escolar, pode ter sua autoestima abalada?

Um ponto que percebi em minhas leituras das ideias da professora Jacira Pereira (2003; 2009) refere-se ao fato de o currículo passar por relações contrastivas, as quais embora sendo imprescindíveis para a construção identitária, se manifestam em contextos conflituosos e tensos, o que pode resultar em significados contraproducentes ao processo identitário. A partir dos estudos sociológicos posso incluir que a identidade trata-se de uma construção relacional, social e ratificar, assim como Pereira (2003; 2009) também entende: contrastiva e no entanto, relevante no processo de identificação da relação entre o “nós” e o “eu”.

Mas, o que é ser brasiguaiio¹⁵?

A questão que representa o título trata-se de uma inquietação pessoal, cuja resposta entendo ser fundamental para compreender a identidade do povo fronteiriço que se identifica e/ou são identificados como ‘brasiguaiio’. Entender essas relações na pesquisa de campo intrigou-me, uma vez que percebi como eles se identificam, ou confundem-se em sua própria identificação, criando em mim um confronto entre o conceito de brasiguaios e a real/efetiva identidade observada, que, por vezes, parece desfacelada, confusa e em movimento. Eu poderia dizer que existe algo ainda não definido e/ou não construído na sua íntegra.

Para Pereira (2013), compreender o termo “brasiguaiio” é uma tarefa complexa que obriga a refletir sobre a composição destas múltiplas identidades, uma vez que o reconhecimento do agente ‘brasiguaiio’, o qual pode ser associado a um grupo de anseios presentes ou não, dependendo da situação e/ou contexto.

Assim, busquei entender a questão identitária dos estudantes, nas entrevistas e observações realizadas. Para tanto, uma pergunta foi fundamental para chegar a um possível entendimento dessa constituição: “— Você é brasileiro ou paraguaio?” Em minhas observações no diário de campo percebi que muitos se confundiam na hora de responder, ora se diziam brasileiros, ora, paraguaios e muitos se diziam “brasiguaios”. O que pude perceber é que o “brasiguaiio” parece conseguir na escolha da identificação a partir deste termo, uma condição de proteção, ou seja, de não pertencimento nem a um e nem a outro país: apresentam-se, portanto, identidades de um “terceiro lugar”.

15Mesmo que brasiguaiio se trate de uma nomenclatura, por vezes, usada com intenção discriminatória para se referir aos brasileiros que se mudaram para o Paraguai e por lá ficaram, ou vice-versa, ele segue mantido na pesquisa justamente para ser polemizado.

Para melhorar a compreensão sobre quem é o ‘brasiguai’ recorri ao pensamento de Pereira (2013, p. 132), que retoma as ideias de Reis (1981), bem como as propostas de Santos e Cavalcanti (2008) para classificá-lo como “homem típico da fronteira Brasil-Paraguai”, uma vez que ele pode ser brasileiro que se mudou para o Paraguai; pode ser filhos de pais brasileiros retornados do Paraguai; ou ainda, pode ser paraguaio em decorrência do fato de ter pais paraguaios e ter nascido no Paraguai, ao passo que também é brasileiro, uma vez que cresceu no Brasil, casou-se com uma brasileira e tem filhos brasileiros. Ademais, pode se tratar de um “comerciante e industrial” no Brasil, tendo fregueses majoritariamente paraguaios; possui uma linguagem intermediária, típica da fronteira e não tem certeza sobre qual país tem sua adoração maior, pois é internacional. Além disso, Pereira (2013) cita pensadores que concordam que a terminologia “brasiguai” também tem sido historicamente usada em expressões românticas e harmoniosas, que geralmente demonstram uma fronteira amistosa, com pluralidade cultural e religiosa.

Concordo com as ideias de que não é recomendável manter uma “visão reducionista da identidade 'brasiguai' como um grupo uno e homogêneo”, uma vez que tais concepções “tem favorecido a construção de um estereótipo negativo, com implicações principalmente para alunos ‘brasiguaios’, no cenário escolar sociolinguisticamente complexo de fronteira” (SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 430).

Notei, em minhas pesquisas, que a nomenclatura ‘brasiguai’ muitas vezes, é entendida como uma identidade fronteiriça e híbrida, criada com base no encontro de duas identidades nacionais, ou seja, pode se dizer que seriam ao mesmo tempo brasileiros e paraguaios.

‘Brasiguai’, ainda segundo Pereira (2013, p. 3) a autora, trata-se de um termo inicialmente citado na área política para referir-se aos agricultores brasileiros da década de 80 que se instalaram na faixa de fronteira, decorrente do momento histórico em que as migrações de inúmeros brasileiros rumo ao “oásis agrícola” paraguaio idealizado pelos governantes ditadores de ambas as nações, após a década de 60 e, mais fortemente na década de 70.

Acrescento, aqui, a questão cultural dos brasiguaios, a qual de acordo com Pereira (2013), é criada a partir dos contatos que se pulverizam diante de populações provenientes de distintas localidades.

Para entender como o movimento da história, até chegar à contemporaneidade, atuou sobre esses indivíduos conhecidos ‘brasiguaios’, comecei tentando compreender a imigração, a qual constitui o próprio histórico da existência da pessoa, o qual deu origem a novas culturas e, por conseguinte, a novos sujeitos sociais. A imigração de indivíduos

buscando mais qualidade de vida resultou nas monoculturas, prática mais voltada para ações comerciais que a própria subsistência, na automação da atividade laboral, alimentando sonhos de uma vida melhor, mesmo em ambiente desconhecido, como aconteceu com os brasiguaios. Portanto, “as migrações são causadas por dois tipos de fatores: expulsão e atração, o primeiro determina o local de origem dos fluxos migratórios, enquanto o segundo a direção e as áreas de destino” (SINGER, 1998, p. 125).

Aqui, considero relevante destacar uma indagação feita por Pereira (2013, p. 135) sobre “qual seria a designação que mais se aproxima da real condição de identificação dos moradores da fronteira Brasil-Paraguai? Seria aquela dada pela fusão dos prefixos ‘brasiguaios’ (que é diferente do conceito de ‘brasiguai’)?”

Ademais, o termo ‘brasiguai’ foi se tornando uma identidade bastante relevante, como forma de reconhecimento do grupo, uma vez que tal agrupamento possibilitou aos acampados melhores condições para reivindicação de direitos diante do governo brasileiro e do INCRA. Neste momento histórico, a denominação ‘brasiguai’ foi estampada com destaque nas manchetes de importantes meios de comunicação, muitas vezes com viés pejorativo, como se fossem invasores desocupados ou marginais; disseminando a falsa ideia de que se tratava de pessoas que não queriam trabalhar para viver à custa do recebimento de benefícios sociais. (SINGER, 1998; GERMANI, 2003; OLIVEIRA, 2005; HAESBAERT, 2007; PEREIRA, 2013).

De acordo com Pereira (2013) para entender a identidade atual dos ‘brasiguaios’ precisa-se conhecer, ao menos um pouco, de suas origens para não o definirmos mais por sua classe social do que pelos requisitos que o caracterizam, tais como: a linguagem, a cultura, a descendência etc.

Uma síntese histórica que acredito ser relevante levar em consideração trata-se do fortalecimento do capitalismo no ambiente rural, o qual provocou a dispensa dos trabalhadores rurais camponeses para ceder espaço para a monocultura (exemplo predominante: soja), obrigando os brasiguaios a imigrar para lugares distantes de seu contexto de origem.

Pereira (2013) menciona a identificação dos ‘brasiguaios’, desde as origens, leva em conta que se trata de sujeitos provenientes de grupos diversos (naturais dos estados Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo etc.), os quais devido a questões sociais e econômicas, buscaram no ambiente fronteiriço oportunidades para se manter e se sentir pertencente a ele; dessa forma, para tal identificação é preciso considerar as filiações culturais diversas que

constituem a terminologia “brasiguai”, bem como refletir sobre cada uma das culturas incorporadas a essa população.

Por outro lado, de modo distinto ao brasiguai, há o “brasileiro no Paraguai”, o qual, em geral, trata-se de um grande produtor/latifundiário de soja transgênica ou médio agricultor ligado às organizações de agronegócio, tais como: bancários, administradores, donos de silos etc. Esses imigrantes mais abastados, em geral, recebem proteção das autoridades paraguaias e, não aceitam o título de ‘brasiguai’.

Assim, na busca por uma compreensão mais aprofundada sobre a identidade do brasiguai, inquietei-me em entender como surgiram os brasiguaios no decorrer da história: percebi que em meados de 1954, o fato do início de um novo governo no Paraguai (general Alfredo Stroessner), como já havia citado neste trabalho, aconteceu simultaneamente ao início da migração dos brasileiros para o Paraguai, sendo que a maioria dos imigrantes eram agricultores pobres, provenientes de diferentes localidades brasileiras.

Stroessner, após sua posse no governo, priorizou a busca pela ajuda do Partido Colorado, que junto às Forças Armadas lhe trariam sustentação política. Segundo Wagner (1990), depois organizar essas questões fundamentais, o general Stroessner começou a modernizar a economia, a partir de um projeto denominado “Plano de Crescimento para Fora”, o qual objetivava ampliar a posição do Paraguai no comércio mundial, exportando tudo o que o Paraguai tinha produzido (exemplo: algodão, gado, erva mate etc.).

Nesse sentido, a imigração para a faixa leste paraguaia cresceu após o aumento do valor da terra pertencente aos latifundiários e organizações agropecuárias estrangeiras, as quais foram adquiridas por meio de compra (presentes) com o apoio irrestrito do IBR (Instituto de Bem-Estar Rural: uma espécie de INCRA paraguaio) que invalidou contratos antigos e expulsou posseiros.

Como a base econômica do Paraguai é (e sempre foi) a agricultura, Stroessner usou o Alto do Paraná para conseguir investimentos iniciais e, com isso, aperfeiçoar na agricultura. Para tanto, no ano de 1960:

O Projeto Nacional de Marcha para o Leste, por meio de acordos políticos e econômicos, criou as condições materiais para a expansão da fronteira agrícola capitalista no Leste do Paraguai. Com efeito, a república do Paraguai, a partir da segunda metade do século XX, foi transferindo-se do raio de ação argentino para a órbita de influência geoeconômica e cultural do Brasil (BÁRBARA, 2005, p. 335).

Contudo, apenas para compreensão da história e seus reflexos na vida atual dos fronteiriços, o que, por sua vez, influencia as relações entre os habitantes das fronteiras, é

importante enfatizar que os índios e os paraguaios pobres ficaram fora do processo, o que originou um passivo social que se expressou e se expressa até os dias atuais em tensões e conflitos, o que poderá surtir em consequenciais imprevisíveis no futuro. Tal exclusão, que é histórica, como o texto evidencia em diversas partes, constitui-se como um propulsor da imigração paraguaia no Brasil, enquanto no sentido inverso da fronteira, temos a imigração de brasileiros pobres (mas com algum recurso para comprar terras no Paraguai) e de grandes empresários do agronegócio.

Depois do ano de 61, com o programa “Marcha del Este”, a imigração foi se intensificando, especialmente depois da construção e ampliação da barragem da Hidrelétrica Binacional de Itaipu (1982).

De acordo com o pensamento de Martins e Vanalli (1994), destaco que:

Entretanto o motivo que gera o maior número de migrações no mundo todo é, sem dúvida, o econômico – as pessoas saindo à procura de seu sustento e sua melhoria de vida migrações de populações empobrecidas que apostam na sobrevivência em outras regiões, iludidas com o sonho do emprego, de bom salário, de terra fértil para o plantio, de dignidade de viver! Percebe-se, então, que as migrações seguem a mesma trilha do capital (MARTINS; VANALLI, 1994, p. 35).

Nesse ínterim, destaco a *Marcha para o Leste* que teve como meta a ocupação física da fronteira leste do país, pelos trabalhadores camponeses provenientes do Paraguai. No entanto, o Stroessner conseguiu alterar o Estatuto Agrário de 1940 possibilitando, com isso, a venda de terras aos estrangeiros, abrindo espaço para o comércio de terras férteis paraguaias aos brasileiros e às organizações transnacionais (RIQUELME, 2005).

Brasileiros das regiões Norte e Nordeste foram os primeiros a buscarem o Paraguai, isto porque, em geral, possuem menos escolaridade e, portanto, muitas vezes estão dispostos a realizarem serviços pesados, considerando a necessidade de desmatar e preparar as terras paraguaias:

[...] esses agricultores desmataram áreas imensas de selva, limpavam os terrenos, construíram suas casas, tiveram seus filhos e produziram, durante anos e anos de arrendamento, sucessivas lavouras de café, algodão e hortelã, entre outros produtos comerciais, que algumas vezes eram vendidos nas cidades brasileiras fronteiriças. O contato com a população paraguaia dependia da localização dos imóveis. Poderia ser inexistente, para aqueles que trabalhavam na fronteira seca, ou intensa, com a escolarização dos filhos de brasileiros em escolas paraguaias. Muitas dessas crianças já nasceram no Paraguai, mas eram registrados também em cartórios dos Estados do Paraná ou de Mato Grosso do Sul, como se fossem brasileiros (SPRANDEL, 1998, p. 115).

Contudo, ao final da década de 60, Stroessner mudou seu discurso em relação ao Alto do Paraná, considerando que no momento em pauta, a maior parte do território já estava desmatado com valor agregado. Wagner (1990) me ensinou que o arcabouço publicitário montado para chamar a atenção de agricultores do Norte e Nordeste foi extinto, e a principal meta foi deslocada para trabalhadores que vivem na região Sul brasileira, a partir da disseminação da ideia de que a venda de um hectare de terras brasileiras tornaria possível a compra de mais de cinco hectares de terras paraguaias.

Assim, a chegada dos migrantes sulistas fez com que os nortistas e nordestinos, que estavam no Paraguai desde 1960, se deslocassem para os municípios de Salto del Guairá e La Paloma que fazem fronteira com o Brasil (Mato Grosso do Sul), sendo que inúmeros deles ainda decidiram voltar definitivamente para Brasil. Nesse momento histórico que, segundo Pereira (2013), as expulsões aumentaram em decorrência da mudança radical do cultivo do café para a cultura da soja.

Seguindo as proposições de Wagner (1990) percebi que naquela época, cotidianamente, um número significativo de migrantes sulistas brasileiros e seus se deslocavam por entre a aduana paraguaia de Foz do Iguaçu trazendo implementos e máquinas agrícolas, animais, além dos homens que começaram a ir ao Paraguai em busca de empregos, todos, sonhando em serem bem sucedidos e se tornarem ricos.

Retomo aqui os seguintes problemas dessa faixa de fronteira: a criação da Ponte da Amizade (1965) e da Itaipu Binacional em (1974-91), os quais, especialmente no período da ditadura em ambas as nações, mudaram as formas comerciais da fronteira. Nas palavras de Pereira (2013, p. 136):

Inicialmente, os brasileiros se aproximavam da fronteira do Brasil com o Paraguai por conta das oportunidades de empregos ofertadas, período da construção da Ponte da Amizade e da Usina Itaipu. Posteriormente, os deslocamentos se deram com vista não apenas nas maiores oportunidades de emprego, mas também para a aquisição de terras, fato que foi identificado pela existência de muitas famílias brasileiras, vivendo como camponeses e proprietários de fazendas no Paraguai.

A construção da Usina de Itaipú e da Ponte da Amizade eram projetos representavam o ideal geopolítico de crescimento econômico regional, preparando o espaço para receber as grandes organizações e latifundiários estrangeiros (incluindo brasileiros), buscando fazer do espaço um imenso corredor de exportação de bens agrícolas.

Os senhores do dinheiro uniram-se aos senhores da guerra e obrigaram todos os seres humanos a ficarem a seu serviço, e assim a humanidade perdeu a

paz [...] para facilitar a dominação, os senhores do dinheiro inventaram uma grande mentira: disseram que o desenvolvimento econômico era necessário para que os seres humanos não morressem de fome e fossem mais felizes [...] o que eles queriam, na realidade, era ter mais dinheiro, mas, para reduzir as resistências e para dar uma aparência digna aos seus serviços, usaram argumentos humanísticos, a verdade, porém, acabou aparecendo e hoje só uns poucos ainda fingem acreditar na fantasia (MAZZAROLLO, 2003, p. 15).

Conforme passou o tempo, a vida dos brasileiros no Paraguai foi ficando cada vez mais difícil, uma vez que, na prática, esses migrantes possuíam um capital pequeno e ainda precisavam legalizar seus documentos, o que tornou a ocupação mais lenta e complexa.

Além disso, ainda segundo o autor, quando o latifúndio tornou-se agronegócio, aumentou o número de marginalizados, isto é pessoas que ficaram sem terra e acabaram tendo que voltar para as cidades localizadas à margem do Rio Paraná, originando problemas sociais para tais localidades que não estavam preparadas para recebê-los.

O processo evolutivo daquele contexto causou a desvalorização da mão de obra entre o espaço fronteiro entre o Leste do Paraguai e o Oeste paranaense, além de povoar a fronteira pelo lado paraguaio, como desejava Alfredo Stroessner (General/presidente paraguaio). Como menciona Mazzarollo (2003), no decorrer daquele período histórico, os brasileiros passaram a ser bem vindos ao Paraguai. Contudo, percebo que ao final da ditadura (1979), com a ajuda da Igreja, o Movimento Campesino contra a comercialização de terras para brasileiros foi se fortalecendo (exemplos: Liga Agrária Cristiana, Hermanos Franciscanos e a Comunidade Cristiana de Bases).

Esse contexto tornou muito difícil a sobrevivência dos imigrantes brasileiros pobres no Paraguai. Contudo, de forma paradoxal, o agronegócio precisou de mão-de-obra barata dos brasiguaios para crescer. Assim, coexistem um número mínimo necessário de brasiguaios que atuam em latifúndios e nas cidades regionais e os demais retornaram ao Brasil, dando origem a um novo indivíduo da migração Brasil-Paraguai:

a proximidade geográfica das cidades da fronteira, a exemplo das fronteiras geminadas/conurbadas, propicia cotidianamente o compartilhamento do território e, conseqüentemente, de toda uma produção humana, o que torna pública toda construção cultural dos fronteiriços. Logo, os dois lados da fronteira passam a comungar dessas criações. E são essas criações que engendram um sentimento de pertencimento ao lugar, ao local, à fronteira. É quando essas mesmas criações deixam de pertencer a um ou a outro país e passam a pertencer aos fronteiriços. (PEREIRA, 2013, p. 07).

Percebi ainda que inúmeros brasileiros (devido tanto às dificuldades financeiras, quanto aos problemas sociais e políticos) que retornaram para terras paraguaias também

foram chamados de ‘brasiguaios’. Observei que, tal volta, não aconteceu tranquilamente, especialmente porque essas pessoas já detinham nova identidade, a qual não se concretizava mais como brasileira, tão pouco como paraguaia, já se constituindo como ‘brasiguaios’. Eles almejaram conseguir terras e recriar sua identidade cultural; contudo, na prática passou por inúmeros problemas, como: dificuldades para vender a produção agrícola, o valor dos documentos necessários para permanência, inúmeras ilegalidades na compra e venda de terras e as políticas públicas paraguaias.

Desse modo, pude verificar que atualmente que o processo de reprodução do capital no vizinho país é viabilizado pela exploração da força de trabalho dos brasiguaios, no meio rural como empregados diaristas e mensalistas dos grandes fazendeiros e no meio urbano como trabalhadores braçais, especialmente nos silos. Esses brasiguaios que permanecem em território paraguaio sendo explorados pelo capital, geralmente são brasiguaios que já remigraram pra o Brasil e, posteriormente, voltaram em terras guaranis por falta de alternativas de trabalho em solo brasileiro.

