

LUIS MANOEL BEZERRA

**A PRESENÇA DE ALUNOS BOLIVIANOS NUMA ESCOLA LOCALIZADA NA
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande- MS
2020**

LUIS MANOEL BEZERRA

**A PRESENÇA DE ALUNOS BOLIVIANOS NUMA ESCOLA LOCALIZADA NA
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

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

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande- MS
2020

B574p Bezerra, Luis Manoel

A presença de alunos bolivianos numa escola localizada na fronteira Brasil-Bolívia: a perspectiva dos professores/ Luis Manoel Bezerra; orientador Prof. Dr. José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS : 2020.

81 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020

1. Cultura - Fronteiras. 2. Interculturalidade - Educação.
I.Backes, José Licínio. II. Título.

CDD: 370

**A PRESENÇA DE ALUNOS BOLIVIANOS NUMA ESCOLA
LOCALIZADA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

LUIS MANOEL BEZERRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes (UNIPAMPA) Examinador Externo

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande - MS, 04 de fevereiro de 2020.

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em nossa vida; aos meus pais, irmãos e familiares, que sempre me apoiaram.

Também o dedico a todos os profissionais da educação, que tanto lutam por um mundo melhor e acreditam na transformação pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais, por terem me dado uma base sólida de formação, cuidado e afeto.

Aos meus amigos, pelos momentos de alegria proporcionados.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Licínio Backes, pela paciência e sabedoria.

A todos, enfim, que, de algum modo, foram importantes para a formação do profissional que sou hoje.

BEZERRA, Luis Manoel. **A presença de alunos bolivianos numa escola localizada na fronteira Brasil-Bolívia: a perspectiva dos professores.** Campo Grande, 2020, 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa de mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural. Ela tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre a educação intercultural e como eles percebem as diferenças entre os alunos no espaço escolar. O referencial teórico pauta-se na perspectiva intercultural. As transformações culturais, sociais e étnico-raciais que ocorrem na sociedade atual têm levado a estudos sobre a interculturalidade dentro do contexto escolar, incluindo o convívio com alunos estrangeiros, como é o caso desta pesquisa acerca de uma escola localizada na fronteira entre o Brasil e a Bolívia. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com doze professores. A análise mostrou que os professores não tiveram formação para lidar com os alunos estrangeiros, que os alunos bolivianos têm dificuldade com a língua portuguesa e que há discriminação e preconceito contra os alunos bolivianos, os quais, em função destes fatores, tendem a não assumir sua cultura. Conclui-se que, para a escola poder trabalhar na perspectiva da interculturalidade, é fundamental que haja um processo de formação continuada destinado aos professores, para que estes aprendam a lidar com as diferenças em seus alunos, saibam desenvolver um processo educativo baseado nas diferenças e não na homogeneização, e consigam evitar o preconceito e a discriminação, compartilhando saberes e experiências, reconhecendo que, mesmo a cultura nos diferenciando, essa diferenciação não precisa estar associada a déficit e a inferioridade.

Palavras-chave: Cultura. Fronteira. Interculturalidade. Educação.

BEZERRA, Luis Manoel. **The presence of Bolivian students at a school near the Brazil-Bolivia borderline: the teacher's perspective.** Campo Grande, 2020, 81 p. Master's Dissertation (Masters in Education). Catholic University Don Bosco.

ABSTRACT

This Master's dissertation is linked to the research line Cultural Diversity and Indigenous Education and to the research group Intercultural Education and Traditional People, of the Postgraduate Program in Education – Master and Doctorate of the *Universidade Católica Dom Bosco – UCDB* (Catholic University Don Bosco). The research has as its main purpose to analyze the teacher's conceptions about intercultural education and the ways they perceive the differences between students at school. The theoretical framework is based on an intercultural perspective. The cultural, social and racial-ethnic changes which occur in today's society have led to studies about interculturality in the school environment, including the context of foreign students, as it is the subject of this research on a school located near the border with Bolivia. The field research was done through semi-structured interviews with twelve teachers. The analysis showed that these teachers have not received a proper training to handle with foreign students, that the Bolivian students have difficulties in speaking Portuguese, and that there is discrimination and prejudice against Bolivian students, who tend to not assume their culture. The conclusion is that, in order to be able to work from an intercultural perspective on, the school should develop a continuous qualification process for teachers, so they can learn to handle with the differences amongst their students, knowing how to increase an education process based on differences and not on homogenization, and how to avoid prejudice and discrimination, sharing knowledge and experiences, recognizing how culture can be differentiating, but without associating this differentiation to deficit and inferiority.

Keywords: Culture; border; intercultural; education.

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	16
1.1 A educação e a construção cultural da identidade e da diferença	16
1.2 A educação intercultural.....	23
CAPÍTULO II – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA SITUADA NA FRONTEIRA.....	34
2.1 A escola e os professores entrevistados.....	34
2.2 A dificuldade linguística dos alunos: a percepção dos professores.....	37
2.3 A discriminação e o preconceito quanto à cultura boliviana.....	47
2.4 A dificuldade dos bolivianos de “assumir” a sua cultura	50
2.5 A Festa da Integração realizada na escola: uma festa intercultural?	60
2.6 A formação dos professores para lidar com as diferenças.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Em virtude das transformações culturais, sociais e étnico-raciais que vêm ocorrendo com mais intensidade nos últimos anos, há estudos sobre a interculturalidade dentro do contexto escolar, incluindo contextos com alunos estrangeiros, como é o caso deste estudo, referente a uma escola localizada na fronteira entre o Brasil e a Bolívia.

Para Fleuri (2003), a educação intercultural representa outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações entre os grupos humanos, bem como ela pode estabelecer outras formas de aprendizagem e convívio no espaço escolar.

Na minha atuação docente de vários anos, percebi que os alunos bolivianos enfrentam dificuldades para acompanhar o currículo da escola, em função de sua diferença cultural, pois o currículo não foi pensado para lidar com as diferenças entre os alunos.

Os alunos muitas vezes são excluídos da escola, sendo que o adequado seria fortalecer os vínculos que reconhecem as potencialidades da convivência entre culturas diferentes, facilitando o processo de aprendizagem dos povos da região de fronteira, aceitando, valorizando e integrando a sua cultura:

A fronteira agrega especificidades que demandam no mínimo ações conjuntas dos países envolvidos, pois as condições de existências na fronteira tocam a todos que residem nesta área, portanto a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração (PEREIRA, 2009, p.54).

Nesse sentido, a educação está diretamente ligada à dimensão cultural, lembrando que:

[...] assiste-se hoje a uma verdadeira virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (HALL, 1997, p. 31).

Portanto, a cultura é central para entender a educação, sobretudo quando esta se dá na fronteira entre dois países. Dessa forma, entende-se a necessidade dessa pesquisa, que tem como objetivo geral analisar as concepções dos professores sobre a educação intercultural e as formas como lidam com as diferenças dos alunos no espaço escolar, situado na fronteira Brasil-Bolívia. Os objetivos específicos são: identificar se os professores desenvolvem práticas educativas diferenciadas, considerando o contexto de fronteira no qual atuam; identificar, nas reflexões dos professores, elementos que se relacionem com a interculturalidade, e demonstrar o que os professores pensam sobre as diferenças de seus alunos, com destaque para o fato de ser bolivianos.

Essa temática está articulada com minha trajetória de formação e experiência profissional. Possuo Graduação em Licenciatura Plena em História - Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso - FUCMAT (1991), e Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso - FUCMAT (1992), hoje Universidade Católica Dom Bosco. Nessa época, as questões ligadas à diferença ainda não faziam parte da formação inicial.

Em 1999, concluí a Especialização em Planejamento Educacional, na Universidade Salgado de Oliveira / Rio de Janeiro, Brasil, desenvolvendo a monografia “A Defasagem de Aprendizagem no Curso de Suplência Básica (Supletivo)”. Como se pode observar pelo próprio título da monografia, a preocupação não era com a diferença; a discussão girava em torno da ideia de defasagem e déficit de determinados grupos culturais, ideias que são colocadas em xeque pelo campo da interculturalidade, pois a rigor se trata de sujeitos diferentes, não de sujeitos com defasagem.