É nesse contexto que pude entender a forma como o brasiguaiio se reterritorializou individual ou coletivamente, considerando a territorialidade a relação com o ambiente físico-cultural local, em uma concepção aberta “como o conjunto de relações que desenvolve uma coletividade – e, portanto um indivíduo que a ela pertence – com a exterioridade e/ ou a alteridade por meio de mediadores ou instrumentos” (HAESBAERT, 2007, p. 23).

Quando me refiro à territorialidade estou tentando entender geograficamente as identidades culturais, uma vez que ela é composta por uma mistura de pressupostos políticos, culturais e econômicos, além de sugerir certa hegemonia em relação a um dado território, diferente do que se verifica na realidade escolar.

Dessa forma, o brasiguaiio foi construindo sua territorialidade: a partir de um choque/encontro entre presente e passado. Contudo, ele somente se dá conta de que sua história mobilizada é individual, quando percebe que sua imagem não é mais localizada em seu ambiente natal, passando a ser estranho em decorrência de um confronto de identidades, não sendo mais reconhecido como pessoa daquela localidade. Isso ficou evidente aos brasiguaios que voltaram para o Brasil, os quais precisaram se readaptar, isto é, reconstruir sua identidade (BÁRBARA, 2005).

Nesse aspecto, concordo com as ideias de Haesbaert (2004), a afirmar que: “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos

sempre passando de um território para o outro, abandonando territórios e fundando novos”. Percebi que, com a migração o ambiente de volta se mostra diferente, o que, no caso dos brasiguaios, prejudicou sua recolocação.

Ademais, ficou evidente certo preconceito da população brasileira local em relação a estas pessoas, uma vez que, ao se tornarem brasiguaios, começaram a sofrer efeitos do jogo de aceitação e rejeição dos grupos sociais, os quais vão de uma ponta a outra da hierarquia social verificada entre os migrantes brasileiros (BÁRBARA, 2005).

Atualmente os brasiguaios, que fogem da opressão dos grandes latifundiários no vizinho país, aportam, a grande maioria, nas cidades brasileiras próximas à fronteira, onde é visível a dificuldade e a falta de oportunidades enfrentadas por essas pessoas na luta pela sobrevivência. Sobre esta questão, Pereira (2013, p. 138) enfatiza que:

Se focar o capital social nas relações entre os “brasiguaios”, certamente se encontrarão relações com base em sentimentos, isto é, relações de amizade, trocas de experiências, relações cotidianas, profissionais, troca de informações ou por interesse em status. De alguma maneira, esse grupo tão distinto entre si carrega uma característica identitária comum, pois partilha do mesmo território, atividades econômicas etc.

Nesse momento, conforme explica Albuquerque (2009), os conhecidos ‘campesinos paraguaios’ foram aliciados pelos fazendeiros para coagir os camponeses brasiguaios na qual não queriam negociar suas propriedades e estavam obstinados a ficarem na terra. Esses campesinos paraguaios que, igualmente foram expulsos pelo avanço do agronegócio na região, não fazem parte de nenhum movimento de luta pela terra.

Os campesinos que fazem parte dos movimentos de luta pela terra como, por exemplo, a FNC, não invadem as propriedades menores, eles têm a mesma política de invasão que o MST brasileiro, invade apenas grandes fazendas improdutivas que, na verdade são terras para especulação, terras de negócio.

Assim, o fluxo de brasiguaios que estão retornando do Paraguai em direção às cidades da fronteira em busca de trabalho e melhores condições de vida vêm crescendo assustadoramente neste início de século XXI.

As terras nas quais esses camponeses brasiguaios trabalhavam ao longo da faixa leste paraguaia, foi devagar sendo adquiridas por latifundiários brasileiros e empresas do agronegócio, transformando-se em reserva de valor.

Em contrapartida, muitas famílias de pequenos agricultores camponeses e trabalhadores volantes em geral, veem na remigração ou, como diria Haesbaert (2004), e desterritorialização, ainda uma esperança de sobrevivência mesmo em condições adversas.

Para ter uma ideia clara do que vem acontecendo atualmente no Paraguai, e consequentemente na fronteira, reproduzimos uma entrevista feita no município de Santa Terezinha de Itaipu com um brasiguaiio remigrante, ex-morador de San Alberto, filho de uma família de brasiguaiios redeterritorializados pela expansão do modelo de produção (agronegócio) que se avança indiscriminadamente no vizinho país.

Chamo a atenção para o fato de que a precarização do trabalho no atual modelo de produção capitalista paraguaio é real e sem perspectivas de aditamento, tanto no meio rural como no meio urbano, por consequência, reflexo direto das condições improváveis de trabalho no meio rural.

Quando se trata de fronteiras, donde a questão econômica está em jogo, como é o caso pendente, a dificuldade tende a aumentar e, possivelmente o município fronteiriço que recebe o imigrante vê seus problemas sociais crescerem em passo acelerado. O evento acontece porque estamos analisando países com graves problemas econômicos e sociais, decorrentes da fragilidade de suas economias.

Logo, o trabalhador do campo, tanto pequenos agricultores expulsos de sua terra de trabalho como trabalhadores rurais de toda a ordem, diaristas, mensalistas, agregados, por terem dedicado suas vidas inteiramente ao trabalho rural, tanto no Brasil como no Paraguai, veem sua reprodução ameaçada enquanto camponeses com o ingresso no meio urbano. Por essa razão é que muitos desses remigrados brasiguaiios preferem a lona preta dos acampamentos do MST ao longo das rodovias brasileiras.

Neste contexto, o trabalho e, consequentemente, o trabalhador é que irão sentir com maior intensidade os efeitos da globalização, que, além de encurtar distâncias, frase de efeito para legitimar o paradigma, encurtam, com maior amplitude, condições de trabalho a todo e qualquer tipo de trabalhador, não somente os sem formação como expressam os defensores do paradigma agronegócio.

A obra “Os Sentidos do Trabalho” do autor Ricardo Antunes (1999) nos mostra que a sociedade do trabalho abstrato permitiu, por meio da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho na perda da centralidade do ato laborativo no mundo contemporâneo.

Já em minhas leituras sobre Martins (1997), percebi que o grande capital que manipula os camponeses externos ao movimento, que historicamente vive em conflito com os brasiguaiios, ignora as comunidades, contamina os rios e desmata a floresta, fazendo com que os camponeses descapitalizados, humilhados e oprimidos, retornem para o Brasil, num fluxo

alucinante a procura de terra e trabalho mesmo, conscientes das dificuldades a serem enfrentadas na volta.

Ademais, em determinadas questões, os brasiguaios começaram a serem vistos como ‘apátridos’, pessoas sem nação de referência. Tal “identidade-obstáculo” levou o Brasil a se interessar por “facilitar a legalização de sua documentação ou pressionar o governo Paraguaio para viabilizar a legalização dos migrantes que assim desejarem” (BÁRBARA, 2005, p. 337)

Retomo e ratifico a relevância de considerar as acentuadas diferenças observadas entre brasiguaios e brasileiros residentes no Paraguai:

Tal vulgarização do uso de “Brasiguaios” para referir-se a todos os brasileiros residentes no Paraguai é um equívoco metodológico (e também político). Não podemos nos esquecer nunca que a expressão “Brasiguaios” surgiu como auto-atribuição, exatamente para diferenciar os camponeses que retornaram em 1985 dos demais setores do movimento social que lutaram também por terra no Brasil, e para se distinguir do restante da população de brasileiros no Paraguai. Os chamados “Brasiguaios” ao utilizarem uma identidade étnica como bandeira de luta souberam reivindicar um tratamento especial dos órgãos fundiários brasileiros (SPRANDEL, 1998, p. 122).

Assim, ao passo que as duas nações foram mudando suas políticas estratégicas, a imagem do brasiguai foi ganhando novos contornos, formado a partir de significados e ambiguidades diversos. Ratifico este pensamento, a partir das ideias de Pereira (2013) que em áreas fronteiriças, as relações vão além dos limites territoriais, assumindo um tom multifacetado, composto por distintas línguas, tornando-se uma nova, específica/típica dos fronteiriços. Corroboro com tais ideias, pois, em geral, a fronteira ele se constitui como um espaço dinâmico, no qual as culturas são amplas, irrestritamente entrelaçadas e não conseguem encerrar, por completo, os conflitos entre as sociedades vizinhas.

1.2.3 Identidades Étnicas no Ambiente Escolar, o Ambiente Familiar e a questão Identitária

Antes de tratar sobre as identidades étnicas, proponho uma breve discussão das identidades nacionais, as quais, devido às suas características instáveis, relacionais e situacionais, não podem ser reconhecidas como consolidadas. Assim sendo, as identidades acabam sendo definidas e redefinidas de acordo com visões da realidade e interesses de cada momento da história (HALL, 2008).

O que percebi é que não há um ‘brasileiro eterno’, tampouco um ‘paraguaio definitivo’, pois, ao passo que as nações passam por mudanças e mutações, as identidades

nacionais também se modificam em suas expressões populares, ações políticas, jornalísticas e econômicas, expressões religiosas, bem como nas descrições dos pensadores e intelectuais.

Seguindo o pensamento de Amselle e M'Bokolo (1985), complementado por Candau e Leite (2007), reconheço que é importante percebermos que os contextos dinâmicos da fronteira produzem grupos heterogêneos¹⁶ para além de uma perspectiva simplista que reconhece os grupos sociais, identidades e culturas como coisas homogêneas, presa a suas peculiaridades e inertes diante de uma circulação intensa, isto é, a multi/interculturalidade¹⁷ e a interetnicidade existente nas fronteiras atuam sobre os agentes sociais que fazem parte desse complexo ambiente, ocasionando assim um sistema de transformações.

Nesse ensejo, faço questão de enfatizar as ideias de Boas (2010), que criticou a existência de uma hierarquia entre as culturas ou identidades, defendendo que cada cultura possui sua própria história, a qual evolui de maneira peculiar/particular e, portanto, não pode ser colocada sob julgamento tendo como referência história de outras culturas. Nesse sentido, acredito que não existem culturas obsoletas ou atrasadas, o que há são culturas e identidades distintas, cada uma com sua estrutura própria que passa constante processo de mudança. Isso implica em reconhecer que todas as culturas são dinâmicas e inúmeras delas estão em interação como o que acontece na fronteira Brasil-Paraguai.

Isso me remete ao ambiente familiar dos habitantes fronteiriços, dos quais saem as crianças que serão os estudantes nas escolas dessa região. A questão da identidade social dessas famílias passa por inúmeras dimensões, dentre as quais enfatizo algumas apenas para contextualização.

Constituindo uma relação paradoxal em relação às ideias de Castro Neves (2006) relatadas anteriormente, além dos elementos que demonstram a junção, coexistem na região fronteira entre Brasil e Paraguai, vários elementos que dão um sentimento de pertencimento a uma ou outra nação, tais como: a língua (um dos maiores elementos de distinção), as diferenças na aparência e no modo de se comportar em relação aos outros, as comidas e os hábitos alimentares, os costumes típicos de cada nação, a rivalidade no futebol entre brasileiros e paraguaios, as diferenças religiosas, econômicas e comerciais etc.

16 Os grupos heterogêneos citados no texto referem-se aos paraguaios no Brasil, aos brasileiros no Paraguai, aos brasiguaios, bem como às pessoas provenientes de outras nações.

17 Uma perspectiva multi/intercultural "desconstrói" (desnaturaliza) e questiona o caráter monocultural e etnocêntrico, busca-se articular a "tensão igualdade-diferença", resgata os processos de construção das identidades culturais, além de promover a "interação sistemática", o "enfoque global" e o "empoderamento" (CANDAU; LEITE, 2007, p. 739-740).

Além disso, Mondardo (2007) nos lembra que não é difícil para ninguém que caminha pela fronteira perceber que há um lado visivelmente mais pobre que o outro: o asfalto paraguaio parece as calçadas brasileiras, a frota de carros paraguaia é visivelmente mais velha que a brasileira, o ensino é considerado mais ‘forte’ no Brasil. Há uma heterogeneidade visível na fronteira que acaba influenciando na questão identitária das famílias.

Ademais, ainda em busca de entender o ambiente fronteiro, especialmente na fronteira do Brasil com o Paraguai, percebi que coexistem semelhanças, diferenças e misturas, além de problemas comuns como a criminalidade, as drogas etc.; além das lendas, mitos ritos, práticas e da, reconhecida na leitura de Mondardo (2007), incidência de uma ‘lei da fronteira’, ‘lei fora da lei’ ou uma ‘ordem ilegal’ que coexiste junto às políticas dos países.

Enfim, “a fronteira é a demonstração de como os homens inventam a partir de suas sociedades modos de diferenciação social no contexto espaço-temporal, modos que condicionam toda uma ordem vivente, tanto social, econômica, política e culturalmente” (RAFFESTIN, 2005, p. 12).

Todo esse ambiente complexo e emaranhado, junto com a história e vários outros quesitos, ajuda a compor a identidade das pessoas que ali habitam, pois como afirma Oliven (1992, p. 27), “as identidades – enquanto propriedades distintivas que diferenciam e especificam grupos sociais” são construídas e reconstruídas nas vivências cotidianas. Por estas e por outras razões, a flexibilidade é palavra imprescindível nas relações fronteiriças.

Precisamos reconhecer que,

[...] a dinâmica da distinção social não se esgota no conflito simbólico pela imposição de uma dada representação da sociedade, mas prolonga-se na produção incessante de novos gostos socialmente diferenciadores e no abandono progressivo das práticas culturais, entretanto, aplicado pelas camadas subalternas (BOURDIEU, 1998, p. 4).

Sobre esta questão, Martins (1997, p. 30) explica que é principalmente na fronteira que ocorre “uma situação de convivência marcada pela pluralidade cultural e social e pelo estabelecimento de um espaço inteiramente novo na relação com o outro, que seja um espaço de afirmação e reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos”.

Saliento, portanto, que é toda essa heterogeneidade que redundava no diferente, uma vez que “a fronteira nasce da diferença” (RAFFESTIN, 2005, p. 10).

Soma-se a heterogeneidade, a inconstância das identidades e culturas nacionais que se inter-relacionam no ambiente da fronteira, perpassando a conotação nacionalista entre Brasil e Paraguai, para encontrar os atributos incomuns e comuns da realidade da população que ali vive.

No entanto, identidade trata-se de um processo construtivo de referências significativas baseadas em atributos culturais que se interseccionam. De Goffmann (1988, p. 116), aprendi que há, na constituição da identidade social ou pessoal uma dependência das definições e dos interesses de outros sujeitos em relação à pessoa cuja identidade está em questão. Nesse contexto, o que o ‘outro’ pensa a respeito de uma pessoa é importante no processo de identificação. Por exemplo, Mello (1983, p. 59), sobre a questão da identidade, afirma que ela:

[...] é inicialmente definida pelos outros, e por nós elaborada, a partir de semelhanças e dessemelhanças, ou da igualdade que descobrimos entre nós e os outros e das desigualdades que nos caracterizam em oposição a eles. Sem a semelhança, sabemos, não há vida social possível, mas somos levados a descobrir que também sem a dessemelhança não haveria propriamente vida social.

Isso significa afirmar que o reconhecimento que os outros fazem de nós é fator essencial na construção da nossa identidade, uma vez que o “eu” trata-se de um desenvolvimento de referências cruzadas, que se realiza entre sujeitos próximos que são significativos. Contudo, durante a existência da pessoa, os conteúdos e os raciocínios tendem a separar daqueles(as) que o emitiram, pois “no interior da consciência, o indivíduo identifica-se não apenas com outros significativos mas também como uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade” (SINGLY, 2000, p. 3).

Assim, entendo que há relações diretas entre a identidade e o reconhecimento: a formação de uma identidade pressupõe tanto o conhecimento alheio quanto o próprio, uma vez que apenas é possível que a pessoa consiga manter sua autoidentificação como ser de relevância/importância se o meio em que ela vive, ratificar esta identidade, ao passo que é indispensável para a própria autoconsideração, a consideração pelos outros, como verdadeira fonte do *Self*, seja ele étnico ou nacional (BERGER; LUCKMANN, 1999; OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Diante do exposto, reconheço que, em busca de respostas para as minhas primeiras inquietações, que pessoas são submetidas a contextos degradantes/depreciativos, passam por situações de opressão, as quais podem causar efetivos prejuízos às suas identidades e diminuir seu autoconceito e sua autoestima. Nesse sentido, inúmeros ambientes

escolares, como espaços hegemônicos, possuem uma tendência a não reconhecer as identidades coletivas e atributos do pertencimento grupal, por conseguinte, acabam por representar como folclore, as características próprias que fazem parte do cotidiano e das famílias dos estudantes, ou as mostram de forma recortada da vida e cristalizada no tempo (FISCHMANN, 1996).

É preciso, desse modo, que a escola reconheça que da mesma forma que alguns sujeitos se vitimizam diante de contextos degradantes e depreciativos, outros demonstram resistência e resiliência para superar essas dificuldades, mostrando-se como um espaço propício para vivenciar a diversidade em seus aspectos positivos.

Seguindo as ideias de Gusmão (1999), Moita Lopes (2002) e Borstel (2007), por ser um ambiente de encontro de distintas línguas e culturas, a instituição escolar, especialmente a que se encontra em espaços fronteiriços, são os ambientes máximos do processo educativo, nos quais existe, em tese, um contexto adequado para análise da construção de identidade: “é na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família” (MOITA LOPES, 2002, p. 16). Contudo, tais instituições ainda não conseguiram resolver, o impasse que deriva da diversidade sociocultural de seus estudantes.

Ainda discursando a partir das ideias dos autores citados, percebo que currículo que vem sendo praticado nas escolas de fronteira tem propiciado a discriminação tanto em razão das pertencas étnico-culturais, quanto no que se refere ao ambiente cultural desfavorecido, à situação financeira, à nacionalidade etc. Assim, para ambientar o currículo em relação às questões multiétnicas é preciso que a escola realize inúmeras tarefas sociais, as quais devem precisar abranger desde a preocupação com o problema da identidade cultural (idioma, tradições, cultura) dos estudantes, até o fomento/estabelecimento de condições de valorização e respeito entre a totalidade dos alunos (migrantes e autóctones), de maneira com que no seu interior seja contemplada a integração e a pluralidade entre as diferenças.

Por exemplo, Pereira (2003) relata que a segunda geração de migrantes, que frequenta instituições escolares situadas em áreas fronteiriças, vivenciaram neste ambiente, como alvos ou testemunhas, episódios de discriminação e preconceito. Ao analisar esses fatos, a autora identificou que muitos desses migrantes passaram por tais situações sem a devida percepção, do real significado disso para o processo de suas identificações, por vezes entendendo as ações apenas como brincadeiras de mau gosto.

Ademais, a autora percebeu ainda que esses imigrantes muitas vezes são mal vistos pelo grupo social, recebem apelidos pejorativos e não sentem sequer relações de reciprocidade e de solidariedade por parte dos colegas. Ao realizar uma análise geral com alunos de uma escola fronteiriça, Pereira (2003) e Dalinghaus (2009) perceberam que a categoria étnico-cultural atinge a totalidade dos alunos como uma característica negativa, em um ambiente onde o diferente é inferior, causa estranheza e provoca segregação: muitos alunos se posicionam de maneira pejorativa em relação a origem dos colegas, estigmatizando-os, hostilizando-os ou marginalizando-os, enfim, oferecendo um tratamento distinto do atribuído ao grupo da mesma identidade étnico-cultural com o qual se convive, além disso, muitas vezes esses estudantes são proibidos, até mesmo, de falar sua língua-mãe dentro da escola. Assim, Pereira (2003) concluiu que a identidade étnico-cultural perpassa os relacionamentos não apenas aproximando ou afastando, mas também delimitando com quem e como se pode relacionar no ambiente escolar da fronteira. Ademais, o referido preconceito avança para além dos muros das escolas, se manifestando também na sociedade causando consequências como o abandono e fracasso escolar, a estigmatização social e o desemprego.

Vejamos a confirmação no seguinte relato que destaco a seguir:

Você só estuda? O que faz no outro período?

— “Trabaio professora, para ajudar meus pais! Vendo balas, chaveiros... Assim, cada dia meu pai pega coisa pra nós vendê pros brasileiros que vem aqui gastá no Paraguai... Dai nós ganha uns dinheiros deles e ajuda muito nós. Minha mãe trabaia o dia todinho aqui no Brasil e minha vó faiz a comida, nós volta da escola, come e vai ajudá nas vendas porque meu pai trabalha numa oficina... Por isso, as vez a gente perde prova quando é feriado no Brasil porque se não nós perde de vende... então as vez atrapalha a escola” (GOFFMAN, 1988, p. 13).

Seis anos após a defesa de tais ideias, Pereira (2009, p. 114) referindo-se as iniciativas do Projeto de Escolas Bilíngues proposto pelo MEC, que podem representar ou proporcionar a ocorrência de passos em busca da realidade de convivência que almejamos (em todos os aspectos) para os integrantes da comunidade escolar (de maneira especial, os alunos) ainda defende que “essa ideia genial de promover uma educação integracionista por meio das escolas bilíngues é ameaçada pela indiferença em relação ao ‘outro’”.

Percebi então, que a estranheza, a hostilidade e a dificuldade em aceitar o “outro” com suas características peculiares e distintas, pode ser entendida como ‘Etnocentrismo’, o qual se trata de uma “visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1984, p. 7). Isso tem sido observado nas

fronteiras, incluindo a que nos referimos neste trabalho. Ainda continuando a mesma fala do aluno ele complementa:

Mas professora nós não temos muita chance de futuro porque lá no Paraguai o estudo depois de grande é caro e aqui no Brasil não tem chance de Paraguai fazer estudos para chegar assim um doutor porque o nosso estudo fica meio atrapalhado como eles dizem lá na escola... Cabeça de paraguaio... Como assim? Indaguei... Mas você não vai mostrá esse negócio que você esta gravando para a escola né?... Eu respondi que não, que era sigiloso... Então ele complementa: eles pensam que a cabeça dos paraguaios são assim menos inteligente que os brasileiros... eles dizem que falam brincando mas eu acho é que eles tão é certo (risos).

As fronteiras internacionais são espaços sociais únicos que, devido à suas características peculiares. Devido às relações que se estabelecem nesses contextos, os indivíduos que ali vivem desenvolvem, paradoxalmente, inúmeras estratégias de efetivação e/ou, em alguns casos, de negação de uma dupla cidadania. Especificamente no primeiro caso, muitas pessoas buscam uma dupla cidadania ou continuam sendo cidadãos brasileiros e tiram documentos paraguaios, como a Cédula de Identidade e o Carnê do Imigrante, ou ainda, registram seus filhos nos dois países, buscando diminuir a burocracia para visitar parentes ou amigos no Brasil, maiores oportunidade de estudar em instituições escolares e de educação superior brasileiras, melhor atendimento médico no Brasil, garantir a propriedade de terras no Paraguai, enfim, em busca de exercer sua cidadania total ou parcial em ambos as nações (SAYAD, 1998). Contudo,

[...] pode-se inferir que nas relações ocorridas no interior da escola não se discrimina o sujeito apenas por sua nacionalidade; ao contrário, o que sobressai é a discriminação contra a aparência do sujeito. Ainda com relação aos preconceitos e à discriminação que sofrem os migrantes, constatou-se que a minoria migrante paraguaia é a que mais demonstra ser alvo de tratamento diferenciado, expresso nas zombarias e nas chacotas, o que é possível captar nas relações tensas e conflitantes entre as diferentes etnias na fronteira (PEREIRA, 2003, p. 8).

Em minhas leituras de Goffman (1988), pude perceber que o preconceito que se apresenta nos ambientes escolares, muitas vezes proveniente do macro ambiente social, apontam que a maioria ou a totalidade do grupo geralmente defende sua identidade como a legítima e válida, em depreciação a do outro que por ser distinta é vista como inválida e ilegítima. Isso acontece porque diante da diferença, o grupo se sente inseguro e sente medo, cujos sentimentos podem ser manifestados em “brincadeiras de mau gosto”, podendo resultar na violência física ou segregação dos indivíduos discriminados. As características negativas que são reforçadas pelo grupo e ignoradas pela instituição escolar, podem transformar-se em estigmas étnicos ou em identidades deterioradas.

[...] as representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

Diante disso, eu me questiono: qual a importância do currículo para a construção da identidade dos estudantes?

Uma primeira reflexão que proponho, seguindo as ideias de Pereira (2003; 2009), é a de que as (re)construções identitárias que acontecem nos espaços fronteiriços para tornar evidente as complexas trajetórias dos processos que necessitam ser (re)conhecidas para os estudos em educação. O que defendo aqui é que os estudos em educação necessitam reconhecer a questão identitária e os problemas decorrentes dela, para evitar a operacionalização, nessas escolas, de um currículo sem conexão com sujeitos provenientes de distintas partes do mundo, pois como afirma Hall (2008, p. 85) “a diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem se considerar o contexto maior de todos ou 'outros' em relação aos quais a particularidade adquire um valor relativo”.

Lembrando ainda que a própria normatização da educação no Brasil defende esta ideia, uma vez que nos PCN do Ensino Fundamental, podemos encontrar uma determinação de que o ambiente escolar deve “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais [...]” (BRASIL, 1998, p. 6).

Voltando ao questionamento, no que concerne à construção da identidade, o currículo escolar ganha uma importância única, uma vez que a partir das experiências agrupadas no currículo, podemos lançar um olhar para as ações pessoais e dos outros. Santomé (1995) e Dalinghaus (2009) apontam que é preciso olhar para o interior do currículo e/ou de descobrir o que nele está oculto, para visualizar as ações que estão repletas de significados para a construção das identidades étnico-culturais dos alunos.

Nas palavras de Santomé (1995), é por meio das práticas, das competências, dos valores e dos conhecimentos escolares, dispostos no currículo que:

[...] meninos e meninas vão se sentindo membros de uma comunidade; pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que os identificam e dos laços que os unem ao grupo dos seus iguais; em contraposição, descobrem que algumas das características físicas, línguas, costumes, modos de pensar, etc., de que eles e elas comungam são diferentes das de outras pessoas e grupos humanos (SANTOMÉ, 1995, p. 167).

Ademais, Goodson (2001) afirma que o currículo trata-se de um artefato cultural, isto é, uma construção social composta de sentidos e significados. Desse modo, ele representa o resultado da adição de vivências/ experiências que são oportunizadas às pessoas na escola, ao passo que paradoxalmente coexiste um rol de conhecimentos que o currículo não propicia aos sujeitos. Nesse sentido, a aprendizagem funciona tanto em face do que está representado no currículo, quando como em função daquilo que nele está silenciado ou oculto. Lembrando que...

[...] O curriculum oculto faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas. Estas aquisições, no entanto, nunca chegam a explicitar-se como metas educativas a conseguir de forma intencional (SANTOMÉ, 1995, p. 201).

Sobre esta questão, Forquin (1993, p. 147) preconiza que os conteúdos que a instituição escolar oferece aos estudantes não são apenas saberes no sentido estrito, são também “conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização”; ao mesmo tempo em que saber o conhecimento que compensa ser construído, ultrapassa o valor da verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. Além disso,

[...] é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história além da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. E, uma última vez, há um retorno à encenação da identidade como interação, a re-criação do eu no mundo da viagem, o re-estabelecimento da comunidade fronteira da migração (BHABHA, 2010, p. 29).

Isso me leva a perceber que no ambiente fronteiro, o currículo escolar detém uma conotação ainda mais relevante. Isto porque, por si mesmo, fronteira é um termo polissêmico, cuja compreensão está ligada a toda situação de convívio/contato econômico, político, social e cultural etc., que precisa ser levada em conta na concretização do currículo. Sobre isso, creio ser importante lembrar as ideias de Franz Boas (2010) ao preconizar que comportamentos identitários e culturais não são predeterminados apenas pela natureza ou por fatores biológicos, mas também pelos conjuntos socialmente compartilhados de valores, ideologias, técnicas, práticas, símbolos etc.; ou seja, muito do que compõem o currículo e, por conseguinte, conteúdos estudados nos ambientes escolares. No decorrer da realização da pesquisa de campo, essa polissemia ficou bastante evidenciada em inúmeros exemplos que relato no Capítulo II.

Seguindo esta ideia, destaco as palavras do antropólogo Burke (2005, p. 128) sobre o fato de que, especialmente nas fronteiras, “não há fronteiras culturais claras [...], e os indivíduos têm identidades fluidas ou múltiplas, distinguindo-se de diferentes “outros” de acordo com as circunstâncias. A identidade é continuamente reconstruída ou negociada”.

Nesse sentido, nestes ambientes, a identidade no currículo escolar está constantemente em uma condição de fronteira, portanto, processando novos aportes para sua constituição e reconstituição. Pereira (2009) ensina que o currículo escolar precisa promover a articulação entre a fronteira geográfica e a fronteira da identidade, o que pode ser feito por meio do intercâmbio de relacionamentos, conhecimentos e vivências da cultura das nações fronteiriças, bem como das culturas de pessoas que se deslocaram de distintas partes do mundo para a fronteira. Nas palavras da autora,

[...] o currículo é artefato cultural e nele se podem problematizar conteúdos, rituais e formas que sempre reforçaram as diferenças entre brasileiros e paraguaios e outras etnias presentes na fronteira e que estão nas escolas dos dois sistemas nacionais de ensino (PEREIRA, 2003, p. 9).

Assim, acredito que a escola tem potencial para contribuir na tentativa de minimizar/extinguir conceitos errados geradores de estigmas e preconceitos e, portanto, na busca ao respeito pelas distintas identidades que juntas constituem a identidade dos estudantes fronteiriços. Para tanto, é importante que trabalhemos, junto aos conteúdos curriculares, as questões que envolvem a fronteira, “à história de diferentes povos, diferentes culturas e civilizações e, conseqüentemente, as diferentes identidades” (DALINGHAUS, 2009, p. 43).

Isso implica sugerir que as vivências em práticas curriculares no contexto de fronteira, busquem apreender as relações e tramas que os migrantes estabelecem em ambientes de socialização, quando sua cultura e valores de origem divergem da sociedade de acolhimento.

Ressalvo que as escolas dispostas nos ambientes fronteiriços tem um papel de significativa importância na construção da história dos indivíduos que vivem nestes ambientes no que diz respeito ao reconhecimento de suas histórias únicas/singulares, fomentando atitudes para evitar que se caia no subjetivismo ou no individualismo e a construção de valores de tolerância, respeito e admiração entre as diferentes identidades étnicas. Em um simples ‘ouvir’ as pessoas da fronteira, como realizei durante a pesquisa de campo, pude perceber algumas das evidentes nuances pessoais que cada acontecimento representa para cada um. Assim, entendo que em ambientes fronteiriços (como em outros), os acontecimentos históricos refletem na vida de todos, mas cada pessoa tem sua história pessoal, a qual

construiu a partir de um ponto de vista, de experiências e de um posicionamento único, enquanto indivíduo.

Para entender com mais profundidade os alunos que frequentam os ambientes fronteiriços, entendo ser importante refletir sobre as concepções que tem sido atribuída ao chamado ‘Brasiguaió’.

1.3 Identidade Fragmentada, Construída ao Longo de Discursos, Práticas e Posições Entrecruzadas

Sempre penso o porquê falar sobre identidades fragmentadas?

Afirmo que tratar sobre este tema é necessário, pois as identidades fragmentadas que tanto estabilizou o sujeito demonstram-se, ao longo dos anos, destituída de uma das suas funções mais elementares: individualizar. De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade se difere em três concepções diferentes, ou seja: sujeito do Iluminismo, sujeito sociólogo e sujeito Pós-Moderno.

O sujeito pós-moderno é determinado pela fragmentação, projetado nas identidades culturais, além da individual, do estado provisório e da variável. O conceito da identidade enfrenta, portanto, atualmente, uma crise no seu delineamento.

Para Ortiz (1991), por muitos anos a identidade brasileira ficou em torno do “nacional-popular”. O crítico destaca que a realidade atual exige ou impõe a emergência de uma identidade “internacional-popular”. Entretanto, não é possível pensar, ou mesmo ser, universal sem perpassar pelo caminho do local, regional e nacional. Isso acontece, pois se percebe os seres humanos envolvidos por elementos simbólicos com os quais constroem a identidade.

Nas terras fronteiriças, os indivíduos estão inseridos em um projeto na qual a direção aponta para transformações contínuas no âmbito social, político, cultural e econômico.

Para Castells (2002), a identidade gera a partir de um processo de constante construção de símbolos significantes, baseado em algum atributo cultural ou conjunto de atributos culturais, que se inter-relacionam, sempre valendo “sobre outras fontes de significado”, destacando um critério de “desequilíbrio” positivo.

Compreendo, assim, que um determinado indivíduo pode apresentar identidades múltiplas, uma vez que...

[...] o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 2010, p. 27).

Desse modo, é válido destacar que a pluralidade sempre é fonte de tensão e de ambivalências, e que o conflito latente é que sustenta o sistema global, derrubando, enfraquecendo ou questionando fronteiras e limites.

Já se tratando da fronteira, inicialmente penso na demarcação de um Estado-Nação, o limiar entre países, e é esta maneira de compreender a terminologia determina um olhar simplista, pois sua acepção diz respeito a questões bem mais complexas.

Percebe-se a complexa composição da fronteira distinguindo-a de limitação/limite, mensurando que ela diz respeito a uma criação humana, em que se reconhece o outro, sua diferença/singularidade. Assim, as identidades paradoxais da fronteira constituem o hibridismo que há nas situações e nas relações sociais ocorridas no espaço fronteiriço Brasil/Paraguai.

Penso que a fronteira Brasil-Paraguai, cenário desta pesquisa, é uma localidade favorável, por excelência, para o hibridismo cultural, uma vez que se trata de um contexto constantes imigrações e migrações, desde as eras remotas (CARDOSO, 2008).

Nessa perspectiva, reafirmo, seguindo as ideias de Cardoso (2008) que todo migrante é um sujeito híbrido, porque a bagagem cultural que traz consigo se encontra com a do ambiente local o que gera um processo de hibridismo cultural.

Com base na ideia de que a identidade cultural, podemos entender toda cultura como uma “construção”, ou a uma “negociação” sócio histórica. A fronteira é propícia para o estabelecimento de conflitos sobre o assunto, pois é neste hibridismo (entre-lugar) que o sujeito busca se reconhecer diante da alteridade.

De acordo com Machado (2005), apesar do senso comum não ter dúvidas sobre a aquisição de identidade, dando a entender que ela fosse “natural” a um determinado grupo, é preciso compreender que toda identidade cultural é uma “construção” sócio histórica.

A identidade cultural pode, portanto, ser refeita/reformada de acordo com o tempo/espaço. Reconstruir uma identidade é um processo de reconstrução que não segue uma

trajetória reta/linear: “trata-se de um processo eivado de ambiguidades, os símbolos envolvidos nem sempre tendo a mesma eficácia” (MACHADO *et al.*, 2005, p. 93).

Sobre esta questão, Figueiredo (2005) ensina que uma identidade que podia ser entendida por meio de padrões locais ou culturais concernentes às questões locais, regionais e/ou nacionais, passa a ser conceituada de outra forma: o que era pensado como “construção” passa a ser entendida como reconstrução.

Assim, se antes as identidades eram entendidas como “construções”, mesmo que de forma simbólica, atualmente, nas fronteiras territoriais, culturais e linguísticas, soma-se a ideia de identidade como “negociação”. Essa mudança de conceituação/compreensão sobre o termo ‘identidade’, decorre do processo de busca por reconhecer que o outro existe, da noção de alteridade, uma vez que coexiste um conflito entre o que é próprio e o que é alheio para se constituir (FIGUEIREDO, 2005).

Reconheço e destaco que “a aceitação do outro é o primeiro passo para a existência desse um que se propõe diverso. É na comparação com o outro que existe esse um e é nessa negociação que se gesta o tipo de identidade a ser constituída”. Nesse ínterim, a constituição de uma identidade nunca é realizada isoladamente, podendo sofrer alterações a cada nova ação política, histórica e geográfica, mantendo-se como “um substrato anterior, uma noção mais vaga e difusa do conceito que lhe dá uma forma primeira” (FIGUEIREDO, 2005, p. 546).

A fronteira pode ser pensada como um espaço de alteridade, o que a torna um ambiente singular. Em um primeiro olhar, é um espaço do encontro dos que, por razões diversas, distingue-se em seus próprios grupos (exemplo: civilizados e índios ou latifundiários e camponeses). É esta situação conflituosa que faz com que a fronteira seja simultaneamente, um espaço de descobertas e desencontros. Aqui me refiro aos conflitos/desencontros ocasionados pelas distintas formas de conceber a vida, bem como pelas visões de mundo de cada um dos agrupamentos sociais. Desencontro no ambiente fronteiro é também um desencontro de diferentes tempos históricos, uma vez que cada um desses agrupamento está locado em determinado tempo histórico (MARTINS, 1997).

Paradoxalmente, tanto a diversidade, quanto a singularidade compõem a fronteira em questão, uma vez que embora estejam próximas e que haja relação de parceria entre elas, é fundamental observar que se trata de duas nações distintas e peculiares em seus aspectos econômicos, culturais, de linguagem, políticos etc. Tratam-se de contextos diversos, sendo que sempre um lado forme uma visão do outro à sua maneira.

Vejo que a fronteira é um ambiente propício para criar/inventar o outro, onde o sujeito busca se reconhecer diante da alteridade. Trata-se de um “entre-lugar”, um espaço transacional entre os distintos que estão a negociar uma identidade.

A questão dos desafios para se vivenciar uma pedagogia crítica em contexto global é logo apresentada. Compartilhando as ideias de David Harvey (1989) que aponta que a relação capitalista cresceu seu alcance para todas as coordenadas do tempo e espaço geográfico, se tornando um espaço sem limites, na qual passado e futuro encontram-se em um “relógio *timex*” ou em outras inúmeras possibilidades dos *shoppings centers*.

Nesse sentido, cogito: qual seria o papel da escola neste contexto fronteiriço?

Proponho que o papel da escola neste contexto seja o de desenvolver uma pedagogia crítica ou de resistência, a qual vise o conceito e “chave mestra” como referência para designar uma práxis transformadora na sociedade. Proponho isto porque acredito que seja importante que os alunos possam “falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas” (MCLAREN, 2000, p. 50).

Especificamente na educação fronteiriça, o multiculturalismo crítico¹⁸ é entendido como aquele que se recusa a ver cultura como não conflitiva, harmoniosa ou consensual. Portanto, defende que é necessário “não ver a diferença como simples textualidade” (MCLAREN, 2000, p.69).

Ademais, é preciso refletir sobre o desconforto proporcionado pelo “pós-modernismo lúdico”, cuja teoria que privilegia o cultural, o discursivo em detrimento da materialidade dos modos de produção levando a um “relativismo epistemológico que demanda uma tolerância por uma gama de significados sem defender nenhum deles” (MCLAREN, 2000, p.51).

Por conseguinte, a “teoria pós-moderna da resistência”, mas não como forma de uma alternativa à corrente que descreve como lúdica, mas como um meio de extensões de suas críticas. Para McLaren o pós-modernismo de resistência “traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista uma vez que não está somente embasado em uma teoria social da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica” (MCLAREN, 2000,

18 Ainda sobre o multiculturalismo crítico na educação fronteiriça, seguindo as ideias de MacLaren (2000) é importante termos em mente que os liberais, o conceito diversidade estaria associado à noção de um “balsamo calmante”, isto é, uma solução para “administração da crise” imposta pelas questões raciais. Mas já para os membros da teoria pós-moderna de resistência, a ‘diferença’ distingue-se do conceito de ‘diversidade’. Isto porque o conceito não é tomado superficialmente - afirma a “diferença” ser sempre incerta e polivocal, nem sempre servindo ao consenso, e, portanto um conceito não determinado por limites claramente demarcados, servindo assim, ao que chama de “multiculturalismo crítico”.

p.68). A corrente pós-moderna de resistência, é uma crítica intervencionista, na qual as “textualidades” transformadas em práticas materiais.