Em 2011, concluí a Especialização em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, redigindo a monografia “A inclusão nas escolas rurais de fronteira (Brasil x Bolívia)”. Nessa monografia, iniciei um contato, ainda que tênue, com a questão da diferença, estudando as escolas rurais situadas na fronteira. Em 2018, concluí a Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís, Associação Jaboticabense de Educação e Cultura, Brasil. Nessa Especialização, fiz a monografia “Gestão Participativa: Família e Escola no Processo Educacional”. Nela, destaco a necessidade de ouvir as famílias, para que ocorra um processo educativo mais qualificado.

Ainda que no processo de formação inicial e continuado a temática da diferença estivesse quase ausente (com exceção da Especialização em Educação do Campo), na minha prática como professor sempre percebia, de alguma forma, que havia muitos alunos que não conseguiam aprender, e intuía que essa dificuldade poderia estar ligada ao processo educativo, que os conteúdos trabalhados estariam pouco ligados às experiências cotidianas dos alunos. Nesse sentido, entendo ser importante trazer minha trajetória profissional.

A minha trajetória profissional iniciou em 1992, quando terminei a minha Graduação em Licenciatura Plena em História e Pedagogia. Durante os anos de 1990 a 1992, ministrei aulas de História e Geografia na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “São José”, como professor leigo, na cidade de Campo Grande / MS.

Retornando à cidade de Corumbá / MS, logo após minha formatura em 1992, fui contratado pela Escola Tenir para atuar como professor de História da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, no período de 1992 a 1998. Concomitantemente a esse período, atuei como professor convocado na Escola Estadual Dr. João Leite de Barros, no período noturno, como professor de História no Curso de Suplência Básica (Supletivo).

Em 1999, fui aprovado no concurso público da Prefeitura Municipal de Corumbá, na Secretaria Municipal de Educação, para o cargo de Especialista em Educação, para atuar como Coordenador Pedagógico, com carga horária de 40h no período matutino, na Zona Rural. Tomei posse na Escola Rural Polo “Nossa Senhora Aparecida”, no Assentamento Mato Grande, região de Antônio Maria Coelho, no Município de Corumbá / MS.

No ano de 2000, fui aprovado no concurso público da Secretaria de Estado de Educação para o cargo de Professor de História, com carga horária de 20 h semanais, no período noturno. Tomei posse na Escola Estadual Maria Leite, no Município de Corumbá / MS.

Atuei como Assessor Técnico Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, entre os anos de 2001 a 2011, desempenhando as seguintes funções junto às comunidades escolares a Rede Municipal de Ensino: Identificação e avaliação das condições de funcionamento das mesmas unidades, nos aspectos pedagógico, físico e legal; realização e utilização de pesquisa visando à melhoria do ensino, elaboração e aplicação de Formação Continuada em Serviço aos funcionários e professores; realização de mapeamento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino.

No período de 2012 a 2014, desempenhei a função de Supervisor do Núcleo de Educação do Campo. Junto ao núcleo, fomentamos a implantação e concretização de políticas públicas para o segmento de Educação do Campo e para o Campo, junto às comunidades escolares do campo e assentamentos, pescadores, quilombolas e ribeirinhos localizados no Município de Corumbá / MS. Participei também de conselhos, comissões e comitês municipais, representando a Secretaria Municipal de Educação.

No período de 2015 a 2016, desempenhei a função de Gerente na Gerência de Gestão do Sistema de Ensino, que tem como responsabilidade a Gerência do Núcleo de Gestão do Transporte Escolar, Núcleo de Gestão Patrimonial, Almoxarifado e Alimentação Escolar, Núcleo de Gestão de Recursos humanos, Núcleo de Gestão da Rede Física e Apoio Escolar.

No período de 2017 a 2018, fui cedido para a Secretaria de Estado de Educação, onde desempenhei a função de Professor-Formador de Políticas Específicas, na Coordenadoria Regional de Educação/CRE-3, no Município de Corumbá / MS, na elaboração e aplicação de Formação Continuada em Serviço aos funcionários e professores da Rede Estadual de Ensino. A CRE-3 tem como competência acompanhar, monitorar e coordenar as atividades educacionais das escolas jurisdicionadas, bem como as ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos municípios.

Foram realizadas visitas de monitoramento e acompanhamento de ações, atividades que são propostas pela Secretaria de Estado e formações destinadas aos professores e coordenadores das escolas estaduais de Corumbá e Ladário.

Atualmente sou Professor de História na Rede Pública de Ensino Estadual e Especialista em Educação na Rede Pública de Ensino Municipal de Corumbá / MS. Como profissional da área de educação, percebo as transformações que ocorrem na educação no município. Atuando diretamente nas escolas do campo, vivenciei a implantação de Políticas Públicas relacionadas à educação do campo.

Com a experiência, fui percebendo que faltava um processo de formação mais qualificado para que eu pudesse desenvolver minha prática de acordo com as demandas dos alunos que estão nas escolas. Apesar das várias Especializações e de ter feito vários cursos de formação no período de 2017 a 2018, participando de formações em serviço, seminários e palestras relacionadas ao meu aperfeiçoamento profissional, tais como: Curso “Educação em Tempo Integral: Fortalecendo o Educar pela Pesquisa e o protagonismo estudantil”, no

período de fevereiro a dezembro de 2017, com carga horária de 120 horas; Curso “Coordenação Pedagógica: atribuições, desafios e aprendizagens”, no período de novembro a dezembro de 2017, com carga horária de 60 horas; ter sido formador do Curso “Aprendizagem e autoria: um olhar para a (re) construção do conhecimento”, no período de março a novembro de 2018, com carga horária de 120 horas, percebi que esses eram insuficientes para qualificar minha prática; era necessário, sobretudo, buscar uma formação que viesse ao encontro das características dos alunos, isto é, uma formação que colocasse no centro as diferenças dos alunos, como lidar com elas, como transformá-las em vantagem pedagógica (CANDAUI, 2011).

Tendo isso presente, fui procurar um Mestrado em Educação e, em 2017, fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, com um projeto de pesquisa voltado para a questão da educação na Fronteira entre o Brasil e a Bolívia. No decorrer do programa, com as aulas, a participação no Grupo de Pesquisa, Educação e Diferença Cultural e demais atividades realizadas, como a participação no “VIII Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Outros Currículos e Outras Epistemologias são Possíveis” e no VIII Seminário Povos Indígenas, realizado em 2019, a presente pesquisa foi sendo construída.

Portanto, meu processo formativo e a vivência da realidade das escolas situadas na fronteira, seja como Coordenador Pedagógico, seja como, posteriormente, Técnico Pedagógico, Supervisor do Núcleo e Gerente de Gestão da Secretaria Municipal de Educação e na Coordenadoria Regional de Educação-CRE 3, fizeram-me perceber que a educação nos dias de hoje encontra vários desafios, quais sejam considerar as diferenças culturais presentes nas escolas, promovendo uma democracia plural, assentada no reconhecimento dos outros, de suas identidades e diferenças.

A escola representa um campo muito complexo de desafios para a educação intercultural; assim sendo, a pesquisa em questão procura mostrar como os professores a percebem num contexto da fronteira Brasil-Bolívia.

Salientamos que, apesar de se tratar de uma escola localizada na zona rural, ser de tempo integral e ter várias outras diferenças características, o enfoque está nos alunos bolivianos.

Para dar conta dos objetivos propostos, a dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo apresentamos as discussões teóricas que servirão de referência para analisar e compreender as percepções dos professores. Na primeira parte, *A educação e a construção cultural da identidade e da diferença*, argumentamos sobre a importância da dimensão cultural na educação e como a cultura produz as identidades e diferenças. Na segunda parte, trazemos as características dos desafios da educação intercultural.

No segundo capítulo trazemos a análise da pesquisa de campo. Em primeiro lugar, apresentamos os procedimentos metodológicos, isto é, o uso de entrevistas semiestruturadas com doze professores que atuam na escola, e descrevemos sucintamente esses professores. Em seguida apresentamos a análise da pesquisa de campo, organizados em cinco eixos: a) A dificuldade linguística dos alunos: a percepção dos professores; b) A discriminação e o preconceito quanto à cultura boliviana; c) A dificuldade dos bolivianos em “assumirem” a sua cultura; d) A Festa da Integração: um encontro intercultural?, e) A formação dos professores para lidar com as diferenças.

Nas considerações finais salientamos os principais resultados da pesquisa, em conformidade com os objetivos apontados.

CAPÍTULO I

1.1 A educação e a construção cultural da identidade e da diferença

Nos últimos anos, a percepção de que a cultura é fundamental para entender a educação tem se aprofundado. Embora tomar a cultura como forma de entender a educação não seja a única possibilidade, sem levá-la em conta torna-se impossível ter uma compreensão de suas transformações. Da mesma forma, a cultura tem sido fundamental para entender o processo de construção das identidades e diferenças. As identidades e diferenças são um produto da cultura e, assim como as culturas são dinâmicas e mudam constantemente, as identidades e diferenças tampouco são fixas, mas cambiantes e nômades.

Nesse sentido, cabe lembrar que, ao se colocar a importância da cultura, não se está usando o termo no seu sentido mais comum, ou como foi concebida na modernidade, como sendo o que de melhor a “humanidade” produziu nas artes, na filosofia, na música, na literatura, na ciência:

[...] aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Neste sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade [...] a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Ao contrário, essa concepção criticada por Veiga-Neto (2003) não é abandonada, mas vista como uma forma por meio da qual a cultura ocidental procurou impor sua concepção de mundo e valores às demais culturas, não raras vezes recorrendo à violência, provocando genocídios.

Ao dar importância à cultura, entende-se

[...] que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. (HALL, 1997, p. 13).

A cultura torna-se mais importante porque foi se desvinculando dos determinismos que a colocavam como uma categoria secundária, auxiliar, pois outras categoria eram consideradas mais importantes; sobretudo, a categoria de classe (econômica) era considerada mestra:

A importância da cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada por autores de diferentes tendências. No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire cada vez mais um papel mais significativo na vida social: hoje, tudo chega mesmo a ser visto como cultural. [...] A cultura estaria, assim, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião. [...] A cultura, há muito situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movido em direção ao centro. (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 158).

Se tudo é visto como cultural, se a cultura se moveu em direção ao centro, não surpreende que a educação seja vista como uma instituição cultural:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 160).

Ao olhar para a escola como instituição cultural, os estudos vão mostrando que ela não é uma instituição de uma cultura só, mas de várias culturas. Essas culturas, ainda que não por um projeto deliberado da escola, acabam entrando em relação:

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 161).

Nos últimos anos, as possibilidades de contato entre as culturas têm se intensificado. Num primeiro momento, pode-se dizer que a interculturalidade seja esse encontro entre as culturas, que se intensificaram com o desenvolvimento da globalização e da capacidade

maior de locomoção dos seres humanos. Numa visão não crítica, poder-se-ia afirmar que a globalização representa um mundo de possibilidades e de novas formas de sociabilidade, que fazem com que as diferenças culturais e as desigualdades sociais tendam a desaparecer:

Entretanto, essas afirmações se contrapõem aos paradoxos da exclusão desumanizante que a globalização produz, com mais da metade da humanidade completamente marginalizada e em condições miseráveis. (MARIN, 2009, p. 32).

Portanto, o fato de vivermos num mundo em constante mutação, onde há uma facilidade cada vez maior na troca de bens e nas comunicações entre as pessoas, não tem evitado o aumento da desigualdade e da exclusão. Mesmo que não faça mais sentido falar em monocultura, dada a diversidade existente em todos os países, observa-se processos por meio dos quais notadamente a cultura hegemônica (ocidental, branca, machista, heterossexual, cristã..) procura impor-se como padrão a ser seguido por todos.

De acordo com Hall (1997), todas as nações são culturalmente híbridas. Mesmo que na modernidade tenham sido imaginadas como puras ou unificadas, a rigor as diferentes culturas sempre estiveram presentes. Com os efeitos dos processos de globalização, a percepção de que sejam formadas por diferentes culturas aumenta, possibilitando novas combinações, novas formas de integração e novas conexões. Mas essas novas formas não trazem apenas contatos, encontros. Elas também produzem separação, marginalização, exclusão. Uma das várias consequências do processo global é justamente uma aceleração da diáspora, em decorrência das mudanças não só na cultura, mas também no mundo do trabalho. Vivendo em condições precárias e em conflitos por diferentes razões, muitas pessoas têm se deslocado, a partir de situações de desespero, para outras regiões, países, continentes.

Sem embargo, a forma como se promove a globalização provoca problemas graves em muitos lugares do mundo. Esses problemas têm consequências principalmente na destruição do meio ambiente e na deterioração da qualidade de vida de centenas de milhões de habitantes de todos os continentes, acentuando-se as distâncias entre ricos e pobres. (MARIN, 2009, p. 12).

Muitas vezes, essa migração ocorre em contextos fronteiriços, como é o caso da fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Nessa fronteira há um movimento contínuo de vários grupos sociais, mostrando assim a interculturalidade entre dois povos. Nesse sentido, cabe destacar que a interculturalidade não é um processo que ocorre naturalmente. Há de se buscar formas

e meios para que o encontro entre os diferentes se dê na perspectiva do diálogo e da aprendizagem recíproca. Nesse sentido, tomar

[...] a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, num contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo (MARIN, 2009, p. 8).

Nesse contexto, no qual o encontro entre sujeitos diferentes ocorre de modo sistemático, problematizar a construção das identidades é fundamental. Essas identidades, ainda que de forma diferente, continuam tendo como um dos seus aspectos importantes a questão do pertencimento a um determinado território. A noção de identidade territorial produz novos itinerários no processo de construção de sujeitos, articulados sempre com diferentes contextos culturais. A cultura produz as identidades na relação com as diferenças. As identidades são múltiplas e estão para além das identidades territoriais. Os sujeitos assumem diferentes identidades nas relações que estabelecem com outros sujeitos, com as diferenças:

As sociedades modernas, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”, à medida que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”- isto é, identidades. (HALL, 1997, p.17).

Se todo contexto social é constituído por sujeitos diferentes, isto é, por diferentes identidades, cabe à educação desenvolver nos sujeitos a capacidade de aprender a viver com os outros, isto é, com os diferentes, compartilhando saberes e experiências, reconhecendo que a cultura é um dos elementos centrais na compreensão do mundo em que vivemos e do lugar no qual estamos inseridos.

Se, como vimos, a troca entre diferentes culturas ocorre em todo o lugar, nas regiões de fronteira, como é o caso da fronteira Brasil-Bolívia, essas trocas tendem a ser mais intensas e algumas vezes, também mais tensas. Nesse sentido, é fundamental que se discuta a interculturalidade e a educação como fator facilitador de interação entre sujeitos sociais, propiciando o diálogo entre eles, sem pretender eliminar suas diferenças culturais.

Cabe destacar que, embora no contexto atual tenha aumentado a discussão sobre a educação intercultural, essa não é uma discussão fácil. É importante destacar que a própria noção de interculturalidade pode trazer em seu bojo uma conotação ocidental, a qual, em

última instância, é a própria negação da interculturalidade. Para Fleuri (2014), a interculturalidade pressupõe a

[...] necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural. (FLEURI, 2014, p. 103).

Desconstruir a lógica do mercado e a hegemonia capitalista implica reconhecer a existência de diversas identidades e diferenças, questionando constantemente os processos de subalternização. Sobretudo, é importante considerar, tal como Bhabha (1998) e os demais autores citados nessa dissertação, que as identidades e as diferenças não são naturais, nem essenciais, mas construídas por meio de processos de negociação.

Para Hall (1997), a identidade lembra partilhar algo em comum. Os sistemas culturais possibilitam que os sujeitos se identifiquem com eles, parcial ou totalmente, ou ainda, que lutem contra eles. Seja se identificando, seja lutando contra, há um processo contínuo de criação das nossas identidades por meio de práticas de representação.