1.4 Questão da Multi/interculturalidade¹⁹ no Ambiente Escolar: Construção/Desconstrução das Identidades Múltiplas

Para avançar sobre a multi/interculturalidade no ambiente escolar, pretendo começar o assunto tratando brevemente sobre a questão da construção e da desconstrução das identidades múltiplas nos espaços de fronteira. Baseada nas ideias de Candau e Leite (2007) entendo que tal desconstrução refere-se também às questões de discriminação de preconceitos, quando buscamos desnaturalizá-los, além de, simultaneamente questionar pressuposições monoculturais e etnocêntricas que podem coexistir em ambientes formais de educação (exemplo: escola) ou se manifestar de alguma forma em seu cotidiano.

Considera-se, portanto, que as identidades culturais atuais não são inflexíveis, tampouco imutáveis: elas são efeitos fugazes, constantes e transitórios dos processos de identificação! Com a leitura de Santos (1994, p. 31) pude perceber que as identidades consideradas ‘sólidas’, em geral, não costumam ensejaras “negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de mudança, responsável em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de tempos para tempos dão corpo e vida a tais identidades”.

Considerando isto, assumo a escolha de uma perspectiva intercultural da multiculturalidade (tem sido utilizada como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica - FLEURY, 2003; FLEURY; AZIBEIRO 2008), em sinergia com o multiculturalismo crítico proposto por McLaren e discutido por Candau e Fleury. Corroboro, portanto, com a ideia de que a interculturalidade supõe a relação entre diferentes grupos sociais e culturais, com referência na concepção do “[...] reconhecimento do direito à diversidade e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2008, p. 47).

19 Multi/interdisciplinaridade neste contexto trata-se de um termo baseado nas ideias de Fleury (2006, p. 14) no qual o termo ‘multiculturalismo’ representa uma espécie de “indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo ‘interculturalidade’ serve para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes”.

Entendo que podemos pensar as identidades como ‘identificações’ em andamento/curso. Já as identificações são plurais, tomadas pela ordenação hierárquica das distinções e pelas diferenças. Assim, em uma perspectiva multi/intercultural, as identidades passam a ser compreendidas e desenvolvidas com base em um processo desenvolvido com base em relações intensas e tensas entre os distintos indivíduos (FLEURY, 2006).

Cabe reiterar, com base nas ideias de Forquin (2000 *apud* CANDAU; LEITE, 2007), a importância e a riqueza da coexistência do encontro e da interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, uma vez que isso permite que cada um alargue e enriqueça suas perspectivas a partir das perspectivas dos outros, mesmo diante de eventuais riscos de desestabilização e conflito.

Ainda é sabido que a resposta, com êxito, à questão da identidade se traduz sempre em uma reinterpretação fundadora que converte o déficit de sentido da pergunta no excesso de sentido da resposta. E o faz, instaurando um começo radical que combina o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade (SANTOS, 1994). Assim, a mesma pode influenciar na construção e na desconstrução das identidades múltiplas dos habitantes fronteiriços pelas relações sejam elas econômicas e socioculturais, pois quando o indivíduo está em constante convivência com diferentes culturas, sua identidade e o modo como é reconhecido pode mudar frequentemente pelo fato de que o mesmo adquire uma “nova” identidade que pode ser territorial, e ser definida como um tipo de identidade que se expressa na relação de pertencimento de um grupo a partir da delimitação de uma escala territorial de referência identitária (SAID, 2003; SOUCHAUD, 2007).

Nessa busca de construção/reconstrução de identidades múltiplas, a instituição escolar precisa ser um espaço de fomento de uma educação intercultural, a qual representa um processo de construção na relação entre pessoas distintas, criando e mantendo um ambiente interativo, criativo, formativo e propício para que cada uma dessas pessoas desenvolvam suas respectivas identidades. Dessa forma, acredito que para tratar sobre educação intercultural é preciso considerar a perspectiva de que “pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas (FLEURY; AZIBEIRO, 2008, p. 16).

A questão da identidade permeada pela multi/interculturalidade me suscitou o seguinte questionamento: quando e como este conceito passou a ser pensado a partir de sua contribuição para o ambiente escolar?

A partir de 1978, as situações relacionadas à diversidade cultural e à interculturalidade repercutiram de forma mais consistente, especialmente após aprovação pela UNESCO da “Declaração sobre Raça e os Preconceitos Raciais”, a qual conceituou termos imprescindíveis para nortear uma educação intercultural, tais como: o fato de pertencermos a uma mesma espécie e origem, sermos iguais em dignidade e direitos, o direito à diversidade e à identidade cultural etc., especialmente no que se refere a garantia de mais visibilidade para as temáticas relacionadas à diferenças, identidade e alteridade.

Nestor Canclini (2009) me ensinou que a interculturalidade trata-se de uma condição da sociedade contemporânea, de maneira que, conscientemente ou não, leva a concretização de práticas interculturais em distintas escalas e níveis de ação os sujeitos.

Canclini (2009) ainda reconhece que a interculturalidade foi se tornando um conceito chave para compreensão da sociedade, especialmente a fronteira, uma vez que em distintas esferas da vivência, somos expostos às situações interculturais de troca e contatos com distintas culturas os quais, por sua vez, possuem um viés espacial ao passo em que são vividas por indivíduos em situações cotidianas aos criarem e recriarem um ambiente mais humano.

[...] o que tratamos de ver atualmente [...] é como se reelabora interculturalmente o sentido [de cultura]. Não só dentro de uma etnia nem seguem dentro de uma nação, mas em circuitos globais, superando fronteiras, tornando porosas as barreiras nacionais ou étnicas e fazendo com que cada grupo possa abastecer-se de repertórios culturais diferentes [...] (CANCLINI, 2011, p. 43).

Agora, com base nas ideias do professor Lozandro Tedeschi (2008), entendo que a interculturalidade representa não apenas a coexistência e o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, pois procura promover relações e práticas dialógicas entre grupos culturais distintos, tendo em vista a construção de novas formas de viver e pensar o mundo.

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta os processos baseados no fomento ao intercâmbio entre culturas distintas, nas lutas travadas contra a desigualdade e a discriminação socioeconômica e no aceite e respeito ao direito à diversidade. Desse modo, a interculturalidade refere-se a um processo sem fim, o qual é constantemente construído, intentando fomentar e possibilitar um relacionamento dialógico e democrático entre os grupos sociais e as culturas, superando a simples existência pacífica em um mesmo ambiente. Defendo, portanto, que tal condição trata-se de uma característica fundamental para qualquer processo ser reconhecido como ‘intercultural’ (TEDESCHI, 2008).

Tedeschi (2008) argumenta que a interculturalidade caracteriza-se como uma postura teórica e política que tem por base o diálogo cultural para além do mero reconhecimento do outro. Nesta mesma perspectiva, temos os apontamentos de Fleury (2003), para o qual a interculturalidade representa um termo complexo que engloba diversos contextos socioculturais.

O que estou chamando aqui de intercultura trata-se de uma área complexa, interdisciplinar e transversal, na qual se entrecruzam múltiplos indivíduos/sujeitos sociais, distintas visões político-epistemológico, múltiplos contextos e variadas práticas sociais. Ademais, ela enfatiza o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (FLEURY, 2003).

Nesse contexto, acreditamos que o conceito de interculturalidade nos auxilia na compreensão das relações estabelecidas entre brasileiros e paraguaios em, que mesmo vivenciando conflitos e tensões cotidianas, se relacionam entre si e compartilham elementos culturais e identitários em comum, que juntos formam a cultura e a identidade transfronteiriça, à medida que esta representa o trânsito e a mobilidade nos quais os sujeitos expressam e vivenciam uma territorialidade híbrida, dinâmica, complexa e múltipla, tal como a própria fronteira.

Entre Brasil e Paraguai, a diversidade e a diferença cultural adquirem uma conotação política e nacional, e as relações interculturais representam uma alternativa para o processo histórico de rivalidade entre brasileiros e paraguaios, possibilitando a recriação identitária a partir da reelaboração e ressignificação dos elementos culturais e identitários de brasileiros e paraguaios, que juntos, formam a identidade transfronteiriça.

Entendo que pelo fato de possibilitar um ‘cruzamento de culturas’ favorável tanto às hibridizações, quanto às relações interculturais, a fronteira trata-se de um ‘sistema biossocial’! Acredito que o contexto no qual se insere esta pesquisa possa haver algumas aproximações com as proposições de Hommi Bhabha (2010), quando este autor tece algumas considerações a respeito de termos como identidade e diferença cultural.

Em suas abordagens, Bhabha (2010) nos ensina que a terminologia “fronteira” aparece de forma metafórica representando um “entre-lugar”, ou seja, um local “entre-culturas” que possibilita a recriação de novos significados e novos sentidos para elementos já existentes. Assim, o acompanhamento dos processos de hibridização entre brasileiros e paraguaios observados na fronteira entre a nação brasileira e a paraguaia, me faz lembrar e acreditar na assemelha com a ideia de ‘entre-lugar’ proposta por Hommi Bhabha (2010).

Assim, me questiono: mas, como ocorrem estes processos de hibridização?

Constato que um dos principais fatores que contribuem para estas relações de encontros e desencontros culturais entre brasileiros e paraguaios é a escola, especificamente as localizadas Brasil (TERENCIANI, 2011). Isto se deve ao fato de que muitos alunos e alunas paraguaios estudarem no Brasil. Mas como isso é possível? A resposta a esta pergunta é simples e complexa ao mesmo tempo: inúmeros pais (paraguaios) registram seus filhos no Brasil.

Isso acontece em decorrência de variados motivos, tais como: a gratuidade do serviço de registro de nascimento brasileiro e do sistema de educação e saúde públicos inexistentes no Paraguai são alguns deles. Além disso, muitos acreditam que a “nacionalidade brasileira” possibilitará a seus filhos melhores oportunidades de emprego e condições de vida futura, como vagas em universidades, melhores salários, dentre outros fatores (TERENCIANE, 2012).

Os filhos do Brasil e os filhos do Paraguai, embora estando em um espaço com proximidade física vivem conflitos e tensões interétnicos, os quais dão origem a preconceitos, estereótipos sociais e práticas discriminatórias. Contudo, mesmo com tensões e conflitos cotidianos, as culturas e as pessoas continuam se encontrando nos espaços escolares e ultrapassando seus muros pelas novas ideologias construídas, estabelecendo novas estruturas materiais, simbólicas, culturais e sócio espaciais.

A escola ganha assim uma importância central nesse processo de discussão e problematização da alteridade/diferença, sendo um ambiente no qual a interação e o contato entre brasileiros e paraguaios, “[...] pode se tornar uma fonte de relações nas quais o respeito para com as diferenças esteja presentes cotidianamente” (TERENCIANI, 2011, p. 68).

Nesse sentido, as escolas são espaços carregados de diferentes formas e expressões culturais marcadas pela diversidade de pessoas que se encontram nestes locais em busca de aprendizado. Torna-se, portanto, necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no interior das mesmas, de forma que estas busquem trabalhar as diferenças existentes, bem como as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas no espaço escolar, mas que extrapolam seus muros no desenrolar das práticas sociais cotidianas.

Enfatizo que, nas escolas fronteiriças, as questões em torno das teorias multiculturais e interculturais podem passar por abordagens intensas e/ou extensas. Entretanto, como afirma Canclini (2009), que há uma diferença entre multiculturalismo e multiculturalidade:

[...] É útil, pelos menos, estabelecer a diferença entre multiculturalidade e multiculturalismo. A multiculturalidade, ou seja, a abundância de opções simbólicas propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas mediante empréstimos tomados de muitas partes. O multiculturalismo, entendido como programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada das realizações e misérias daqueles que compartilham a mesma etnia ou o mesmo gênero, entrincheirando-se no local sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas de ampla escala (CANCLINI, 2009, p. 26-27).

Nessa perspectiva, partindo da teorização de Canclini (2009), vejo que pensar sobre multiculturalidade é pensar também na abundância de opções simbólicas e nos diálogos interculturais; ao passo que tomar para si uma postura intercultural no ambiente escolar representa muito mais do que simplesmente aceitar a pluralidade e a diversidade cultural, mas se comprometer pela busca de condições mais favoráveis de vida para a sociedade, colocando em questão a organização lógica imposta pelo capitalismo segregacionista homogeneizador mundial (FLEURY, 2003; CANCLINI, 2009; TERCENIANI, 2011).

Dessa forma, a vida na fronteira, no ‘entre-lugares’ proporciona um rol de novas possibilidades para os habitantes fronteiriços. Em decorrência disso, tanto a escola fronteiriça, como a própria fronteira podem ser reconhecidas como espaços de distanciamentos, aproximações e trocas, em que os habitantes/estudantes vivem uma múltipla territorialidade.

Se pensarmos especificamente no processo de ensino-aprendizagem partindo de um posicionamento intercultural, podemos reconhecer que é “no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites” (FLEURY, 2003, p. 22).

Ao discutir a função e o papel desempenhado pela escola é inevitável não pensar nos elementos culturais presentes de diferentes formas em seu interior e também sua função como representante do Estado, estando a ele ligado, respondendo a determinados interesses e seguindo normas estipuladas.

Embora historicamente a escola tenha sido utilizada como instrumento veiculador de uma ideologia nacional (PEREIRA, 1999, GÁUDIO; BRAGA, 2007), parto da premissa de que em seu interior há um entrecruzamento de culturas, pois mesmo no interior de um mesmo país, as culturas são amplas, plurais e dinâmicas que não se restringem a delimitações político-administrativas.

A cultura trata-se, portanto, de uma representação dos símbolos e valores que representam os significados da existência dos sujeitos, ultrapassando os atributos econômicos

e políticos, havendo no interior de uma nação uma variedade de culturas em pequenas e grandes escalas que fogem à ‘homogeneidade nacional’.

Dessa forma, a situação de escolas localizadas em áreas de fronteiras internacionais torna-se peculiar, pois além de contarem com a diversidade/diferença de gênero, raça, orientação sexual etc. ainda estão em contato com identidades culturais nacionais distintas, que se tornam muito mais visíveis nestes locais.

No caso do contexto desta pesquisa, uma das maiores especificidades que marcam esse contato nas salas de aula é a língua falada no local, na qual a primeira é representada pelo idioma Português e a segunda pelo Castelhana e o Guarani, ou seja, um número significativo de alunos falam até três idiomas dentro e fora das escolas, havendo também casos de mistura dos três, formando um dialeto próprio “joporá”, que Pereira (2002) considera como o do fronteiriço. Para esta autora, este é um elemento integrador entre brasileiros e paraguaios, que podem se unir por meio da representação da língua falada:

[...] a língua numa área de fronteira não se restringe aos limites territoriais, assumindo uma face que incorpora elementos das diferentes línguas, tornando outra, no caso uma quarta língua, aquela típica do fronteiriço; numa mesma frase, por exemplo, encontra-se uma mescla de português, espanhol e guarani (PEREIRA, 2002, p. 57).

Nesse sentido, a postura teórica intercultural em educação na fronteira Brasil-Paraguai representa uma alternativa para trazer para a sala de aula elementos da cultura paraguaia que muitos brasileiros consideram ser inferior e feia a medida diferente do padrão típico europeu ocidental, o qual é um dos fundamentos da cultura brasileira.

Além disso, práticas e vivências interculturais, identificadores de ambas as culturas, são vivenciados por sujeitos de ambas as nacionalidades, tais como: o tereré (bebida típica da fronteira Brasil-Paraguai, produzida a base de erva mate); a chipa e a sopa paraguaia (comidas típicas do Paraguai muito apreciadas pelos brasileiros).

Há também a estruturação de laços de parentesco entre brasileiros e paraguaios, principalmente por meio dos casamentos, que unem as culturas e as identidades, gerando novas representações e novos saberes sobre o viver transfronteiriço.

A manifestação da identidade transfronteiriça é, portanto múltipla, ao passo que congrega distintos atributos e características das culturas provenientes do Brasil e do Paraguai, constituindo uma nova identidade.

Nesse sentido, o professor Corrêa (2008, p. 16) nos ensina, citando uma conversa com Daniel Gade, que a língua é “o mais relevante meio para expressar a identidade de um

grupo [...] Mais do que isto, a língua interfere em um certo modo de ver, sentir e, talvez mesmo, de se comportar”.

Nesse ínterim, a escola é um dos principais espaços onde acontecem os discursos identitários, pois nela as comunidades minoritárias passam por situações de desrespeito e estigmatização como é o caso da proibição do uso da própria língua no ambiente escolar (DALINGHAUS, 2009).

Diante disso, é necessário abordar as questões referentes à indiscriminação da língua falada em determinados lugares, principalmente nas regiões de fronteira, bem como à valorização e reconhecimento da variedade linguística e, além disso, considerar a forma de falar do “outro”, preservando e valorizando, assim, sua identidade, sua cultura.

Ratifico que os educadores não podem podermos permitir a ocorrência do preconceito linguístico, o qual, de acordo com as ideias do professor Bagno (2001), pode ser extremamente prejudicial para a educação, uma vez que, por não considerar a diversidade do português falado no Brasil, impõem uma determinada normativa linguística como se ela representasse a língua comum a todos, “independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.” (BAGNO, 2001, p. 15).

Bagno (2001) deixa claro que uma das causas do preconceito linguístico é a maneira como a escola tem atuado, de forma que, ao impor uma norma padrão, a escola não leva em consideração critérios fundamentais para o bom desenvolvimento dos alunos, dentre esses critérios destaca-se a origem geográfica, neste caso: fronteira Brasil e Paraguai.

Como posso destacar o Brasil, além de apresentar várias línguas indígenas, tem também a língua dos imigrantes, sendo que, esses imigrantes destacam-se, na fronteira do Oeste Paranaense com Argentina e Paraguai, o italiano, o alemão e outras, sem mencionar o modo de falar de cada região brasileira, conforme explica Orlandi (2009, p. 59) “o Brasil tem sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc.”.

Por isso, embora a língua oficial do Brasil seja o português, é preciso considerar, respeitar a existência de diversas culturas e identidades sociais, pelo menos dentro do ambiente escolar, já que o ambiente escolar é um dos contextos mais relevantes, no qual são consolidados os discursos identitários e que a criança, está exposta a todas essas situações geradoras de conflitos (MOITA LOPES, 2002).

Ainda a respeito da língua, acredito que ela se trata de “um dos principais fatores que estabelecem essa identidade étnica” (MEY, 1998, p.71) e, no entanto, que a língua

identifica e revela a identidade de um indivíduo como pertencente de um determinado grupo étnico, lembrando que a região de fronteira constitui-se de vários grupos étnicos, uma vez que esta região é formada por várias culturas, por diferentes povos e, conseqüentemente, diferentes identidades.

É fundamental que reflitamos cada vez mais sobre os interpéres que a instituição escolar enfrenta ao deparar-se com a discriminação e a estigmatização ao receber alunos brasiguaios, uma vez que, mesmo com uma política e uma tendência da literatura que nos encaminha para um ideal de “escola para todos”, esta proposta não pode ser sustentada em situações conflitos identitários extremamente graves e disruptivos, ou seja, essas questões são tratadas, dentre outros documentos, nos PCN, contudo, muitas vezes não são discutidas, não compõem o currículo e nem mesmo são consideradas na prática educacional.

Há alguns anos pesquisadores discutem sobre a necessidade de se repensar a respeito do ensino aprendizagem de alunos representantes de grupos minoritários, dentre eles, Calvacanti (1999) já chamava nossa atenção a respeito dos contextos brasileiros multiculturais e multilíngues, para a professora, estes contextos já não podem ser vistos como minoritários e devem fazer parte da educação de professores.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991), diante da necessidade de formar e sensibilizar professores para o contexto sociolinguístico complexo, propõem, para os cursos de licenciatura-principalmente de Letras- disciplinas que seriam essenciais no curso, contudo essas disciplinas nem fazem parte do currículo, por exemplo, Linguística Aplicada, Sociolinguística (Educacional), Iniciação à Pesquisa, Antropologia (Educacional) e Interação em Sala de Aula.

É necessário refletir, rever, repensar e trabalhar as negações, os rechaços, e os apagamentos da diversidade, da diferença e dos preconceitos que são decorrentes da prática do monolinguismo e, por conseqüência, do desrespeito ao multilinguismo cultural brasileiro, isto em decorrência do maior dos mitos que alimentam a constituição do preconceito linguístico no Brasil: “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (BAGNO, 2002, p.15).

Outra questão que me inquieta é que esse cenário de um ‘monolinguismo linguístico’, o qual considero insustentável em um país como é o Brasil, tem se mostrado “eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português”, como é o caso do aluno brasiguaiio (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Portanto, deveria ser “regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngue”. Exceção seria encontrar uma sala de aula com “falantes nativos ideais” dentro de uma “comunidade de fala homogênea” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Além disso, percebe-se que a maneira como a escola tem lidado com o aluno brasiguai não tem solucionado os problemas. Ou seja, caminhar o aluno que foi alfabetizado em espanhol e guarani para aulas de reforço e etc., não vai resolver suas dificuldades com a aprendizagem de Língua Portuguesa, uma proposta para tentar amenizar esta situação seria ofertar o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, uma vez que o modo de ensinar e aprender línguas estrangeiras é diferente de aprender e ensinar língua materna.

Nesse sentido, o acordo entre Brasil e Paraguai, conforme descrição no instrumento normativo *Escolas da Fronteira* do MEC (2008) preconiza-se que uma escola que respeite a interculturalidade nos espaços de fronteiras, precisa proporcionar distintas formas de exposição à Interculturalidade, possibilitando uma exposição sistemática ao:

[...] uso da segunda língua, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo. Esses usos são orais e escritos. A presença de textos na segunda língua, a ser estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola, cresce e se diversifica à medida que avançam suas possibilidades de leitura, tornando-se, com o tempo, uma presença constante em todos os atos educativos, das diferentes disciplinas. [...] Uma relação pessoal com um 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 de isso 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. O reconhecimento da alteridade implica refletir sobre as representações que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Um claro exemplo disso são os estereótipos com os quais se identifica tanto a uma língua como a seus falantes. As línguas, neste sentido, são mais ou menos “fáceis”, “alegres”, “doces”, “musicais”, entre outras apreciações estereotipadas. A compreensão destas representações implica reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura e, conseqüentemente, compreender o alcance do esforço pedagógico a ser realizado pela escola. É a partir da informação e da reflexão contínua entre alunos e docentes que estas podem ser resignificadas. A aula se converte em um espaço para a descoberta das características da segunda língua a (BRASIL, 2008, p. 17).

Proporcionar contato com profissionais do outro país, e que tem uma vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, experiência também muito importante para a criança, que vivenciará, no seu contato com professores paraguaios e brasileiros, as tradições pedagógicas institucionais de dois sistemas escolares diferentes.

Destaco que por mais que estes três aspectos precisam acontecer juntos, esta partição durante a contextualização teoria nos possibilita compreender os ganhos que podemos ter se os estudantes não apenas reconhecer usos da língua, mas também estabelecer vínculos pessoais, junto a esta aprendizagem. Um eventual receio ou medo, decorrente do desconhecimento do outro, pode virar uma surpresa, uma curiosidade, surpresa e até mesmo um desejo de aproximação gerado pela vivência de experiências conjuntas significativas.

Entendo que é preciso ainda que as escolas fronteiriças, para além desta incorporação da segunda língua e de pessoas de outra nacionalidade nas suas rotinas, ampliam a base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focalizar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho. Ações como estas são oportunidades para os estudantes vivenciar relações de interculturalidade e a desenvolver rotinas de trabalho bilíngues, experiência fundamental para os objetivos políticos expressos na documentação política da relação entre os dois países (BRASIL, 2008).

Além disso, a língua transfronteiriça é uma expressão dos processos de hibridização e interculturalidade que ocorrem nesta fronteira internacional, recriando identidades e também redefinindo os limites da alteridade. Assim, para Roberto Corrêa (2008, p. 16) “a identidade de si mesmo e a alteridade são, em parte, expressas por meio da língua. Constitui ela uma forma de capital cultural coletivo e, simultaneamente, pode ser vista como forma simbólica cuja espacialidade assume características específicas”.

A identidade passa por processos de reconfiguração a partir de uma concordância cultural e de tensões que se expressam nas tramas cotidianas de negação e afirmação cultural que ocorrem de geração para geração a partir do contato com o “outro”.

Dessa forma, através da vivência cotidiana no espaço transfronteiriço, sujeitos de diferentes nacionalidades e identidades constroem novas formas de identificação que podem contribuir para diluir as tensões identitárias entre brasileiros e paraguaios, dentro e fora da “faixa de fronteira” internacional, construindo novos sabores e novos saberes sobre as fronteiras.

A fronteira internacional Brasil-Paraguai apresenta-se como um espaço dinâmico e complexo em função da contiguidade física entre os dois espaços físicos e da efetiva mobilidade populacional para ambos os lados do limite internacional. Ressalto ainda que junto à mobilidade populacional coexistem problemas históricos de oposição entre brasileiros e paraguaios, os quais resultam em uma intensificação de conflitos entre esses povos.

A interculturalidade no contexto da fronteira Brasil-Paraguai em que se insere esta pesquisa, representa uma postura teórica e política que propõe uma prática dialógica no que se refere a duas ou mais culturas existentes.

Como considera Reinando Fleury (2003), a interculturalidade implica no reconhecimento do caráter inter-relacional e fluido das relações humanas, de modo que não há algo dado e imutável espacial e temporalmente, especialmente no que diz respeito às relações humanas, dentro ou fora da “faixa de fronteira”.

As relações entre identidade/alteridade, entre brasileiros e paraguaios a partir da perspectiva intercultural pode promover novas práticas de diálogos culturais. Pois, a interculturalidade contribui para a ‘construção de novas formas de pensar, agir e ver o mundo’, nas quais as diferenças culturais são ‘considerada como características eminentes das sociedades e uma opção autônoma por parte dos grupos e sujeitos em exercê-la, sendo este um direito coletivo e individual’ (TERENCIANI, 2011, p. 187).

Assim, a fronteira apresenta-se não apenas como uma expressão político-administrativa, mas como esfera da vida cotidiana dos sujeitos, que diariamente se deparam com limites para a efetivação de diálogos culturais e identitários.

Desse modo, ela age também como um importante elemento de aproximação entre brasileiros e paraguaios, contribuindo para que uma nova cultura e uma nova identidade se forme, marcada por este trânsito, característico da cultura e identidade transfronteiriça. Ademais, de maneira inconsciente, a interculturalidade se faz presente na fronteira entre Brasil-Paraguai, de modo que brasileiros e paraguaios vivam em diferentes escalas e em momentos distintos, elementos de ambas as culturas.

Quero finalizar esta reflexão, lembrando que brasileiros e paraguaios na fronteira Brasil-Paraguai, no constante movimento de ir e vir para além dos limites internacionais, podem transformar práticas socioculturais já estabelecidas de oposição entre ‘eu’ e ‘outro’, criando por meio do contato multi/intercultural, incluindo o que ocorre nos ambientes escolares, novas formas de pensar e viver a fronteira, na qual a pluralidade e o diálogo cultural caracterizam-se como pressupostos para a (re)criação cultural e identitária.

CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Fernando Noronha – Propostas e Ações da Escola em Relação às Crianças Estrangeiras

A instituição escolar que representa o ambiente de realização desta pesquisa é denominada: “Polo Municipal Ramiro Noronha” e está situada na avenida Brasil, sem número, bairro da Granja, localizada na zona sul da cidade de Ponta Porã, no estado de Mato Grosso do Sul na fronteira entre o Brasil e o Paraguai.

Figura 2 - Placa de identificação da Escola “Polo Municipal Ramiro Noronha”.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

Conforme dados descritos no PPP (Projeto Político Pedagógico Institucional) e observados por mim durante a pesquisa de campo, a estrutura física institucional é composta por uma área total de 8.000 m², parte dela contando uma área de alvenaria distribuída em 16 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala adaptada para biblioteca, uma sala para secretaria, uma quadra coberta, um pátio coberto, um pátio descoberto, uma sala multidisciplinar, cinco banheiros, uma cozinha, um arquivo morto, um almoxarifado, uma sala de coordenação, um gabinete dentário, duas salas de tecnologia e uma sala do CAAT (Centro de Aprendizagem e Aperfeiçoamento Tecnológico).

Figura 3 – Fachada da Escola “Polo Municipal Ramiro Noronha”.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

A organização possui um sistema educacional de constituído pela Educação Infantil – Jardim II, Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos e mais os três anos finais do 6º ao 9º ano, atendendo também a modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O corpo diretivo/corporativo da instituição, segundo dados disponíveis no PPP, é composto por um(a) diretor(a), um(a) secretário(a) pessoal e um administrativo, um assistente administrativo, seis coordenadores(as) pedagógico(a)s, 74 professores(as), a totalidade com licenciatura plena, três auxiliares de disciplina, onze auxiliares de serviços diversos, seis oficiais de cozinha e dois vigias.

A sustentabilidade financeira institucional provém de recursos concedidos pelo PDDE, através da APM (Associação de Pais e Mestres), de verbas provenientes do Programa Pró-Educação, dos recursos administrados pela APM, estes últimos sendo provenientes de realizações de festas e eventos beneficentes.

No decorrer da pesquisa, procurei observar os principais pontos e considerações sobre o PPP da escola, bem como analisar se o referido documento se articulava com a realidade por mim observada em duas semanas presentes na prática cotidiana institucional, cuja experiência vivenciei e registrei por meio de entrevistas com os alunos, professores, pais, funcionários e registros no diário de campo.

2.2 Ideologia e Valores do PPP

Em tese, pude verificar que o PPP (2012, p. 1) traz em seu ensejo a ideologia de que a função mais importante da instituição escolar é a de “respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias”. Tal ideal se baseia no propósito de desenvolver, manter e fortificar nos estudantes, “a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança”.

A pretensão institucional é a de formar pessoas dignas, investigativas, com autoestima positiva e com identidade, além de serem capazes de alicerçar os conhecimentos construídos “na pesquisa de hábitos locais, costumes alimentícios, arte, dança, literatura, história do nascimento e formação do município de Ponta Porã”. Contudo, percebi que a prática nem sempre corresponde totalmente a este ideal.

Ainda no PPP (2014, p. 7) aparece a informação de que, sendo esta uma instituição escolar de fronteira, a maioria de sua comunidade (praticamente 90%) é bilíngue, na verdade, trilíngue, em que vicejam os idiomas Guaraní, Espanhol e Português. Verifiquei, na prática, que eles percebam e consideram a necessidade de, respeitando a nacionalidade familiar dos educandos, adequá-los a um convívio com o idioma brasileiro na escola, mesmo que, na maioria das vezes, a língua materna seja o Guaraní e o Espanhol.

Contudo, reconhecendo a pluralidade linguística, a comunidade local exigiu do município uma tomada de posição em prol do aluno, a qual culminou na inserção do estudo da língua estrangeira – Espanhol – na matriz curricular da Educação Básica desde o terceiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio das escolas estaduais.

No entanto, em entrevistas com os alunos, pude ratificar que a maioria respondeu que não pode falar a sua língua materna na escola, uma vez que as professoras afirmam que isso gera um desconforto:

P: Uma das perguntas do questionário: que língua você fala? ... todas... todas quais? Guaraní, Português, Espanhol.

Que língua você fala na escola? Aqui na escola eu só posso falar português por que as professoras não deixam.

Percebi que há, na ideologia e nos documentos institucionais um reconhecimento da importância de se respeitar a cultura, o idioma, hábitos, costumes etc. dos alunos. Contudo,

as ações práticas são permeadas por inúmeros vieses que nem sempre culminam na concretização das propostas.

Particularmente, acredito que admitir tal relevância é o primeiro passo para caminhar em busca dos ideais almejados, mesmo que no início desta caminhada a ideologia pareça algo distante ou incompleto. Afinal, corroborando com as ideias do pensador americano Oliver Wendell Holmes, “O mais importante da vida não é a situação em que estamos, mas a direção para a qual nos movemos”, ou como está descrito no próprio PPP, indicando uma trajetória por vir:

O Projeto Político Pedagógico da Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, efetivamente obterá resultados quando colocado em prática e abraçado por toda a equipe administrativa e pedagógica, tendo em vista a educação como um todo, dentro dos moldes que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem (PPP, 2012, p. 14).

2.3 Procedimentos Preliminares da Pesquisa

Como primeiro passo, projetei a pesquisa, cuidando para delinear e apresentar claramente meu objetivo e, posteriormente, demais requisitos do projeto. A partir do projeto, foram realizadas as pesquisas histórico-bibliográfica e documental, cujo conhecimento adquirido serviu como base para compreensão da realidade observada durante a segunda etapa do trabalho: a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo propriamente dita foi realizada no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2014. Assim que cheguei ao ambiente escolar, comecei a estabelecer contato com a direção e funcionários, respectivamente, bem como a observar o cenário e a rotina escolar, os horários, os intervalos, a distribuição das salas, as quadras, o pátio, enfim toda a estrutura física e a forma como as pessoas interagem nesse ambiente. Esse momento foi fundamental para determinação das primeiras impressões e conclusões sobre a organização e a comunidade escolar.

Inicialmente, minha presença passou quase que completamente despercebida pelos alunos, cuja maioria sequer notou minha presença e, por conseguinte, nem mesmo perguntaram o que eu estava fazendo ali. Desse modo, comecei a me tornar uma amiga deles e, em pouco tempo, todos queriam tirar fotos e conversar, ações e interações estas que permitiram a preparação de um ambiente de confiança para posterior realização das entrevistas.

Figura 4 - Interação pessoal: pesquisadora & alunos da instituição escolar I.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

Figura 5 - Interação pessoal: pesquisadora & alunos da instituição escolar II.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

Os questionários foram por mim elaborados, com orientação e apoio/assessoria de outros pesquisadores de uma equipe multidisciplinar, tomando alguns cuidados especiais. Durante a elaboração, minha ideia coletar respostas sobre questionamentos de interesse para o

alcance dos objetivos da pesquisa, bem como analisar os dados utilizando técnicas e requisitos metodológicos essenciais a serem obedecidos em pesquisas de campo.

Antes da aplicação do questionário, para garantir sua ambientação ao público-alvo e sua viabilidade/adequabilidade à pesquisa foram realizados pré-teste para validação, nos quais os materiais foram lidos por uma pequena amostra estratificada (dois representantes) de cada agente educacional: funcionários, alunos brasileiros e paraguaios. Com isso, realizei algumas adequações nos três instrumentos, cujas configurações/versões finais, estão disponíveis no Apêndice deste trabalho.

2.4 Cenários da Pesquisa

A pesquisa em pauta tem como *locus* um ambiente, onde convivem inúmeras diferenças culturais. Creio ser interessante ratificar nesta explanação sobre o cenário em que a presente pesquisa se insere, as ideias de Bhabha (2010) que trata sobre a “diferença cultural”, no lugar da “diversidade cultural”. Ele afirma que esta questão permeia quase a totalidade dos segmentos do conhecimento humano e defende que a diferença cultural vai além de simplesmente reconhecer e acolher diferenças/diversidades, permeando um processo no qual são desenvolvidas ‘afirmações’ sobre cultura, que unem e concebem discriminações/diferenças, ao passo em que aparecem no alicerce da rede de conexões de poder e de práticas sociais bastante concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência.

Partindo dos pensamentos de Bhabha (2010), entendo que as significativas e aceleradas metamorfoses do mundo contemporâneo têm auxiliado novas composições políticas, econômicas e sociais, as quais impactam fortemente na humanidade, que tem enfrentado cada vez mais dificuldades para estabelecer uma força unificadora ou ancorar mitos como “um povo”, “uma etnia”, “uma nação”, “uma língua”, “uma cultura”, considerando que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62).

Este cenário de hibridismo cultural é resultado da globalização, cujo processo tem oportunizado novas convenções de tempo-espço, possibilitando um mundo cada vez mais agregado e conectado.

É, portanto, nesta realidade culturalmente híbrida que percebo a necessidade de nos debruçarmos diante das práticas educativas, especialmente de instituições escolares localizadas em ambientes como os fronteiros, onde este hibridismo é acentuado, para enfrentar os desafios e conflitos cotidianos, tais como a formação de identidades complexas,

instáveis, descontinuadas e deslocadas, a marginalização, a exclusão e/ou separação em busca de uma realidade cada vez mais próxima dos ideais filosófico pedagógicos almejados na legislação, pelos profissionais e pesquisadores/pensadores da área e pela comunidade escolar.

Especificamente na escola “Polo Municipal Ramiro de Noronha” há uma preocupação comum entre instituições fronteiriças, que seria a do compartilhamento da ideia de estimular a permanência dos jovens na escola, fomentando o intercâmbio artístico e a valorizando o patrimônio cultural fronteiriço e, finalmente, levando os discentes a reconhecerem-se como protagonistas/autores de suas próprias histórias.

Contudo, a prática demonstra um cenário onde uma cultura parece se sobrepor à outra. Para ilustrar, descrevo o caso concreto observado na semana em que começaram os ensaios para a festa junina. Percebi que um grupo de paraguaios ensaiavam uma polca paraguaia para apresentar durante; contudo, esta ação não prevista ou contextualizada nos materiais didáticos, nos projetos de ensino-aprendizagem ou nas leituras sobre a fronteira e seus pressupostos. Ademais, os alunos relataram que a escola nunca trabalha o tema das festas comemorativas paraguaias, somente são comemoradas as datas comemorativas brasileiras.

Ao abordar com as crianças sobre as festas da escola, eles disseram que nunca a escola trabalha sobre as festas comemorativas paraguaias, somente são comemoras na escola, as datas comemorativas brasileiras. Estas três ocorrências apontam uma prática improvisada e desarticulada de minimizar uma situação evidente de tratamento diferenciado, pois ao passo que mostra uma tentativa quase isolada de trazer para o cotidiano das crianças (paraguaias e brasileiras) alguma informação ou reconhecimento ligado a um evento da cultura paraguaia, o trabalho se mostra claramente embrionário e latente de trabalho pedagógico efetivamente isonômico para ambas as culturas.

Figura 6 - Ensaio para Festa Junina x polca Paraguaia.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

Para fechar minhas descrições sobre o cenário da presente pesquisa, gostaria de salientar que ele se trata de um espaço-tempo complexo e paradoxal, no qual diferenças culturais, sociais e políticas, por hora, se agregam ou se afastam, promovem a inclusão ou a exclusão, oferecem melhores condições ou promovem a marginalização, onde ideologias/teorias e práticas se fundem ou se afastam...

2.5 Caracterização dos Participantes

Minha pesquisa contou com participantes de uma típica comunidade escolar fronteiriça, da qual participaram majoritariamente os seguintes agentes: 106 funcionários (um diretor(a), dois secretário (a)s, um assistente administrativo, seis coordenadores(as) pedagógico(a)s, 74 professores(as), três auxiliares de disciplina, 11 auxiliares de serviços diversos, seis oficiais de cozinha e dois vigias), 10 alunos brasileiros e 10 alunos paraguaios.

O público-alvo em questão foi criteriosamente escolhido por permitir uma análise sobre o tema em questão, a partir de distintos pontos de vista, o que objetiva permitir uma compreensão mais ampla da realidade e, por conseguinte, dos desafios que a compõem.