Cabe destacar, como aponta Hall (1997), que o entendimento de identidade foi mudando ao longo do tempo. Segundo o autor, pode-se falar em três distintas concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira concepção traz a compreensão da pessoa humana como indivíduo centrado, unificado e dotado de razão, com consciência e de ação. Essa concepção define os sujeitos como possuidores de uma identidade que surge no nascimento e vai permanecendo ao longo da vida. A segunda concepção mostra um sujeito envolvido numa identidade que não é autossuficiente e centrada, que se forma na relação com outras pessoas e é mediada por valores, sentidos e símbolos. Nessa concepção, a identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade. A terceira concepção, a qual seguimos nessa dissertação, entende que as identidades são efêmeras, fugidias, múltiplas, descentradas, ressignificadas constantemente em função dos contextos nos quais o sujeito se encontra. Cabe lembrar que, em contexto de fronteira, essas transformações identitárias tendem a ser mais significativas.

As diferentes concepções de identidade mostram, segundo Hall (1997, 2003), que a identidade é formada e transformada histórica e continuamente segundo as culturas que vêm permeando os sujeitos. As identidades culturais são pontos de identificação; esses pontos

são instáveis, suturados provisoriamente no interior da cultura e da história. Portanto, a identidade não é uma essência, e sim um posicionamento datado, temporário e circunstancial.

De modo semelhante a Hall (1997, 2003), Bhabha (1998) vê na problematização da identidade um aspecto central das sociedades contemporâneas. Também entende que a identidade é marcada pelo constante movimento e pela não fixidez, diferente da concepção colonial de identidade, produzida pelo colonizador que a via como estática e fixa. Ainda segundo o autor, a identidade é como uma costura de posições e contextos, algo que se assume temporariamente, e não uma substância ou essência a ser descoberta.

Nunca é demais lembrar que as identidades e culturas que se entrecruzam nas regiões de fronteira são diferentes e mais evidentes, se comparadas a outros contextos. Também para Fleuri e Souza (2003), a identidade, embora construída pelo sujeito, depende do reconhecimento do outro para que possa ser vivida com dignidade:

A identidade é produto de uma construção afetiva da pessoa por ela mesma, fundamentada no reconhecimento e na pertença, fundamental na construção da dignidade, que é indissociável do direito de ser respeitado, reconhecido e ouvido pelos outros. A identidade é múltipla e diversa, segundo nossas pertencas e afinidades. Desenvolve-se e se modifica, seguindo um processo de evolução dinâmica, condicionada pelos diferentes contextos aos quais nós somos confrontados, ao longo de nossa existência personalizada (FLEURI E SOUZA, 2003, p. 82).

Esses diferentes contextos são sempre de ordem cultural. Esses diferentes contextos culturais, por cada vez mais estar em contato, acabam afetando-se mutuamente. Esses processos de afetação são sempre marcados por relações de poder. Ao entrar em contato, os grupos culturais podem tanto buscar impor os seus significados aos outros quanto partilhá-los, ou ainda desenvolver estratégias de fechamento. Mas, independentemente da estratégia adotada, na perspectiva da interculturalidade, todos os sujeitos serão afetados.

As identidades dos sujeitos transformam-se no contato e na relação com a diferença. Por isso, afirma-se que a identidade e diferença são relacionais:

[...] as identidades e as diferenças não se dão em termos fixos e essenciais, mas em termos políticos, relacionais e discursivos e ao procurar compreendê-las não cabe nenhuma pretensão de superação dialética ou salvamento transcendental (BACKES, 2005, p. 22).

Como já afirmado, nesse processo a cultura é central:

[...] cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 1999, p.133).

Para que o sujeito possa construir sua identidade de forma positiva, é necessário que esta seja vista pelos outros como legítima, não só pelos sujeitos de sua cultura, mas também por outras culturas. O sujeito não constrói sua identidade, ou terá muito mais dificuldade de fazê-lo, se o contexto no qual vive outros sujeitos e outras culturas a entenderem como abjeta, inferior, ilegítima. Por isso é tão fundamental questionar o processo de imposição cultural que houve na América e o processo de escravização dos africanos, pois esse contexto produziu várias adversidades na construção das identidades desses sujeitos. Apesar dessas adversidades, esses sujeitos resistiram e até hoje afirmam seus modos de ser, viver, conhecer e conviver.

Nesse processo de construção das identidades por meio da cultura, os autores vêm mostrando que estas têm sido construídas na lógica binária, na qual o primeiro polo tende a ser o superior e o segundo o inferior: cristão/pagão, civilizado/incivilizado, culto/inculto, masculino/feminino, nacional/estrangeiro.

Bhabha (1998) mostra que esses binários hierárquicos foram decisivos no processo colonizador. Os europeus se situaram no pólo positivo, com todas as características positivas (culto, cristão, civilizado, ciência, religião...), e aos colonizados foram atribuídas todas as características negativas (inculto, pagão, selvagem, sem conhecimento, superstição...). Com isso, na lógica do colonizador, cabia a ele civilizar, cristianizar os povos, pois dessa forma eles se elevariam aos poucos à condição humana. Por essas razões, Bhabha (1998) argumenta que, ao se falar em identidades e diferenças, ideias como superação, redenção e salvação sempre remontam ao processo colonizador.

Mas, ao afirmar que não faz sentido pensar na superação e na salvação da diferença, não se está dizendo que não se trate de lutar para superar a discriminação, a injustiça, a opressão; somente se afirma que toda e qualquer diferença, desde que não tenha como objetivo acabar com outras diferenças, tem o direito de existir e viver de acordo com os sentidos que foi construindo historicamente. Importa afirmar a cultura

[...] fundada na diversidade, uma forma de garantir que o olhar sobre o humano se desprenda da categoria do universal, e busque o

reconhecimento da humanidade tal como se apresenta materialmente e historicamente, como individualidade (BITTAR, 2009, p. 562).

Importa afirmar uma humanidade na sua característica mais importante, que é a diversidade, onde

[...] cabe lugar para o reconhecimento do índio, do negro, do branco europeu, do nipo-brasileiro, do sírio-libanês, da mulher, do homem idoso, da mulher homossexual, da criança, do artesão, do intelectual (BITTAR, 2009, p. 555).

Como forma de construir uma sociedade baseada nessa forma de entendimento, que reconheça a diversidade humana e a perceba como meio privilegiado para a desconstrução dos processos discriminatórios, está-se há anos propondo uma educação intercultural.

1.2 A educação intercultural

A educação intercultural nasce na América Latina, no contexto dos povos indígenas, na busca por uma educação voltada à sua cultura, aos seus conhecimentos e identidades. Ela continua sendo uma luta desses povos, e várias são as experiências, no Brasil e em toda a América Latina, que se pautam nela para construir sua escola específica, diferenciada e bilíngue: “As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos” (FLEURI, 2003, p. 21).

Essas discussões da educação intercultural foram impulsionando autores do campo não indígena a pensar nela como uma possibilidade de questionamento do racismo, sexismo e outros processos de discriminação, colocando em xeque a educação monocultural/colonial que caracteriza a educação no Brasil, desde o nascimento da educação escolar, ainda no período colonial.

Há que se destacar que, segundo a perspectiva intercultural, a escola é um espaço que se caracteriza pela presença da diferença. Por mais que haja uma história da educação que buscou a padronização e a homogeneização, num certo sentido, com a democratização do acesso à escola ela tem se tornado cada vez mais marcada pela presença de sujeitos diferentes, culturas diferentes, formas diferentes de ver o mundo, formas de conhecimentos diferentes, formas diferentes de viver as sexualidades:

A escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas. (NUNES, 2011, p. 117).

Candau (1998) destaca que a educação intercultural tem a ver com práticas culturais e modos de vida concretos de seres humanos, isto é, ela questiona a educação moderna/colonial que pressupõe a existência de sujeitos humanos abstratos, universais, como se houvesse uma essência humana a ser desenvolvida pela educação. Da ideia de que exista uma essência humana decorre a ideia de que todos os alunos devam ser tratados da mesma forma e aprender as mesmas coisas, para que todos consigam se desenvolver.

Dessa forma, a educação intercultural precisa exercer uma vigilância permanente para que não se perca em abstrações, universalizações, essencialismos e se baseie sempre num processo de produção não sobre, mas com os sujeitos concretos e suas experiências culturais e práticas cotidianas; portanto, como sujeitos implicados e não como objetos a ser descritos e analisados.

No contexto brasileiro, pensar numa educação intercultural continua sendo uma tarefa necessária, mas extremamente difícil, pois temos uma história marcada pela eliminação física e simbólica do outro, daquele que não se enquadra no modelo de ser humano imposto pelo ocidente colonizador:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAUI, 2002, p. 126).