2.6 Coleta de Dados

Com referência às ideias de Marconi e Lakatos (2010), a coleta de dados que adotei em busca do alcance dos objetivos desta pesquisa foi baseada na pesquisa de campo exploratória, histórica e explicativa, a qual me possibilitou conseguir conhecimentos, informações e/ou dados relacionados ao problema por mim investigado em busca de respostas e/ou confirmação de hipóteses que pretendia comprovar ou identificar fenômenos novos e/ou inesperados em relação a eles. Para viabilizá-la, utilizei análise documental, questionários, entrevistas e observações com anotações no Diário de Campo.

Considero relevante destacar que realizei a coleta de dados. Iniciei propositalmente pela análise documental, a qual possibilitou entender os pressupostos filosófico-pedagógicos que orientam e direcionam a prática educativa da instituição escolar, a qual foi posteriormente comparada com a realidade do cotidiano institucional.

Pouco depois, quase paralelamente, realizei a coleta de maneira empírica, por meio de observação e anotação dos relatos espontâneos e entrevistas, com respostas aos questionamentos direcionados, por mim, direta e livremente à direção, aos funcionários e, por conseguinte, aos alunos sobre temas em questão em cada situação/momento vivenciado. As

entrevistas que realizei, consistiram em um agrupamento de questionamentos planejados, realizados e anotados/mensurados, por mim, no modelo de entrevista face a face (MARCONI; LAKATOS, 2010). Logo após as observações, realizei anotações no Diário de Campo (Apêndice I).

O Diário de Campo foi por mim idealizado e concretizado, a partir das ideias de Victora (2000) e Lopes, Roese e Souza (2005), isto é, elaborei um instrumento básico registrar os dados da pesquisa, o qual buscou inspiração nas pesquisas realizadas primeiramente por antropólogos que, ao pesquisar sociedades longínquas, levavam um caderno de anotações, para uso pessoal e com espaço suficiente para todas as descrições necessárias, em que descreviam observações, acontecimentos (fatos concretos), impressões, experiências, relatos, avaliações diárias, resultados de discussões etc., o qual tem se tornado fundamental para pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, incluindo as pesquisas com viés étnico.

Destaco que usei o modelo face a face de entrevista proposto por Marconi e Lakatos (2010), o qual se constituiu pela minha presença, como entrevistadora, realizando questões/perguntas no ambiente habitual dos agentes da comunidade escolar, gravando (com autorização) as respostas e transcrevendo-as posteriormente. Nestes momentos, pude eliminar inquietações pessoais como pesquisadora, além de explicar didaticamente eventuais dúvidas sobre a pesquisa levantadas pelos entrevistados. Finalmente, este modelo mais livre de instrumento qualitativo de pesquisa, me ajudou a agregar um grande número de dados, tornando minha análise mais passível de confirmação/ratificação dos resultados aferidos.

Continuando minha pesquisa, parti para o momento mais consistente e direcionado da pesquisa, no qual apliquei os questionários, respectivamente, para os funcionários (Apêndice II) e para os alunos brasileiros (Apêndice III) e paraguaios (Apêndice IV).

Seguindo as pontuações de Marconi e Lakatos (2010), os questionários por mim utilizados nesta pesquisa representaram um conjunto de perguntas, que alguns dos agentes da comunidade institucional (funcionários, alunos brasileiros e paraguaios) puderam ler e responder aberta e livremente sem a minha presença, cujo propósito era assegurar um espaço para possibilitar respostas livres e espontâneas, conferindo mais liberdade aos participantes da pesquisa. Destaco, como afirmam os autores, que o uso do questionário, como método qualitativo para coleta de dados, apresenta dentre outras vantagens, a obtenção de dados sem a influência do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2010).

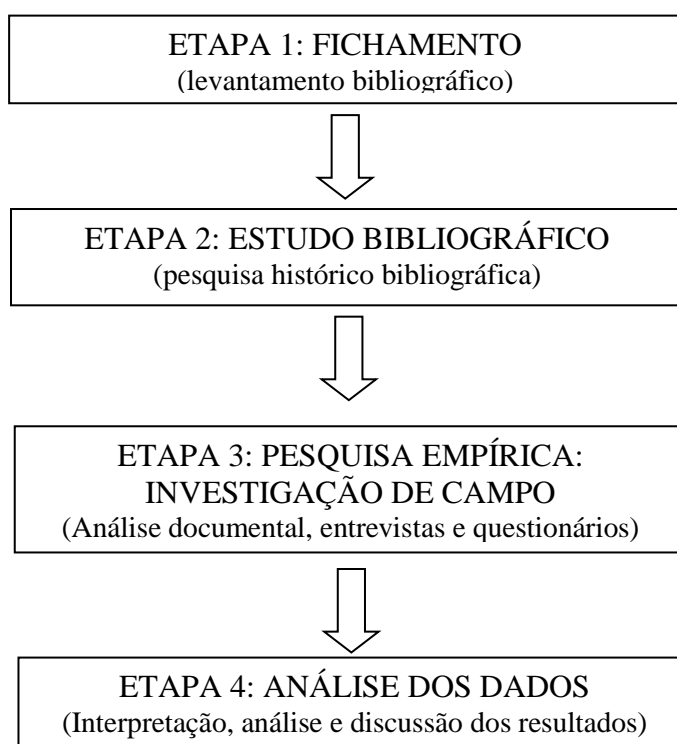
Finalmente, para apresentação dos resultados de todos os instrumentos, utilizei técnicas de análise e uma classificação estatística de frequência de ocorrência que permitiram agregar respostas semelhantes e descartar as respostas irrelevantes para o contexto desta pesquisa. Quando terminei de realizar a análise, como base para inserção de minhas considerações sobre a observação realizada, optei por descrever os relatos com uma variância média de uso de três a quatro respostas relevantes por questionamento/questionário.

2.7 Contextualizações e Procedimentos da Coleta e Análise de Dados

A partir deste momento descreverei os procedimentos adotados neste trabalho para coletar e analisar os dados, demonstrando a forma como a pesquisa foi arquitetada em busca da compreensão de como tem acontecido a construção da identidade dos estudantes em uma escola da fronteira entre o Brasil e o Paraguai e de algumas respostas que possam contribuir para minimizar algumas das inquietações que insistem em desafiar cotidianamente os educadores que atuam nas instituições escolares fronteiriças.

Destaco a organização dos procedimentos em etapas, ademais, como este tipo de pesquisa não se trata de um processo totalmente previsível ou controlável, cada uma das etapas são continuamente refletidas, replanejadas e, sempre que necessário, redesenhadas:

Figura 7 – Estrutura procedimental-metodológica da pesquisa.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

O primeiro passo se deu na busca e fichamento de obra e dos pensadores que tem oferecido contribuições relevantes sobre os temas que representam o objeto de estudo deste trabalho.

Com isso, dei início à realização de um estudo bibliográfico pela literatura da área. Creio ser importante destacar que, quanto aos objetivos, esta pesquisa pauta-se em uma abordagem exploratória, explicativa e descritiva (GIL, 1991). Isto porque foi e continua sendo realizado um levantamento histórico e uma revisão bibliográfica da literatura para construção de uma maior familiaridade e reflexões mais aprofundadas em relação à identidade dos estudantes em escolas da fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Ademais, sigo na tentativa de encontrar respostas que me ajudem a explicar os fatores que contribuem para a construção da identidade desses estudantes, procurando entender até que ponto tais fatores são ou não positivos para estas crianças, bem como refletindo sobre questões ligadas e correlatas ao tema, as quais tem potencial para funcionar como ‘chaves’ na busca por melhores respostas sobre como acontece e como pode acontecer a construção da identidade dos estudantes que cursam o Ensino Fundamental em instituições escolares situadas na fronteira Brasil-Paraguai(GIL, 1991; LAKATOS; MARCONI, 1991).Em relação aos meios de investigação, este trabalho trata-se de uma pesquisa teórica, histórica e documental, isto porque os questionamentos que representam o ‘problema de pesquisa’ foram inseridos dentro de um conjunto de referências teóricas, as quais intentavam recuperar e explicar a evolução do assunto, os fatores determinantes dos meios de investigação, bem como entender como este tema vem sendo pesquisado do ponto de vista científico, explicando os procedimentos, as propostas, os fatores, a análise de resultados que normalmente são empregados no estudo do problema para proporcionar reflexões e/ou oferecer algumas contribuições para o estudo da área (GIL, 1991; LAKATOS; MARCONI, 1991).

O passo seguinte trata-se da investigação de campo, a qual se concretizará partir de pesquisa documental em material de uma instituição escolar fronteiriça estrategicamente escolhida pela apresentação de uma amostra rica e representativa em relação às características e diversidades verificadas em alunos que frequentam escolas da fronteira entre o Brasil e o Paraguai, procurando entender como é realizada a gestão escolar, no que concerne ao escopo desta pesquisa. Ademais, serão realizadas/aplicadas entrevistas e questionários nos professores, alunos e funcionários da instituição escolar, com vistas a aquisição de dados calcados em diferentes pontos de vista da realidade que se trata do contexto desta pesquisa.

Os objetivos do trabalho representaram o cerne e a fonte das questões que orientaram tanto a elaboração dos questionários, quanto da entrevista, os quais foram elaborados em busca de entender a criança/alunos quanto a sua nacionalidade e formalização desta nacionalidade (como foi seu registro), quanto ao seu histórico escolar, com destaque ao local no qual tais estudantes foram alfabetizados.

- Descobrir como as crianças/alunos se veem: brasileiras ou paraguaias?
- Compreender os por quês as crianças/alunos ou os pais optam pela escola brasileira?
- Identificar que língua as crianças/alunos falam na escola e em suas casas?
- Verificar como as crianças/alunos são recebidas pela escola?
- Analisar como a escola transita, perpassa pelas diferenças do grupo heterogêneo de as crianças/alunos que a frequentam?
- Reconhecer qual a percepção que professores, funcionários, colegas de classe tem em relação aos paraguaios?
- Confirmar se o fato de os paraguaios falarem ‘espanhol’ causa algum tipo de irritação ou transtornos no ambiente escolar?

Ao término da interpretação e análise realizados na pesquisa em campo, procurei confrontar os resultados adquiridos e o conhecimento científico multidisciplinar construído a partir de leituras dos pensadores da área de pesquisa. Entendo ser importante ponderar que, no que concerne à abordagem do problema, minha pesquisa possui uma vertente interpretativa para análise dos dados, na qual procurarei observar os fenômenos, tais como eles se acontecem em seu contexto, para, com base nesta realidade e nos dados adquiridos a partir dela, analisá-los. Com isso, pretendo realizar uma pesquisa flexível, que considera e propõem uma discussão holística sob o ponto de vista da pesquisadora (meu) diante da riqueza interpretativa do contexto de pesquisa, a dispersão, os detalhes, o contexto e as experiências únicas dos sujeitos, levando em conta a relação dinâmica que existe entre a o contexto real (objetivo) e a subjetividade do sujeito (LAKATOS; MARCONI, 1991; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A utilização de um método dedutivo, a partir de uma abordagem teórica, científica e conceitual para a pesquisa histórica e seu comparativo os dados empíricos adquiridos em questionários e entrevistas representarão, portanto, o contexto metodológico desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com base em estudo bibliográfico, documental, de caráter exploratório, diário de campo, questionários e entrevistas.

2.8 Resultados das Observações e Entrevistas

A primeira parte da pesquisa de campo foi baseada na observação e nas entrevistas face a face, cujos resultados, após três semanas, foram os seguintes, conforme descrito no *Diário de Campo*:

Cheguei à escola e comecei os contatos primeiramente com a direção, funcionários e observando o cenário escolar, horários, intervalo, a distribuição das salas, observei as quadras, pátio, estrutura física, bem como a forma que os agentes escolares perpassam nesse ambiente.

A princípio, os alunos quase não notaram minha presença, ao passo que em nenhum momento me perguntaram o que eu estava fazendo ali. Assim, comecei a me tornar uma amiga deles, todos queriam tirar **foto** e conversar.

No período da manhã, eles chegam a grande maioria a pé e os menores os pais trazem. Porém, eles estacionam as motos e carros na divisa onde ficam os marcos brancos. Inúmeros menores locomovem-se de moto, sem documentação e as deixam estacionadas no lado paraguaio. As crianças vêm com o uniforme escolar, com sapatos gastos e roupas muito simples.

Figura 8 - Acesso à escola: chegada dos alunos.



FONTE: OLIVEIRA, 2014.

Percebi que elas são bastante submissas e não questionam muito sobre qualquer coisa. No intervalo, elas brincam e se divertem de roda, jogando bola, correm e interagem umas com as outras de maneira majoritariamente pacífica e ordeira. De forma geral, os alunos falam entre si a língua portuguesa. Contudo, há muitos que se agrupam e ficam falando guarani.

Eles têm uma variação linguística com características paraguaias, então é bem fácil identificar paraguaios e brasileiros, mesmo que eles não se identifiquem como tal.

Seguem alguns relatos de agentes da comunidade escolar, os quais resumem alguns desafios verificados na realidade em observação:

– “Eles não querem ser paraguaios aqui no Brasil, mas no Paraguai eles fazem questão de ser”.

– “Os pais muitas vezes omitem o endereço porque são envolvidos no tráfico... É complicado lidar com isso, então fingimos que não sabemos para não constrangê-los”.

– “A maioria se apresentam como brasileiros ou paraguaios e os pais que os instruem a isso”.

– “Eles são meio marginalizados, pobres e sem condições. O Brasil mesmo sem uma ação específica para eles os recepcionam até bem!”.

– “Eles vem nascer aqui para serem registrados no Brasil, mas se uma brasileira for ter filho lá eles não aceitam”.

Ao referir-se aos paraguaios, brasileiros relataram que:

Seguem mais algumas observações relevantes relatadas no decorrer da pesquisa:

– “Os paraguaios acham que porque perderam a guerra, o Brasil tem obrigação de acolhê-los aqui, tipo uma dívida que temos com eles”.

– “No fundo, sabe... Eles não gostam de nós! Acham que a culpa da pobreza deles é nossa... Eles dizem... Essa terra aqui era nossa.”

– “Muitos deles tem a única refeição do dia que é a nossa merenda”.

Conversando com os pais, dizendo que estava ali fazendo uma pesquisa... Eles relataram algumas informações relevantes e me questionaram: – “Por que você quer fazer uma pesquisa sobre nós?” De maneira geral, os pais relatam sobre suas vidas. A maioria das mães são empregadas domésticas, faxineiras ou cozinheiras dos brasileiros de Ponta Porã. Já os pais são trabalhadores braçais, jardineiros, limpadores de carros, mecânicos e/ou trabalhadores rurais dos brasileiros.

Em relação à legalidade, os pais responderam que ter papéis brasileiros (documentos) o que é visto por eles como uma solução, pois a vida do lado paraguaio é difícil,

já que o governo paraguaio não lhes oferece todo o suporte necessário. Desse modo, os documentos (“papéis”) brasileiros lhes asseguram a oportunidade de trabalhar no Brasil e, assim, garantir o sustento da família.

Ainda sobre a situação socioeconômica observada, notei que a maioria dos paraguaios com filhos que estudam no Brasil não tem casa própria e, tais crianças (a maioria delas), trabalham no turno oposto ao de estudo limpando carros, como vendedores ambulantes, ajudando seus pais em oficinas mecânicas e outros.

Os pais também relatam que os filhos sempre acabam parando de estudar em algum momento: param para trabalhar ou por outros motivos. Além disso, afirmaram que não sabem o porquê, mas seus filhos perdem o interesse pelos estudos. Por meio de relatos, observei que muitos não chegam sequer a entrar para o Ensino Médio.

Uma questão intrigante que observei, foi o fato de que, no início, os pais tinham receio de identificar-se, pareciam desconfiados com as minhas perguntas. Contudo, no decorrer das pesquisas eles ficaram à vontade para responder as perguntas.

Verificando a fronteira seca, onde ficam os marcos, observei que 90% (noventa por cento) não atravessam a fronteira de carro ou moto. Eles estacionam no marco e seguem a pé para buscar seus filhos. Quando perguntei o porquê, eles responderam que a lei do Brasil é diferente e, portanto, poderiam ter problemas.

Na Secretaria de Educação também foram feitas observações. Lá constatei que não há nenhum projeto voltado para a questão multicultural e nenhuma proposta de ação pedagógica diferenciada por se tratar de escolas de fronteiras.

Ademais, não encontrei nenhum senso exato da quantidade de paraguaios que estudam nas escolas brasileiras, especialmente pelo fato de que eles omitem ou mentem endereços.

Lembro-me ainda de que a pesquisa iniciou-se em uma gestão e na troca de gestor não tive a mesma recepção anterior.

Já na escola, observei algumas de suas pontuações e relatos os quais denotaram características típicas de um morador de fronteira. Ela afirmou que seus pais são paraguaios e que ela também nasceu no Paraguai. O pai dela foi senador no Paraguai e, por uma questão de *status*, sua família sempre se residiu no Brasil, especificamente na cidade de Ponta Porã. Sua trajetória escolar, acadêmica e profissional foi totalmente brasileira, já que ela estudou e graduou-se no Brasil, prestou concurso e assumiu o cargo também no Brasil. A diretora relatou que, quando criança, foi proibida de falar o Guarani. No entanto, seu avô lhe ensinou

escondido dos pais. Quando a questionei como ela se identificava, respondeu: “_Eu só nasci no Paraguai, é meu povo, minha origem, mas eu me vejo totalmente brasileira”.

Observei que ela tem uma identidade híbrida e fragmentada, porém em todo seu discurso sempre assume somente a identidade brasileira. Entretanto, no decorrer de sua explanação, ela intuitivamente (sem perceber, como algo inerente à sua condição) misturou as línguas para falar comigo, utilizando simultaneamente termos do português, do guarani e do espanhol, chegando ao ponto de eu não entender determinadas expressões que ela falava em guarani.

O discurso da diretora me fez lembrar as palavras da pesquisadora Jacira Helena do Valle Pereira (2013, p. 132) ao retomar as ideias de Reis (1981) quando afirma a existência do “conflito identitário dos fronteiriços”, lembrando que em uma área fronteiriça, as relações vão além dos territórios e seus limites para assumir um rosto que agrega “elementos das diferentes línguas, tornando-se uma outra, no caso, uma quarta língua, aquela típica do fronteiriço. Numa mesma frase, por exemplo, encontra-se uma mescla de Português, Espanhol e Guarani”.

Nos contatos com o campo para análise de meu objeto de estudos, encontrei mais perguntas e inquietações do que respostas! Tal condição me leva a concluir que coexistem no referido campo dois povos entrelaçados por meio de vínculos históricos e uniões construídas, muitas vezes, às duras penas, para uma das partes. No entanto, existe também e paradoxalmente uma aliança entre os povos que ali vivem, deixando uma grande dúvida no ar: afinal, existe uma fronteira? Que fronteira é essa?

Mudando o ambiente de pesquisa para o contexto do processo ensino-aprendizagem e da rotina cotidiana da instituição escolar, me deparei com relatos intrigantes sobre os desafios/problemas/dificuldades que evidenciam. Para entender o contexto, inicio pela fala de um aluno paraguaio:

“_Uma vez, uma professora ficou nervosa na sala e começou a gritar: por que vocês não vão estudar no país de vocês, seu bando de paraguaios preguiçosos? Os alunos aos quais ela se referiu, saíram da sala e foram na direção, que a chamou e a advertiu... Esse tipo de discriminação as vezes a gente sofre aqui, sim!”.

Além da questão da discriminação, o relato de uma funcionária, denotou um problema enfrentado pela coexistência de vários idiomas em uma mesma localidade:

“_Um dia, eu fiquei sem saber o que fazer, diz uma funcionária da escola. Começaram as aulas e uma menina chorava incessantemente... A professora não entendia o

que ela queria... Então, a diretora que falava espanhol foi ao seu encontro... Ela estava com sede, mas não conseguiu pedir água... Isso acontece muito quando eles começam a estudar”.

Identifiquei outros desafios, quando falei com professores, cujos profissionais relataram que:

- Professor(a) A: “_... Nas séries iniciais eles não tem muita dificuldade explica uma professora, pois é a “fase do prazer”. A interação entre as crianças se dá de forma natural, leve... não se percebe preconceitos ou estranhamento entre eles e, mesmo com certa dificuldade, conseguimos driblar a questão linguística... Então, há sim uma interação.”
- Professor(a) B: “_... A partir do 5 ano é um período crítico, pois esse é o momento do “desafio”. A indisciplina nessa fase se faz presente. Período em que as identidades estão mais nítidas, é o período do desafio mesmo! Acho que é nessa fase que percebemos neles como essa identidade é firmada e como eles lidam com isso... Então, nessa fase que percebemos que é neste contexto multicultural, mesmo sendo trabalhado desde as séries iniciais, que eles se mostram... Aqui podemos perceber um certo preconceito”.
- Professor(a) C: “_ ... Apesar de eles as vezes se sentirem menores, discriminados, têm muitas ocasiões em que percebo que eles ficam muito felizes... Em algumas festas que pedimos pra apresentar comidas típicas, ou mostrar a cultura deles... Eles ficam faceiros porque temos muita influencia deles... A Chipa, a Polca Paraguai, o Tereré...”

Observando os relatos dos alunos, percebi que há uma relação de poder na escola, ou seja, o paraguaio é visto como estrangeiro (estranho), inferior ao brasileiro; contudo, esse pensamento também é quebrado em meio a uma realidade fragmentada, na qual um tem um pouco do outro e essa hibridização, evidencia paradoxalmente a existência de diferenças e de uma homogeneidade. A referida fragmentação, dentro desse contexto multicultural, é marcada pela mistura da língua, dos trajes, da música, comida, sotaque. Ora é marcada por um e ora por outro. O outro em você e você no outro. Assim fica a impressão de que um aprende com o outro e se torna “outro”, um terceiro que não é nem o primeiro, nem o segundo... Um ‘outro’ eu ressignificado, múltiplo e novo!

A seguir, apresento os resultados da segunda parte da pesquisa de campo.

2.9 Resultados dos questionários

2.9.1. Questionário realizado com Funcionários

Seguem os resultados do questionário aplicado aos funcionários da instituição escolar. Para cada questionamento, apresento as respostas por ordem crescente de frequência, respectivamente:

- 1) Por que você acha que os alunos paraguaios optam por estudar em escolas brasileiras?
 - a) Por que aqui a escola oferece melhores condições a eles.
 - b) Por que aqui eles têm merenda, uniforme e bolsa família.
 - c) Por melhores condições, pois eles são muito pobres.
- 2) Como ele(a)s se veem ou se classificam: brasileiro(a)s ou paraguaio(a)s?
 - a) A maioria afirma ser brasileiro(a).
 - b) Uns se identificam como paraguaios, outros brasileiros e outros brasileiros. Acho que eles se confundem um pouco ao se identificar.
 - c) Dizem que são brasileiros, a maioria.
- 3) Você acha que ele(a)s negam suas identidades? Se sim, por quê?
 - a) Sim, eles negam e principalmente quando é alguém de fora que pergunta.
 - b) Sim, eles negam por que grande maioria nasceu no Brasil somente para adquirirem identidade brasileira para conseguir benefícios.
 - c) Sim, eles mentem até o endereço. São preparados pelos pais por medo de perderem os direitos que adquiriram no Brasil.
- 4) Existe algum projeto intercultural que envolva as duas culturas que a escola trabalha?
 - a) No momento, não. Na gestão anterior, teve um projeto que se chamava “dois países, uma só cultura”.
 - b) Não específico, trabalhamos alguns temas e eles trazem o que é da cultura deles.
 - c) Não existe nenhum projeto no currículo escolar, então a escola improvisa.
- 5) Ele(a)s tem alguma dificuldade em transitar na escola pelas diferenças culturais ou por falarem línguas diferentes? Isso causa algum problema de interação ou relacionamento?
 - a) Não, eles são dóceis. No início ficam meio inibidos mas, no geral, eles se adaptam bem.

- b) No início eles estranham por não falarem o idioma... Mas aos poucos se acostumam.
- c) Depende, têm uns que chegam aqui e não se adaptam... Mas como os pais insistem, eles ficam. Contudo, ficam muito isolados, às vezes.
- 6) Quais os problemas mais frequentes (exemplos: disciplina, frequência às aulas, agressão e *bulling*). Cite somente se existir.
- a) O maior problema são as faltas.
- b) O maior problema, muitas vezes, são as faltas. Além disso, ele(a)s mudam de turno porque a maioria trabalha, o que é muito problemático.
- c) Eles são muito pobres e trabalham no outro período da escola. Vem estudar com sono e cansados. Faltam muito da aula e não a acompanham direito.
- 7) Os paraguaios que podem estudar no Brasil têm dupla cidadania?
- a) Sim.
- b) Sim, eles têm dupla cidadania porque os filhos nasceram aqui. Hoje, já se tem um controle para diminuir essa imigração “ilegal”.
- c) Eles têm porque a maioria chegava aos hospitais para darem a luz e, acabaram nascendo em território brasileiro. Outros são filhos de brasileiros com paraguaios.
- 8) Você acredita que o fato de estudarem juntos, brasileiros e paraguaios, ou seja, a diversidade cultural é negativa ou positiva na formação da identidade deles?
- a) Não acredito que seja negativa, acredito que eles interagem bem e isso é positivo, mas quanto à identidade deles acho que eles aprendem muito e então tem uma identidade diferente, multicultural.
- b) Acho que eles só ganham com isso. Apesar da pobreza e da pouca expectativa de mudança de vida, eles saem fortalecidos com essa identidade fronteiriça.
- c) Mesmo que eles se sintam discriminados, ou se sentirem inferiores, é o que se percebe, às vezes. Acho que é positiva sim.
- 9) O material didático, a merenda e o currículo escolar utilizados são os mesmos para todas as escolas ou, por ser uma escola fronteiriça, é diferente?
- a) É o mesmo.
- b) Não tem diferença, mas a escola não é culpada; recebemos da Secretaria de Educação e tudo já vem pronto.
- c) Nada é diferente aqui por ser da fronteira, acredito que poderia ser feito algo a respeito dessa questão.

2.9.2 Questionário realizado com Alunos Brasileiros

Prosseguindo, apresento os resultados do questionário aplicado aos alunos brasileiros da instituição escolar. Assim como no questionário dos funcionários, para cada questão, explico as respostas por ordem crescente de frequência, respectivamente:

- 1) Você se sente incomodado com a presença dos estudantes paraguaios(as) na escola?
 - a) Não.
 - b) Às vezes, por que eles são em muitos.
 - c) Não, já acostumei com eles.
- 2) Eles falam Guarani, Espanhol e Português. Você aprende o idioma deles da mesma forma que eles aprendem o seu?
 - a) Eles falam Guarani e Português. Eles aprendem bem o português, mas nós não aprendemos o Guarani, né? Pois aqui eles falam somente entre eles, aprendemos algumas palavras só.
 - b) Falam as três línguas... Mas a gente não aprende não... Só algumas coisas.
 - c) Falam as três línguas... Mas eu não aprendo porque eu não gosto de falar a língua dos paraguaios não...
- 3) Você acredita que é importante para você aprender a língua deles? Por quê?
 - a) Não acho importante não, por que aqui na fronteira eles falam Português e não vai servir pra mim...
 - b) Eu acho legal, mas não acho importante por que eles que tem que saber a nossa, porque eles que estudam aqui no Brasil.
 - c) Eu não acho importante, mas é bom saber de algumas palavras.
- 4) Entre vocês, o idioma que usam é o Português. E quando eles falam o Guarani, como você se sente?
 - a) Ah... Eu não gosto quando eles falam entre eles. Eu acho que estão falando mal da gente.
 - b) Bom, eu não gosto não. Porque eles falam mal, eu acho porque sabem que não vamos entender.
 - c) Eu nem ligo. Mas também não sei se eles não falam mal da gente, ou estão nos xingando.
- 5) Por que vocês acham que eles escolhem estudar no Brasil?

- a) Por que aqui a escola é melhor.
 - b) Por que aqui tem merenda, uniforme.
 - c) Por que aqui a escola é livre, eles falam que no Paraguai “eles” são ruins para os alunos.
- 6) Você estudaria em uma escola do Paraguai?
- a) Eu não.
 - b) Eu nem pensar.
 - c) Deus me livre.
- 7) O que significa fronteira para você?
- a) Fronteira... Acho que é onde os países se encontram.
 - b) É uma linha imaginária, na verdade ela não existe... Porque o mundo é um só, né?
 - c) Acho que é quando os países começam e terminam... Então, tem aquele marco que marca como se ali tivesse um muro... Mas não tem e, então, a gente atravessa pra lá e pra cá, mas na imaginação tem esse muro.
- 8) Para você é diferente estudar em uma escola entre dois países? Por quê?
- a) Eu não sei dizer... Acho que é diferente porque cada um fala uma língua.
 - b) Eu acho diferente porque eu não entendo o porquê eles estudam aqui e nós não estudamos lá no país deles.
 - c) Eu acostumei e não vejo mais diferença...
- 9) O que você acha de ter colegas de outro(s) País(es)?
- a) Eu gosto porque eles são meus amigos, mas as vezes eu fico pensando porquê não vamos um na casa do outro brincar depois da escola.
 - b) Eu gosto porque eles são nossos amigos vizinhos.
 - c) Eu acostumei com eles e gosto.
- 10) Qual a vantagem que você acha que tem em falar dois idiomas ou mais?
- a) Ah... Eu acho que deve ser bom, mas eu queria falar outra língua, inglês que eu gosto.
 - b) Para eles deve ser bom falar mais de uma língua, mas eu não quero.
 - c) Eu acho legal e queria aprender bem, podia ter aqui na escola um curso para os brasileiros.
- 11) Você gostaria de ser paraguaio? Por quê?
- a) Ah... Eu prefiro ser brasileiro. Não queria ser paraguaio porquê a escola deles não é boa, né?

- b) Eu queria ser brasiguaiio... Porque daí eu podia ir lá e ficar aqui igual eles.
- c) Eu queria ser brasileiro mesmo, porque eles falam que eles sofrem lá..

2.9.3 Questionário realizado com Alunos Paraguaiois

Finalmente, seguem os resultados do questionário aplicado aos alunos paraguaiois da instituição escolar. Neste, tanto quanto nos demais, para cada questão, são apresentadas as respostas por ordem crescente de frequência, respectivamente:

- 1) Você é brasileiro(a) ou paraguaio(a)?
 - a) Brasileiro e paraguaio.
 - b) Brasiguaiio.
 - c) Brasiguaiio.
- 2) Desde que série você estuda nessa escola?
 - a) Desde o 1 ano.
 - b) 1 ano.
 - c) Pré-escolar.
- 3) Por que você estuda em uma escola brasileira, se você pode escolher? A decisão de estudar em uma escola brasileira é sua? Por quê?
 - a) Porque aqui a escola é melhor. Meus pais que falam.
 - b) Porque aqui tem merenda, uniforme e os professores não são bravos com a gente.
 - c) Por que a escola do Brasil é melhor... Tem tudo aqui. Na do Paraguai tem que pagar uniforme e não tem comida.
- 4) O que significa fronteira para você?
 - a) É a divisa professora.
 - b) É uma linha imaginária que divide os países.
 - c) É onde tem um marco branco, do marco pra cá é Brasil e para lá é Paraguai.
- 5) Que línguas você fala em casa? E aqui na escola?
 - a) Em casa Guarani e aqui Português.
 - b) Guarani em casa... Aqui Português.
 - c) Guarani e Português em casa. Aqui na escola, só Português.
- 6) Qual a vantagem que você acha que tem em falar dois idiomas ou mais?
 - a) Não sei.

- b) Nenhuma eu acho.
- c) Acho que só é bom por que eu falo com meus pais, avós e o Português é bom, porquê daí eu posso estudar e ser um médico.
- 7) Quando você fala outro idioma que não seja o Português e os brasileiros não entendem. Qual a reação que eles têm?
- a) Ficam bravos... Acham que estamos falando mal deles... Às vezes, a gente briga no tapa.
- b) Eles não gostam... Daí os professores não deixam a gente falar...
- c) Eles xingam a gente... Não gostam não! Daí a gente fica com raiva e falamos mal deles em Guarani.
- 8) Você sente alguma discriminação por ser paraguaio aqui na escola? Se sim, pode citar qual?
- a) Ah, eu acho que sim, às vezes. Porque, às vezes quando acontece brigas, eles perguntam pra nós porque a gente não estuda no nosso país.
- b) Uma vez eu fiquei bravo porque a professora falou... Esse bando de paraguaios deviam ir pro lugar deles... Eu quase chorei.
- c) Eu não sinto que eles tratam mal, mas, às vezes, uns falam que sou burro porque sou paraguaio.
- 9) Se você conhece, qual a diferença entre uma escola do Brasil e uma escola paraguaia?
- a) A do paraguaio é muito brava... Tem que ir de uniforme de soldado!
- b) Aqui tem mais merenda... Uniforme.
- c) Eu nunca estudei lá.
- 10) Que carreira você pretende seguir? Quer seguir sua carreira no Brasil ou no Paraguai?
- a) Advogado... Mas ainda não sei se eu vou conseguir.
- b) Eu quero ser médico. Quero estudar no Paraguai, mas acho que não vai dar porque só brasileiro estuda aqui na medicina... Não sei se o dinheiro vai dar...
- c) Eu quero ser mecânico só... Meu pai é, e ganha bastante dinheiro.
- 11) A escola trabalha ou fala sobre a cultura paraguaia? Ou vocês aprendem somente sobre a cultura brasileira?
- a) Só às vezes, quando tem alguma festa... Igual à festa junina... Daí vai ter uma dança... A polca paraguaia e, eu, vou dançar.

- b) Não. Às vezes falam da chipa paraguaia ou do tereré.
- c) Em algumas vezes, tem alguma coisa que fala das coisas do Paraguai. Só da cultura brasileira que tem nos nossos livros aqui.

12) Se você pudesse, gostaria de ser somente brasileiro? Por quê?

- a) Ah... Às vezes penso nisso! Que se eu fosse só brasileiro ia ser melhor pra mim. Ah... Porque eu acho que não é fácil também ser diferente.
- b) Eu não... Eu gosto de ser brasiguai mesmo!
- c) Eu não queria ser brasiguai só porque nasci no Brasil, porque eles ficam falando que nasci aqui pra ser brasileiro... Mas não é... Eu nasci aqui, porque minha mãe não tinha dinheiro pra pagar hospital, então, eu acabei sendo brasiguai.

Ao tratar sobre como os estudantes brasileiros e os paraguaios veem a fronteira, percebi que a prática ratifica o pensamento de Pereira (2013, p. 133) ao nos lembrar de que para os fronteiriços “as duas nações são como se fossem uma só”. Entretanto, reafirmo que a ideia da autora (*op cit.*) se trata de um pensamento com facetas paradoxais, como uma “porta de vaivém, e como tal nem nunca está escancarada, nem nunca está fechada”. Ademais, tanto nos relatos, quanto nas observações fica evidente que o que a mesma autora (*op. cit.*) também afirmara: “em zona de fronteira, há toda uma forma cultural ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais oriundos de diferentes localidades”.

Outra questão que merece destaque, evidenciada em todos os instrumentos e etapas da pesquisa de campo, trata-se do fato de como são os conflitos decorrentes dos encontros e choques típicos do ambiente fronteiriço. Neles, ficam evidenciados as nuances fronteiriças abordado por Pereira (2013, p. 134), demonstrando um lugar “onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, [...] onde são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural”. Um dos maiores desafios que percebo é superar a diferença muitas vezes apresentada como inferioridade, um passo que precisa mudar a partir das ações propostas desde a Secretaria da Educação, ao PPP institucional, unindo iniciativas esparsas em um projeto integrado para disseminar o conhecimento geral as diferentes culturas que ali convivem, com um viés de respeito, aceitação e admiração da pluralidade cultural.

Acredito ser importante destacar que a pluralidade cultural, trata-se de um tema transversal, que, segundo o próprio Ministério da Educação, citado nos *Parâmetros*

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), precisa ser trabalhado na Educação Básica e, muito além dessa necessidade normativa, pelo potencial que este trabalho pode ter na tentativa de fomentar e proporcionar espaços de compreensão, respeito e admiração a outra cultura, como o caso da isenção, em dados momentos, de interpretação da língua falada pelo outro, o que leva à um ambiente de desconfiança e intolerância como relatado nos questionários. Por outro lado, uma possível resposta para este desafio também apareceu nos relatos, pois quando a cultura era valorizada, mesmo que de forma isolada, tímida e insipiente, como possibilitar uma dança típica em uma festa baseada em outra cultura já faziam surgir sorrisos e relatos de orgulho de ser, pertencer e se reconhecer como tal. Além disso, como menciona Silva (2001, p. 9), o educador precisa “[...] abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido”.

Ademais, corroboro que a pluralidade cultural pode ser trabalhada na perspectiva da multi/interculturalidade. É preciso, com base no pensamento de Candau e Russo (2011) que este trabalho seja realizado de forma consistente nos processos educativos oferecidos a toda a população. Além disso, como propõe Candau (2009, p. 4) é preciso:

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

É fato que muito do que vi me incomodou, entretanto corroboro com a ideia de que “somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002 apud BACKES, 2005, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa, a qual buscou analisar o processo de construção da identidade dos estudantes em escolas da fronteira entre o Brasil e o Paraguai para construir algumas respostas que possam contribuir para minimizar as inquietações e desafios que se apresentam no cotidiano de educadores e alunos que frequentam as escolas situadas na referida fronteira, buscando entender as identidades múltiplas das crianças que vivem neste espaço, por meio da análise dos aspectos relevantes da diferença e da influência entre dois povos distintos refletindo sobre estas identidades que são formadas nestas instituições com culturas diferentes, como enfrentam e vivenciam esse novo espaço do qual passam a inserir-se socialmente.

Ao tentar atingir o objetivo proposto para esta pesquisa, pude encontrar mais perguntas, do que efetivamente respostas, além de conhecer algumas das incontáveis variáveis que permeiam este contexto complexo da fronteira, especialmente, no que se refere à construção das identidades no ambiente escolar. Reconheço que a escola pode ter um papel importantíssimo na construção de uma identidade híbrida, principalmente se representar um espaço propício (proposta pedagógica, o currículo escolar, as práticas, os recursos didáticos etc.) para promoção (ou não) de condições de tolerância, respeito e admiração ao diferente, seja em relação à cultura, aos valores, aos hábitos, à língua etc., como algo positivo desde sua essência.

Busquei realizar uma contextualização e ambientação sobre o cenário e atores que participaram do trabalho, tanto a partir de dados provenientes de um estudo bibliográfico, como de procedimentos empíricos provenientes de uma pesquisa de campo exploratória, histórica e explicativa.

Percebi, principalmente na pesquisa de campo, que as crianças que frequentam a escola por mim visitada são provenientes de distintas origens culturais e que a instituição escolar, embora pareça reconhecer a necessidade de trabalhar de maneira a superar problemas históricos de discriminação ou de sobreposição de uma cultura em relação à outra. Ainda precisa desenvolver propostas e ações amplas e consistentes em relação aos estudantes estrangeiros, incluindo projetos (e materiais didáticos) que atenda à multi/interculturalidade.

Os resultados da pesquisa me permitiram reconhecer que não existe uma 'receita mágica' para solucionar a construção e a reconstrução de identidades híbridas e multi/interculturais nas crianças que frequentam uma instituição escolar na fronteira, mas que

é possível problematizar o contexto escolar da fronteira na intenção de buscar práticas pedagógicas diferenciadas e potencialmente mais adequadas para atingir este objetivo.