Mas, ainda que a escola desde a colonização tenha com marca ser instrumento da construção da

[...] ideologia nacional e também da existência de uma cultura e uma identidade que remetem a uma determinada nação, partimos da premissa de que, em seu interior, há um entrecruzamento de culturas, [...] pois a cultura é algo amplo, que vai além de delimitações de ordem físico-territorial (NUNES, 2011, p. 117).

É esse histórico que faz com que a negação do outro costume estar presente nas escolas, porque os professores são um efeito desse contexto histórico e cultural que nega a diferença. Portanto, a escola ter surgido exatamente com o objetivo de uniformizar, criar um Estado-Nação, cujas características consideradas imprescindíveis eram a ideia de ter somente uma língua para poder formar um só povo, uma só cultura, faz com que, mesmo com a intenção deliberada de desenvolver práticas interculturais, não seja simples desenvolvê-las. Isso exige que haja um trabalho coletivo e uma reflexão permanente sobre esse processo de uniformização, para que, a partir do entendimento de como foi construído, possa-se pensar em estratégias de desconstrução e afirmação da diferença.

Apesar de não ter conseguido formar um só povo e uma só cultura, o que seria também um problema do ponto de vista da riqueza humana, um desperdício de experiências, como nos diz Santos (2002), esse projeto impulsionou o extermínio, a perseguição, o massacre, a subalternização e exclusão dos grupos e sujeitos diferentes; notadamente no Brasil foram os indígenas e negros. Em alguns casos, como na nossa pesquisa, promove-se a discriminação dos sujeitos com outra nacionalidade, p. ex. dos bolivianos. Como diz Fleuri:

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação (2003, p. 20).

Com a chegada da extrema direita ao poder, no Brasil, desqualificar a diversidade tornou-se uma política de governo, criminalizando os diferentes (negros, indígenas, LGBTQs+). Assim como Candau (2002), defendemos uma educação intercultural que procure o diálogo permanente entre as culturas, reconhecendo que sempre haverá tensões, relações de poder, conflitos. Nesse sentido,

[...] privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento. O interculturalismo, ainda pouco trabalhado pela literatura brasileira, supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. (CANDAU, 2002, p. 135).

Mesmo quase duas décadas após a observação de Candau (2002) de que o interculturalismo ainda é pouco trabalhado no Brasil, e de termos tido alguns avanços teóricos e políticos até 2016, os últimos anos têm sido de retrocesso em relação às políticas públicas

da diferença, incluindo o campo da educação. No campo da discussão teórica, como já destacado, sempre produzido *com* os sujeitos diferentes e não *sobre* os sujeitos diferentes, houve um aumento da produção e, nesse momento, ela se torna mais importante para poder lutar contra o projeto hegemônico, notadamente contrário às políticas da diferença e contra os diferentes.

Cabe destacar, também, que a educação intercultural não diz respeito somente aos sujeitos que passaram historicamente por processos de subalternização, ainda que estes sejam seus protagonistas. Para que haja efetivamente transformações nas relações entre as culturas, é importante que também os sujeitos hegemônicos sejam afetados pela educação intercultural.

O sujeito hegemônico não possui essência, ele também é um efeito das relações de poder. E ele pode ser produzido de outra forma por meio da educação intercultural. Obviamente, não se trata de apelar a uma suposta “bondade” do sujeito hegemônico, mas de procurar educá-lo de outra forma. Nenhuma identidade, incluindo as hegemônicas, é fixa, mas se modifica continuamente:

As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades (FLEURI, 2003, p. 23).

É na luta cotidiana, na tensão permanente, que se produzem outros sujeitos. A educação intercultural pretende afetar todas as relações sociais, desconstruí-las e construí-las em outras bases. Nesse sentido, a educação intercultural modifica o próprio significado do que é educação, e em consequência, afeta tudo o que está relacionado a ela.

[...] A educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (FLEURI, 2003, p. 30).

Trata-se, portanto, de um projeto político alternativo que busca modificar as relações vigentes (relações de inferiorização, subalternização, discriminação, hierarquização...) para a reorganização das relações entre as culturas, mediante o diálogo e a comunicação entre as mesmas. Nesse sentido, a educação intercultural procura

[...] auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais. Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas (COPPETE, 2012, p. 207-208).

Portanto, ela significa toda uma outra forma de educar. Se, historicamente, educar tinha o significado de acabar com as diferenças e produzir a mesmidade e a homogeneidade, educar passa a ser relacionar-se com a diferença, sem pretensões de aniquilamento, superação, supressão, mas de aprendizagem recíproca. Nesse sentido, como destaca Santos (1997), é importante perceber que todas as culturas se caracterizam pela incompletude:

[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. A idéia de completude está na origem de um excesso de sentido que parecem enfrentar todas as culturas e é por isso, que a incompletude é mais facilmente perceptível do exterior, a partir de perspectiva de outra cultura. Aumentar a consciência de incompletude até ao seu máximo é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos. (SANTOS, 1997, p. 114)

Cabe destacar que, embora Santos (1997) esteja se referindo especificamente à concepção de dignidade humana, ele defende que a incompletude das culturas se refira a todas as concepções formuladas. Nesse sentido, ela é apresentada como condição para que se possa pensar e viver a interculturalidade, que nessa citação aparece como multiculturalismo. Salientamos que, em outras obras, o autor utiliza a expressão *intercultural*, e nós, em nossa dissertação, utilizaremos apenas o termo *multicultural*, mas aceitando que os dois termos possam ter o mesmo significado, pois concordamos com Backes (2013), Candau (2012) e Moreira (2001) que o prefixo, *inter* ou *multi*, não é o mais importante. O mais importante é

[...] promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos (CANDAU, 2012, p. 246).

Como Santos (1997) destaca, para tanto é necessário que as culturas reconheçam sua incompletude. Esse reconhecimento não é simples. A tendência histórica tem sido as culturas se reconhecer como completas e ver na outra cultura uma ameaça. Nesse sentido a educação intercultural é importante não só para a construção da dignidade humana, mas para educar para o reconhecimento da incompletude de todas as culturas.

Ainda segundo Santos (1997) é mais fácil que a outra cultura perceba a incompletude das demais culturas, mas não consiga enxergar que a sua não é completa. Nesse sentido, há que se partir do princípio da incompletude, embora, como qualquer outro, tampouco este seja natural; ele precisa ser ensinado. É tarefa da educação intercultural, portanto, ensiná-lo, sob pena de perdermos as possibilidades de uma cultura poder aprender com as outras.

Somente culturas que se reconheçam como incompletas estão em condições de aprender com as demais; sem esse reconhecimento da incompletude, a tendência será de fechamento e de demonização das demais culturas, como foi típico do processo de colonização. A cultura europeia, por se considerar superior, completa, considerou que não tinha nada a aprender com as culturas da América e, com isso, as silenciou, massacrou, “civilizou”.

Fleuri (2003) defende algo semelhante, quando aponta que um dos grandes desafios da educação intercultural é perceber que os diferentes sistemas de saberes são abertos, portanto, passíveis de trocas, de complementações, de conexões e relações:

Um dos principais desafios epistêmicos para conseguir se abrir a perspectivas complexas de análise é perceber os diversos saberes como sistemas abertos, que se atravessam ou transversalizam, que se interconectam, produzindo emergências que ao mesmo tempo são causadas pela relação entre eles os transformam, produzindo, por sua vez, outras conexões e possibilidades de relações (FLEURI, 2003, p. 25).