Enfatizo, ainda, que as identidades dos alunos não se tratam de substâncias dadas e consolidadas. Ao contrário, elas são situacionais, relacionais e instáveis, visto que são constantemente redefinidas conforme são movidas as peças deste complexo jogo estabelecido no paradoxal, mutável rico e diverso contexto da fronteira, onde uma história repleta de conflitos e acordos, interesses e necessidades de distintos grupos, de multi/interculturalidade, de multiculturalismo, dentre outros atributos, fazem parte de um cotidiano único e em constante transformação. Assim, este trabalho busca representar uma pequena contribuição para a compreensão e para a busca de melhores respostas para os problemas identitários verificados em um contexto que continuará constantemente sendo modificado tanto nas narrativas dos intelectuais, quanto em suas expressões populares, valores, cultura etc. Mais um passo, afinal, é preciso caminhar e por caminhos cada vez melhores!

Neste sentido, as escolas e os agentes que compõem sua comunidade precisam estabelecer currículos e práticas que levem em conta toda essa diversidade e a encare em seu viés positivo para minimizar eventuais situações de estigmatização, preconceito e marginalização, na construção de uma identidade pautada no respeito próprio e ao outro, que aceite a diversidade como riqueza, que desperte a curiosidade e a admiração ao diferente e a construção de valores como a empatia e solidariedade. Em uma visão realista da educação, sem tentar entendê-la como única responsável pela solução dos conflitos e questões que ocorrem em uma sociedade, mas que reconhece o potencial desta instituição social, defendo que a escola é um espaço, por excelência, onde é possível construir pontes e diálogos, buscar o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, estabelecer boa convivência com o diferente, aprender valores ligados a ética e ao respeito, melhorar os problemas sociais relacionados às questões de diversidade cultural, enfim, no qual podemos iniciar a construção da sociedade que almejamos para as futuras gerações.

Ratifico, aqui, minha crença de que a escola tem potencial para contribuir na tentativa de minimizar/extinguir conceitos errados geradores de estigmas e preconceitos e, portanto, na busca ao respeito pelas distintas identidades que juntas constituem a identidade dos estudantes fronteiriços.

Nesse sentido, acredito que um dos maiores desafios de uma instituição escolar, especialmente a fronteiriça, é investir em práticas que possam contribuir para superação da discriminação e contribuir para a socialização da riqueza da diversidade etnocultural que constitui um patrimônio sociocultural.

Para finalizar, pontuo com as palavras do físico Albert Einstein, a síntese do posicionamento desta pesquisa em relação ao contexto real, para o qual ela volta sua atenção: “toda a nossa ciência comparada com a realidade, é primitiva e infantil - e, no entanto, é a coisa mais preciosa que temos”.

REFERÊNCIAS

ABÍNZANO, Roberto Carlos. Antropología de los procesos transfronterizos: conocer y actuarenlaregión de fronteras. **Cuadernos de La Frontera**, Posadas, ano 1, n. 1-2, mar. 2004.

ACCIOLY, Hildebrando. **Limites do Brasil- A fronteira com o Paraguai**. São Paulo/Rio de Janeiro/ Recife/ Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1938. (Coleção Brasileira, v. 131)

AGÊNCIA BRASIL. **Questão energética** (2012). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

AGÊNCIA ESTADO. **Paraguai e Uruguai vão integrar projeto de escolas bilíngües a partir de 2009 (2008)**. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

ALAMBERT, Francisco. **Civilização e barbárie, história e cultura**: representações culturais e projeções da “Guerra do Paraguai” nas crises do 2º Reinado e da 1ª República. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil (2006)**. Disponível em: <<http://www.neppi.ucdb.br/seminario/seminario.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

_____. A dinâmica das fronteiras: Deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, no. 31: p. 137-166, jan./jun., 2009.

AMSELLE, J. L.; M'BOKOLO, E. (Dir.) **Aucoeur de l'ethnie: ethnies, tribalismeetétaten Afrique**. Paris: La Decouverte, 1985.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** – como organizar o Colegiado Escolar. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia Escolar Cidadã, v. 8)

_____, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Bomtempo Editorial, 1999.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

BAGNO, Marcos *et al.* **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BANDEIRA, Moniz. **O expansionismo brasileiro**: o papel do Brasil na Bacia do Prata da colonização ao Império. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1985.

BAPTISTA, Fernando. **Elisa Lynch**: Mulher do Mundo e da Guerra. São Paulo: Civilização Brasileira; Brasília: INL/Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

BÁRBARA, Marcelo Santa. **Brasiguai**: territórios e jogos de identidade. In: PÓVOA NETO, Helion; FERREIRA, Ademir Pacelli (Org.). **Cruzando fronteiras disciplinares**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

BEHARES, L. E. (Org.). **Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera**. Montevideo: Gabaratos.s.r.l., 1997.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila *et. al.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BIRCH, Melissa H. La política pendular: Política de desarrollo del Paraguay em la post guerra. In: SIMON, José Luis G. (Comp.). **Política exterior y relaciones internacionales del Paraguay Contemporáneo**. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, 1990.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BORSTEL, C. N. Traços de línguas em contato: uma prática para o cotidiano de sala de aula. In: **Anais da 10ª JELL - Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários** – Curso de Letras – Unioeste/Mal. Cândido Rondon, v. 1, p. 101-111, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. Pierre Bourdieu. **Escritos de educação**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 1998.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 ago. 2013a.

_____, Política Externa Brasileira. **Cronologia das relações Brasil Paraguai**. Disponível em: <<http://www.politicaexterna.com/563/cronologia-das-relaes-brasil-paraguai>> Acesso em: 2 ago. 2013b.

_____, Ministério da Integração Social. **Faixa da fronteira**. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/pt/c/document_library/get_file?uuid=cd8c9e6a-a096-449b-826e-6ecb49744364>. Acesso em: 5 ago. 2013c.

_____, Casa Civil. **Decreto n. 85.064 de 26 de agosto de 1980**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D85064.htm>. Acesso em 7 ago. 2013d.

_____, Ministério da Integração Nacional. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDF)**. Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. Brasília, 2005.

_____, Ministério da Educação. **Escolas de fronteira**. Brasília/Buenos Aires: Ministério da Educação/Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC, 1998.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALDAS, Cíntia. **Brasil intensifica cooperação educacional com o Paraguai (2007)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8001>. Acesso em: 8 ago. 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011.

_____. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

_____. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. In: **Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. F. (Org.): **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. (Org.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez., 2007.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) **Diferenças culturais e educação – construindo caminhos**. São Paulo: Sete Letras, 2011.

CARDOSO, J. B. Hibridismo cultural na América Latina. **Itinerários** – Revista de Literatura, n. 27, 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1127>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CARVALHO, José Murilo de. “Um voluntário na Guerra do Paraguai”. **Jornal Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 8 jul. 2001.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3.ed.Paz e Terra, 2002. (v. 3)

CASTRO NEVES, João Augusto de. O Congresso Nacional e a política externa brasileira. In: ALTEMANI, Henrique; LESSA, Antônio Carlos (Org.). **Relações Internacionais do Brasil**. Temas e agendas, v.2. p. 365-387. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

CAVALCANTI, M.C. **Interação Guarani/não-Guarani**: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18: 101-110, 1991.

_____; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17:133-144, 1991.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, n. especial, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CITRINOVITZ, Estela. Formación de profesores para áreas de frontera. In: TRINDADE, Aldema M.; BEHARES, Luis E. (Org.)**Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1996.

CLIFFORD, James. Diásporas. **Cultural Anthropology**, v. 9, n. 3, Sine Loco, aug. 1994.

CORRÊA, R. L. **Formas simbólicas e espaço (2008)**. Disponível em: <www.igeo.ufrj.br/robertolobatocorrea>. Acesso em:5 ago. 2013.

DALINGHAUS, Ione V. **Alunos brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo lingüístico sobre aprendizagem do Português em Ponta Porá, MS**. Cascavel: UNIOESTE, 2009.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. “A Construção de um Mito”. **Folha de São Paulo**, Caderno MAIS, São Paulo, 9nov. 1997.

_____. A política platina do Barão do Rio Branco, *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 43, n. 2, p. 130-149, 2000.

_____. **O conflito com o Paraguai**: A Grande Guerra do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Mulheres comuns, senhoras respeitáveis**: a presença feminina na Guerra do Paraguai. Campo Grande: UFMS, 2005. (v. 1)

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Gabriela Nunes. **O Rio Prata e a consolidação do Estado Imperial**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**: a história dos dominados em todo o mundo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERTIG, André Átila; SACCOL, Tassiana Maria Parcianello. A Guerra do Paraguai nos livros didáticos de História do Brasil. **Aedos**, n. 6, v. 3, 2010.

FIGUEIREDO, Eurídice. Identidade nacional e identidade cultural. In: **Conceitos de literatura e cultura**. Niterói/Juiz de Fora: EdUFF/Editora UFJF, 2005.

_____, Luciano de. Carta do editor sobre A Guerra do Paraguai: as origens do conflito que sacudiu o continente. **Revista Nossa História**, Ano 2, n. 13, p.3, nov. 2004.

FISCHMANN, R. Educação democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP-Estação Ciência, 1996.

FLEURY, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

_____. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio-ago. 2003.

_____. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURY, Reinaldo Matias (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade & cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001.

_____; AZIBEIRO, N. Esperança. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: **II Congresso Internacional: Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos**. Realização Grupalfa. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FUNAG. Relações Brasil-Paraguai: afastamento, tensões e reaproximação (1889-1954). Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/Relacoes_Brasil_Paraguai.pdf> Acesso em: 2 ago. 2013.

G1 ECONOMIA. **Em fábrica do Brasil no Paraguai, mistura de 3 idiomas é 'língua oficial'**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2011/11/em-fabrica-do-brasil-no-paraguai-mistura-de-3-idiomas-e-lingua-oficial.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

GÁUDIO, Rogata Soares del. BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. **Terra Livre**, São Paulo, ano 23, v. 1, n. 28, p. 177-196, jan./jul. 2007.

GERMANI, G. I. **Expropriados terra e água: o conflito de Itaipu**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GOETTERT, J. D.; MONDARDO, M. L. O “Brasil Migrante”: gentes, lugares e transterritorialidades. In: **GEOgrafia**, v. 11, n. 21, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOIRIS, F. A. J. **Descubriendolafrontera**: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: INPAG, 1999.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GRIMSON, A. Las culturas son más híbridas que las identificaciones. **Conferência apresentada em Reflectionsonthe Future**. Califórnia: University of Califórnia, fev. 2004.

_____. **La naciónens us límites**: contrabandistas y exiliados em la frontera Argentina-Brasil. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. (Org.) **Fronteras, naciones e identidades**: la periferia como centro. Buenos Aires: La Crujía, 2000.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Dês-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EdUFF, 2007.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2008.

HARVEY, D. **The Condition of Postmodernity**. London: Basil Blackwell, 1989.

HORKHEIMER, M. ; ADORNO, T. W. Preconceito. In: _____. **Temas básicos da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ITAIPU - Binacional. **Últimas notícias**: tratado de Itaipú (2009). Disponível em: <<http://www.itaipu.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

ITAMARATY, Ministério das Relações Exteriores. **Relações Brasil-Paraguai (2010)**. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. *International Journal of Qualitative Methods*, n. 2, p. 23-38, 2005.

MACHADO, A. M. *et al.* **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães(Org.) **Guerra do Paraguai- 130 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MARTINS, Dora; VANALLI, Sônia. **Migrantes: repensando a Geografia**. São Paulo: Contexto, 1994.

_____, J. S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MATTOS, C. de M. **Geopolítica e teoria de fronteiras: fronteiras do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1990.

MAZZAROLLO, J. **A Taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu**. São Paulo: Loyola, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, S. L. A identidade uma tentativa de aproximação. In: **Anais do I Encontro Interdisciplinar Sobre Identidade**. São Paulo: Boletim do Grupo de Pesquisa sobre Identidade Social, 1983.

MERCOSUL GOV. **Perguntas mais frequentes: o que é o Mercosul?** Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/perguntas-mais-frequentes-sobre-integracao-regional-e-mercopol-1/sobre-integracao-regional-e-mercopol/>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

MEY, Jacob L. Etnia identidade e língua. Tradução de Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Da fronteira a “fronterica”**: observações do eu e do outro na (di)visão entre Brasil e Paraguai (2007). Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/mondardo-marcos-da-fronteira-a-fronterica.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

OLIVEIRA, A. U. **Palestra proferida na UNIOESTE**, 29 maio 2006.

_____, R. C. de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo/Brasília: EDUNESP/Paralelo 15, 2006.

_____. Os (des) caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 7-21, São Paulo, 2000.

_____, T. M. de (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: UFMS, 2005.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: Ciências Sociales, 1991.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Brasiguaios ou fronteiriços? A noção de habitus para compreender o pertencimento cultural na fronteira brasil-paraguai. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 15, n. 2, p. 129-148, ago.-dez. 2013.

_____. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan-jun. 2009.

_____. Processos identitários da segunda geração de migrantes de diferentes etnias na fronteira Brasil-Paraguai. In: MARIN, Jéri R; VASCONCELOS, Cláudio A de (Orgs.) **História região e identidades**. Campo Grande: UFMS, 2003.

_____. **Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias**. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

_____. **Migrações de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai**. Dissertação (mestrado). Campo Grande: UFMS, 1997.

PONTES, N.; FREY, L. **Crise no Paraguai acentua importância de relação histórica com o Brasil**. Disponível em: <<http://www.dw.de/crise-no-paraguai-acentua-import%C3%A2ncia-de-rela%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-com-o-brasil/a-16061302>> Acesso em: 5 abr. 2013.

RAFFESTIN, Claude. Prefácio. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.) **Território sem limites**. Campo grande: UFMS, 2005.

_____. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REUTERS BRASIL. **Exportação de soja pelo Paraguai (2012)**. Disponível em: <<http://br.reuters.com/news/topNews>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

REZENDE, Rubim. **Reservas de brasilidade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Coleção Brasileira, v. 161)

RIQUELME, Marcial Antônio. Migrações Brasileiras no Paraguai. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: EdUFMS, 2005.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo (1984)**. Disponível em: <<http://sites.usjt.br/leonarde/oqueeetnocentrismo.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

ROSALES, Humberto. **Historia del partido comunista paraguayo (1928-1991)**. Asunción: PCP, 1991.

ROSSATO, César Augusto. A cultura do controle vigilante e sua ética enganosa: globalização e neoliberalismo na fronteira México/Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 70-90, jul./dez. 2003.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, 5 (1-2), p. 31-52, nov. 1994.

_____, Milton. **Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico - científico - informacional**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

SANTOS, M. H. P.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 47(2), p. 429-446, jul./dez., 2008.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Prefácio de Pierre Bourdieu. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Editora da USP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMON, José Luis G. (Comp.). **Política exterior y relaciones internacionales del Paraguay Contemporáneo**. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, 1990.

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. In: **Economia e política da urbanização**, p. 29-62. 14 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SINGLY, F. **O eu, o casal e a família**. Tradução de Magda Bigotte Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____, T. **História da formação das fronteiras do Brasil**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1972.

SOUCHAUD, Sylvain. **Geografía de lamigración brasileña em Paraguay**. Asunción: UNFPA-ADEPO, 2007.

SPIVAK, G. Diasporas old and new. **Textual Practice**, v. 10, n. 2, p. 245-269, 1996.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, Heloisa. B. de (Org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SPRANDEL, Márcia Anita. Brasileiros de além-fronteira: Paraguai. In: **O fenômeno migratório no terceiro milênio**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SQUINELO, Ana Paula. **A Guerra do Paraguai**, essa desconhecida...: ensino, memória e história de um conflito secular. Campo Grande: UCDB, 2002.

TEDESCHI, L. A. Interculturalidade: igualdade e diferença em debate. In: TEDESCHI, L. A. *et al.* **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008.

TERENCIANI, C. **Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado, Sine loco: PPGG/UFGD, 2011.

_____. Interculturalidade e "cidades-gêmeas": novas configurações identitárias? In: **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, feb. 2012. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/18/ct.html>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

TRINDADE, A. M.; BEHARES, L.E.; FONSECA, M. C. **Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguai**. Santa Maria: UFSM, 1995.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais – 1978**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

VÍCTORA, C. G. *et al.* **Pesquisa qualitativa em saúde: introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

WAGNER, Carlos. **Brasiguaios: homens sem pátria**. Petrópolis: Vozes, 1990.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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.

APÊNDICE I – DIÁRIO DE CAMPO

- 1) Relato cotidiano das observações nos ambientes/contextos pesquisados.
- 2) Descrição de entrevistas e relatos dos participantes da pesquisa (amostra).
- 3) Pontuação e descrição de impressões pessoais, como pesquisadora: alinhando os estudos teóricos com a realidade observada.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA FUNCIONÁRIOS

- 1) Por quê você acha que os alunos paraguaios optam por estudar em escolas brasileiras?
- 2) Como ele(a)s se veem ou se classificam: brasileiras ou paraguaias?
- 3) Você acha que ele(a)s negam suas identidades? Se sim, por quê?
- 4) Existe algum projeto intercultural que envolva as duas culturas que a escola trabalha?
- 5) Ele(a)s tem alguma dificuldade em transitar na escola pelas diferenças culturais ou por falarem línguas diferentes? Isso causa algum problema de interação ou relacionamento?
- 6) Quais os problemas mais frequentes (exemplos: disciplina, frequência às aulas, agressão, *bullying*)? Cite somente se existir.
- 7) Os paraguaios que podem estudar no Brasil tem dupla cidadania?
- 8) Você acredita que o fato de estudarem juntos (brasileiros e paraguaios), ou seja, a diversidade cultural é negativa ou positiva na formação da identidade deles?
- 9) O material didático, a merenda, o currículo escolar utilizado é o mesmo para todas as escolas ou, por ser uma escola fronteiriça, é diferente?

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BRASILEIROS

- 1) Você se sente incomodado com a presença dos estudantes paraguaios(as) na escola?
- 2) Eles falam Guarani, Espanhol e Português. Você aprende o idioma deles da mesma forma que eles aprendem o seu?
- 3) Você acredita que é importante para você aprender a língua deles? Por quê?
- 4) Entre vocês, o idioma que usam é o Português. E quando eles falam o Guarani, como você se sente?
- 5) Por quê vocês acham que eles escolhem estudar no Brasil?
- 6) Você estudaria em uma escola do Paraguai?
- 7) O que significa fronteira para você?
- 8) Para você é diferente estudar em uma escola entre dois países? Por quê?
- 9) O que você acha de ter colegas de outro(s) País(es)?
- 10) Qual a vantagem que você acha que tem em falar dois idiomas ou mais?
- 11) Você gostaria de ser paraguaio? Por quê?

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS PARAGUAIOS

- 1) Você é brasileiro(a) ou paraguaio(a)?
- 2) Desde que série você estuda nessa escola?
- 3) Por que você estuda em uma escola brasileira, se você pode escolher? A decisão de estudar em uma escola brasileira é sua? Por quê?
- 4) O que significa fronteira para você?
- 5) Que línguas você fala em casa? E aqui na escola?
- 6) Qual a vantagem que você acha que tem em falar dois idiomas ou mais?
- 7) Quando você fala outro idioma que não seja o Português e os brasileiros não entendem. Qual a reação que eles têm?
- 8) Você sente alguma discriminação por ser paraguaio aqui na escola? Se sim, pode citar qual?
- 9) Se você conhece, qual a diferença entre uma escola do Brasil e uma escola paraguaia?
- 10) Que carreira você pretende seguir? Quer seguir sua carreira no Brasil ou no Paraguai?
- 11) A escola trabalha ou fala sobre a cultura paraguaia? Ou vocês aprendem somente sobre a cultura brasileira?
- 12) Se você pudesse, gostaria de ser somente brasileiro? Por quê?