Nesse sentido, a crítica da escola monocultural continua sendo tarefa necessária, pois ela tende a lidar apenas com um conhecimento. Como já destacado, Candau (1998) faz a crítica à escola por essa ter sido e continuar sendo um elemento central para o processo de homogeneização cultural e de circulação de um só tipo de conhecimento como sendo válido. Ela procura impor normas, conhecimentos e condutas que supostamente seriam de todos, mas que, a rigor, são apenas de um determinado grupo: o grupo hegemônico. A escola é uma das instituições privilegiadas para homogeneizar sujeitos. Para interromper esse processo, a

autora defende a educação intercultural, pois ela pode contribuir para que a interação e o reconhecimento entre as culturas ocorram, para que reconheçam sua incompletude (SANTOS, 1997), valorizando os conhecimentos e experiências dos alunos, afirmando suas identidades, sobretudo aquelas que foram apagadas ou negadas pela escola, porque pautadas num currículo monocultural. Nesse sentido, a educação intercultural não busca a diluição das diferenças, nem apenas o que há de comum entre elas; a pretensão é que permaneçam em “ebulição”, em “tensão”, para que se possa mudar as relações de poder:

Busca-se a invenção de entre-lugares em que outras relações tornem-se possíveis. Nestes espaços fronteiriços, as diferenças não se diluem imediatamente num caldo comum, nem são hierarquizadas, tratadas como superiores ou inferiores, melhores ou piores, mas permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens, os mesmos símbolos, não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes. E assim mantenham também a flexibilidade, a possibilidade de continuar interagindo e mudando, des-locando relações de poder (AZIBEIRO E FLEURI, 2012, p. 225).

Assim, a educação intercultural enfatiza a relação entre os sujeitos diferentes, a possibilidade de termos compreensões diferentes sobre as coisas, sobre a vida, sobre os valores, sobre a educação. Ela defende a produção plural de sentidos, pois os significados podem ser reelaborados nos processos de interação cultural, num contexto relacional, que possibilita o reconhecimento da diversidade de conhecimentos.

Como afirma Candau (2011), na educação intercultural, se não se aceitar as possibilidades da emergência do plural, do dissenso, do múltiplo, do divergente, do diverso, do diferente, se reprimirá e se excluirá as vozes dissonantes. Ainda segundo a autora, apesar de, nos últimos anos, a sensibilidade para com a diferença ter aumentado entre os professores, ainda há muito por ser feito para que ela seja trabalhada de forma a contribuir para a criação de outras relações entre os sujeitos e as culturas:

No entanto, são muitos os desafios para se desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas, especialmente se assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e quisermos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar o tema, reduzido à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar. (CANDAU, 2016, p. 818).

Além de evitar trabalhar a diferença de forma estereotipada ou de forma episódica, em algumas datas específicas, há outros grandes desafios, como o de não esquecer, sobretudo, no contexto brasileiro, que a interculturalidade defende, ao mesmo tempo, a igualdade

e a diferença. Assim como Candau (2016), que tem enfatizado, sistematicamente, a necessidade de articular políticas de identidade (diferença) com políticas de igualdade, Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Outro desafio é conseguir desconstruir algumas associações que são feitas quando se fala de diferença. O tema da diferença

[...] é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que têm baixo rendimento acadêmico, provêm de comunidades de risco e de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social e possuem comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. (CANDAU, 20016, p. 808).

Há ainda o desafio de considerar a multiplicidade de conhecimentos existentes. Cada cultura produz conhecimentos, e a educação intercultural tem se preocupado em trabalhar essa diversidade, procurando concebê-la de forma não hierárquica, mas de modo que possa haver diálogo entre eles:

[...] entendemos que a interculturalidade, como perspectiva para a escola e para a educação, possibilita o repensar do próprio modelo de conhecimento que a embasa e é veiculado por ela. A abertura da escola ao diálogo com outras formas de conhecimento, propiciadas pelo contato e pela troca intercultural, pode ser também considerada importante possibilidade para repensar seu papel. (NUNES, 2011, p. 128)

Até 2016, esse diálogo e a discussão da diferença nas escolas ainda era difícil, pois, apesar da existência de algumas políticas públicas de educação que favorecessem a diferença, a lógica hegemônica mesmo das políticas públicas não a favorecia. Os professores se sentiam pressionados cotidianamente

[...] pelos múltiplos mecanismos burocráticos, pelas condições de trabalho, pelas inúmeras avaliações locais e nacionais e pela necessidade de garantir

desempenhos que permitam às escolas e aos sistemas de ensino obter cada vez mais resultados considerados melhores (CANDAUI, 2016, p. 813).

Como salientam vários autores, com destaque para Esteban (2012), os processos de avaliações externas vigentes se pautam numa concepção de qualidade, fundamentados em

[...] processos de exclusão que reafirmam padrões inacessíveis a todos e adequados a apenas um pequeno segmento da sociedade brasileira, assim guardando vínculos com fracasso escolar (ESTEBAN, 2012, p. 589).

Portanto, elas tendem a levar os professores a não trabalhar a diferença dos seus alunos. Blini e Backes (2019), considerando a pesquisa realizada com professores da educação básica sobre os efeitos da avaliação em larga escala, concluíram que

[...] a avaliação em larga escala contribui para que os professores percebam as diferenças dos alunos como um problema, algo que prejudica a escola na avaliação externa, algo que não deveria existir. Os diferentes tendem a ser vistos como incapazes de acompanhar os conteúdos e costumam ser responsabilizados pelo mau desempenho nas avaliações. As avaliações em larga escala reforçam nos professores a concepção historicamente construída de que turmas homogêneas e padronizadas são as desejáveis. (BLINI E BACKES, 2019, p. 613).

A dificuldade de trabalhar a diferença aumentou no contexto pós 2016, com o golpe e a chegada de um projeto conservador ao poder. Segundo Motta e Frigotto,

[...] O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico. (MOTTA E FRIGOTTO, 20117, p. 365).

Esse moralismo e conservadorismo foram intensificados em 2019, com a chegada de Bolsonaro ao poder (ALMEIDA, 2019). Segundo o autor, o conservadorismo articula,

[...] em níveis diferentes, pelos menos quatro linhas de forças sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante. (ALMEIDA, 2019, p. 185).

Com o conservadorismo, trabalhar a diferença tornou-se motivo de perseguição, ameaça e, nos casos de professores não concursados, pode significar a perda do emprego. Dessa forma, a educação intercultural tem o grande desafio de se manter viva nesse contexto tão adverso, mostrando a potência da diferença, do diálogo permanente entre sujeitos

diferentes, da importância da defesa das diferentes modalidades de justiça, da construção de relações igualitárias, da defesa da diferença com igualdade:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p. 1)

O que nos permite dizer que ela continuará viva, apesar do contexto de um governo de extrema direita, é porque, por suas características, incluindo a crítica radical ao sistema capitalista, ela sempre foi do campo da resistência, da luta, da contestação, da subversão. Ela sempre colocou em xeque as relações de poder estabelecidas. Ela tem uma experiência histórica de luta que a potencializa e a alimenta nesses tempos sombrios e de ataque sistemático aos grupos diferentes, notadamente, negros, indígenas, LGBTQs+. Da mesma forma, a existência de propostas alternativas, isto é, de projetos interculturais em curso, em diferentes contextos, continuará mostrando as possibilidades de construção de uma educação não racista e não discriminatória.

Tal perspectiva continua sendo importante, pois há décadas um conjunto de autores vem mostrando que a perspectiva de a escola trabalhar como se todos fossem iguais, ou os mesmos, não contribui para a aprendizagem dos alunos:

[...] numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como essa perspectiva termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar (MOREIRA E CANDAUI, 2003, p. 160).

Como já destacado, a partir da década de 1990 essa visão monocultural foi objeto de crítica de vários autores no Brasil e, ainda que não na mesma intensidade dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos sociais negros, indígenas e LGBTQs+ queriam, houve a incorporação de algumas políticas de diversidade na educação básica e na formação docente. Portanto, longe de ignorar esse processo, o desafio continua sendo aquele já colocado desde os primórdios da educação intercultural. Em vez de voltar ao passado, que ignorava totalmente a diferença, a questão é continuar lutando pela educação intercultural:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 161).

No próximo capítulo veremos, baseados nas percepções dos professores, se, numa escola situada na fronteira Brasil-Bolívia, há indícios de que os professores se aproximem de alguma forma da interculturalidade, pois entendemos que, embora ela seja importante em todos os contextos brasileiros, num contexto de fronteira bilíngue ela é mais importante ainda. Ela pode inspirar práticas pedagógicas que transformem a diferença em um meio de potencializar a aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO II – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA SITUADA NA FRONTEIRA

2.1 A escola e os professores entrevistados

A escola na qual os professores entrevistados atuam denomina-se Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo “Eutrópia Gomes Pedroso”. Localiza-se no Assentamento Tamarineiro I, s/n, na zona rural da cidade de Corumbá / MS. A escola funciona em período integral, atendendo alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Segundo observamos nas falas dos professores entrevistados, o fato de a escola ser de tempo integral é um dos motivos pelos quais os pais bolivianos enviam seus filhos para essa escola, pois dessa forma sentem-se seguros de que estes estejam sendo cuidados, podendo os pais trabalhar sem se preocupar com eles. Mas a escolha não se deve ao fato de ela ser integral, mas por receber muitos alunos bolivianos.

Cabe destacar que, embora a Escola esteja localizada na zona rural e seja de tempo integral, essas especificidades, em função dos objetivos da pesquisa, não foram contempladas. Nosso enfoque, como já destacado, está no fato de a escola situar-se na fronteira Brasil-Bolívia e, em função disso, receber muitos alunos bolivianos. Para analisar as percepções dos professores em relação a essa realidade, priorizando a diversidade linguística, a discriminação, a identidade e a diferença, bem como os seus processos formativos, realizamos entrevistas semiestruturadas com doze professores dessa escola, durante o primeiro semestre de 2019. Também observamos a Festa da Integração, que ocorreu em agosto de 2019, já que essa festa aparecia recorrentemente nas entrevistas, como um momento importante de integração entre as culturas.

A inclusão da pergunta pela formação dos professores deve-se ao fato de que muitos professores alegaram falta de formação e, também, por entendermos que, para a educação poder ser intercultural, a formação de professores deve levar em conta essa dimensão. Dificilmente teremos uma educação intercultural, se essa não vier acompanhada de um processo de formação intercultural. Como apontam Backes e Pavan (2011, p.116), para modificar as formas de atuar dos professores e

[...] ressignificá-las na perspectiva da interculturalidade, o caminho não passa pelo apelo a um Eu interior, como se houvesse um eu bondoso escondido dentro de cada ser humano. O caminho é muito mais complexo, passando pela transformação da própria cultura, construída em bases etnocêntricas, bem como pela transformação da formação docente (inicial e continuada) porque também assentada na lógica monocultural.

Em relação ao uso das entrevistas, cabe destacar que estas têm sido vistas, pelas ciências sociais e de modo específico pela educação, como uma forma privilegiada de obter os dados para a realização dos objetivos da pesquisa:

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 136).

Nesse sentido, cabe destacar que mesmo tendo a autorização da gestão da escola, perguntei individualmente para cada professor se queria participar da pesquisa, e todos a quem solicitei, aceitaram fazer parte dela. Foram entrevistados ao todo doze professores, para que, dessa forma, se tivesse um olhar mais detalhado acerca da percepção destes, contemplando diferentes formações, áreas e níveis de atuação. Não se identificará os professores por nome, e sim por código numérico, para preservar sua privacidade. A seguir, algumas características dos professores que contribuem para que se possa entender suas percepções.

Professora 1: Formada em Educação Física – Licenciatura Plena e Técnica em Desporto. Está na escola desde 2014 e atua na Pré-Escola, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Professora 2: Possui Licenciatura em História e Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Atua na escola desde 2012 e atua em todos os anos do Ensino Fundamental II.

Professora 3: Formada em Licenciatura em Pedagogia. Atua na escola há 45 anos. Leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Professora 4: Possui Licenciatura em Pedagogia. Atua há 30 anos na escola.

Professora 5: Possui Licenciatura em Ciências Biológicas. Atua há 20 anos na escola. Leciona em todos os anos do Ensino Fundamental II.

Professor 6: É formado em Licenciatura em Letras – Espanhol. Atua há dois anos na escola. Leciona em todos os anos do Ensino Fundamental I.

Professora 7: Possui Licenciatura em História. Atua há 20 anos. Leciona no quinto ano do Ensino Fundamental I.

Professor 8: Tem Licenciatura em Educação Física. Trabalha há cinco anos na escola. Leciona do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental I e de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II.

Professora 9: É formada em Licenciatura Letras – Inglês. Atua há dois anos na escola. Leciona em todos os anos do Ensino Fundamental II.

Professora 10: Possui Licenciatura em Pedagogia. Atua na escola há quatro anos. Leciona no segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Professora 11: Possui Licenciatura em Letras – Inglês. Atua na escola há cinco anos. Leciona da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental II, com Formação Cidadã.

Professora 12: Possui Licenciatura em Matemática. Atua na escola há um ano e meio.

Como se pode observar, todos os professores possuem Formação Superior, de acordo com a área de conhecimento na qual atuam. Além disso, a maioria já tem grande experiência na educação. Dez participantes da pesquisa são mulheres, e apenas dois são homens. Se a formação inicial do ponto de vista da habilitação não é um problema, já que todos são licenciados, um dos problemas que acaba dificultando uma educação voltada para as diferenças

dos alunos, como veremos mais adiante, é que a formação docente continuada tem sido muito precária, quando não inexistente.

Todos os professores foram entrevistados individualmente. Em alguns casos, ao fazer a transcrição das entrevistas observei que faltavam algumas informações e, nesse caso, retornei à escola para fazer uma segunda entrevista, complementando as informações.

Após as transcrições das entrevistas na íntegra, fui anotando ao lado delas algumas questões que apareciam de forma recorrente. Essas recorrências foram articuladas em torno dos objetivos da pesquisa, de tal modo a organizá-los em torno de cinco eixos de análise:

- a) A dificuldade linguística dos alunos: a percepção dos professores
- b) A discriminação e o preconceito quanto à cultura boliviana
- c) A dificuldade dos bolivianos em “assumir” a sua cultura
- d) A Festa da Integração: um encontro intercultural?
- e) A formação dos professores para lidar com as diferenças

Esses eixos foram analisados tendo por base as discussões da interculturalidade, que tem um modo específico de entender a cultura, as identidades e as diferenças, bem como o próprio processo educativo. Como aponta Candau (2012b, p. 242), a educação intercultural é

[...] concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram.

2.2 A dificuldade linguística dos alunos: a percepção dos professores

A educação no contexto da fronteira é muito importante para construir relações entre os países, o que, além de trocas culturais, pode também gerar desenvolvimento para ambos. Por outro lado:

A inobservância da realidade sociocultural dos países vizinhos fomenta preconceitos, visões e opiniões parciais - quando não distorcidas - de alguns países em relação aos outros. Dificultam - quando não inibem - as relações bilaterais, multilaterais e os projetos de cooperação (PEREIRA, 2014, p. 95).

Nesse sentido, ainda que as relações ocorram nas fronteiras, sejam estas de preconceito ou colaboração, na ótica da interculturalidade que pauta essa dissertação intenta-se que

elas ocorram sem visões estereotipadas e preconceituosas. Espera-se que as relações sejam construídas na ótica dos subalternizados que existem em ambos os países, para que se possa construir laços de solidariedade capazes de fomentar alianças que lutem pela construção da justiça social e pelo respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, a educação na fronteira tem um grande desafio, pois há ainda muito preconceito em relação a essas regiões:

Há também preconceito em relação à área de fronteira: as pessoas que residem nesses espaços vivenciam a estigmatização, são alvos de preconceito e discriminação dentro do próprio território e sem a realização de deslocamento físico, sofrem uma violência simbólica (PEREIRA, 2014, p. 98).

Muitas vezes, para explicar a região de fronteiras, recorre-se a

[...] interpretações malvistas e enviesadas da fronteira que confundem essas áreas como espaços “exclusivos” de contravenção, narcotráfico, contrabandos e ilegalidades (PEREIRA, 2014, p. 99).

Com frequência, ao invés de ser um espaço/tempo de desconstrução das visões estereotipadas e discriminatórias das regiões de fronteiras e dos sujeitos de outros países, a educação acaba reproduzindo a lógica monocultural e, no caso das escolas brasileiras, não raras vezes estas se acreditam superiores às escolas dos países vizinhos:

Os diálogos com as diferenças nas escolas em área de fronteira não são tão harmoniosos. De fato, se ergue na ambiência dessas escolas uma rígida fronteira, ou muitas, tais como a da língua, da cultura, do preconceito. Há os conflitos internos, que vão do estigma de pertencer à área de fronteira - exposta na mídia como violenta, marginalizada, bem como associada a outros atributos negativos - à superioridade brasileira em relação aos seus vizinhos sul-americanos e outros migrantes estrangeiros, que faz com que nessas escolas de fronteira, os agentes (direção, professores e estudantes) ajam de forma discriminatória, quando uma maioria impõe sua cultura como legítima e inferioriza as demais. (PEREIRA, 2014, p. 100).

Considerando que a dissertação se pauta numa perspectiva intercultural, portanto, contrária a toda forma de discriminação e preconceito, necessário se faz explicitar que, embora utilizemos o termo genérico de bolivianos para todos os alunos da Bolívia que frequentam a escola na qual os professores entrevistados trabalham, sabemos que esse termo é uma simplificação que não corresponde à diversidade étnica e cultural, nem de gênero, classe e crença que compõe o conjunto do que será denominado de “boliviano”. Como apontam

Souchaud e Baeninger (2008, p. 271), o processo migratório boliviano para Corumbá / Mato Grosso do Sul é muito antigo,

[...] mas que revela – atualmente em seus fluxos – novas conformações, composições e redes denotando perfis socioeconômicos e culturais diferenciados no âmbito do próprio contingente de migrantes bolivianos”.

Além disso, há ainda uma questão indígena: efetivamente, os alunos bolivianos são, em sua grande maioria, indígenas.

[...] a identidade na fronteira Brasil-Bolívia pode ser problematizada não apenas por critérios de nacionalidade (brasileiros/ bolivianos), mas também por critérios étnicos (índios/ não índios). Há uma dupla alteridade do boliviano em solo brasileiro: ao mesmo tempo em que é visto como um “outro” nacional (estrangeiro), é representado como um “outro” indígena, duplicando, em grande medida, o estigma social que recai sobre o grupo. Grande parte dos migrantes e residentes bolivianos na fronteira tem, de fato, sua origem nos Aymara ou nos Quéchuas (do altiplano), além dos Kambas e dos Chiquitanos, das terras baixas. (COSTA, 2015, p. 38).

Como já afirmamos, mesmo que o fato de a maioria ser de indígenas traga também um componente de discriminação étnica, em nossa pesquisa o foco será sobre sua nacionalidade diferente.

Nesse sentido, o contexto da fronteira traz algumas especificidades para a educação que costumam ser vistas como um problema, como algo que prejudica a aprendizagem. Por se tratarem de países com línguas diferentes, língua portuguesa e espanhola, os alunos bolivianos, falantes da língua espanhola, são vistos como alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

O Brasil, por fazer fronteira com vários países de língua espanhola e com várias línguas indígenas, produz várias possibilidades para a interculturalidade, mas elas tendem a ser vistas como uma dificuldade a mais no processo educativo. Há efetivamente uma heterogeneidade linguística nas regiões fronteiriças, como é o caso da escola na qual os professores, sujeitos de nossa pesquisa, atuam:

[...] nossas fronteiras são marcadas por uma heterogeneidade linguística, iniciando-se ao norte, onde há esse contato entre as diferentes nações indígenas, o português e o espanhol, apresentando uma clara situação de plurilingüismo, até a região oeste, onde as fronteiras brasileiras são também marcadas pelo convívio das línguas portuguesa e espanhola com as línguas indígenas da Bolívia e do Paraguai. (STURZA, 2005, p. 48).

Segundo a autora, faltam trabalhos de linguística que mostrem a diversidade de línguas existentes na fronteira com o Brasil, sendo que a exceção seria a fronteira da Bacia com o rio Amazonas:

O número ainda escasso de trabalhos linguísticos que possam principalmente mapear a situação das línguas na fronteira é resultado, sobretudo, da falta de organização e divulgação das pesquisas já realizadas e de uma maior focalização na questão do contato linguístico nas nossas fronteiras por parte da linguística brasileira. A exceção tem sido o grande interesse pelas línguas indígenas, principalmente na bacia do rio Amazonas. (STURZA, 2005, p.47.)

Sem entrar nessa discussão, mas aceitando que haja efetivamente uma diversidade linguística no Brasil e, sobretudo, na região de fronteira, nosso enfoque, como já anunciado, é mostrar como os professores de uma escola localizada na região da fronteira Brasil-Bolívia, mais especificamente em Corumbá / MS, lidam com essa diversidade linguística e cultural, sobretudo com os alunos bolivianos, que falam a língua espanhola e chegam à escola brasileira sem o conhecimento da língua portuguesa.

Na educação, nas escolas situadas nas fronteiras do Brasil comumente ocorrem diálogos bilíngues, ainda que, não raras vezes, esse bilinguismo seja mais informal, no sentido de ocorrer nas conversas entre alunos, e não como estratégia pedagógica.

As escolas brasileiras, porque fundadas na perspectiva monocultural, tendem a utilizar somente a língua portuguesa, forçando os alunos, no caso de nossa pesquisa os alunos bolivianos, a aprender a língua portuguesa. A proximidade geográfica, que produz um encontro de culturas, acaba se tornando um espaço de imposição de uma língua, no caso a portuguesa. Uma realidade peculiar e rica torna-se um espaço de apagamento da língua e, em consequência, de apagamento de identidades. Nesse sentido,

Toda fronteira é caracterizada por uma zona de indefinição e instabilidade sócio linguística onde atuam, duas ou mais línguas [...]. A interação é produzida por meios dos falantes da língua e pela influência dos meios de comunicação, em particular, o rádio e a televisão, de ambos os lados da fronteira. As barreiras da linguagem são fatores importantes na persistência da exclusão social, logo se uma criança seja ela brasileira na Bolívia, ou boliviana no Brasil não entender o idioma ali falado, isso pressupõem a existência de uma “exclusão idiomática” principalmente no que se refere a criança e ao adolescente em idade escolar. (RIBEIRO, 2011, p. 30).

Portanto, a língua pode ser um fator de exclusão nas escolas situadas na fronteira. Os professores entrevistados em nossa pesquisa mostram que a dificuldade no manejo

da língua é muito comum e atrapalha a aprendizagem dos alunos: “Quanto aos alunos da pré-escola eles têm a dificuldade da linguagem até eles aprenderem o português” (Professora 1- Licenciada em Educação Física).

Com Fleuri (2003, p. 20), lembramos que

[...] vários estudos constatam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial.

Entretanto, na perspectiva da interculturalidade, a questão não passa pela exigência de o aluno boliviano aprender o português para que consiga aprender. Muito mais interessante seria a escola aproveitar a existência da diversidade linguística para que ambos, alunos portugueses e bolivianos, pudessem aprender as duas línguas. Isso tornaria o processo educativo muito mais rico e tornaria a aprendizagem maior. Na perspectiva da interculturalidade, o atual desafio no processo educativo é considerar cada realidade, baseada na valorização das culturas e línguas presentes na escola, sem que a “mistura” seja vista como problema. Tal como a Professora 1, a Professora 4 também vê a língua diferente como um problema:

Em relação a aprendizagem a maior dificuldade que a gente encontra é em relação a linguística deles, na sala de aula, muitas vezes eles misturam o português com o espanhol na hora de escrever ou mesmo na hora de falar. (Professora 4 – Licenciada em História).

De modo semelhante às duas professoras citadas, o Professor 8 deixa claro que os alunos bolivianos têm dificuldade com a língua no início, mas aos poucos vão se adaptando e participando como os demais alunos, mostrando que o que se espera é que o aluno boliviano se dispça de sua língua e cultura, tornando-se um “igual” ou, na expressão de Skliar (2003), o “mesmo”, que se “normalize”, que faça com que sua diferença desapareça.

Em relação a aprendizagem a princípio os alunos estrangeiros encontram dificuldade em relação a linguagem assim que eles ingressam na escola, após o período de adaptação com o tempo eles frequentam a aula e participam de forma harmoniosa como qualquer outro aluno. (Professor 8, Licenciatura em Educação Física).

Temos ainda a fala da Professora 3, mostrando que o domínio da língua espanhola representa uma dificuldade para os alunos bolivianos, não se percebendo uma preocupação em desenvolver uma pedagogia que venha ao encontro dessa diferença. Ou o aluno aprende

a língua portuguesa, ou não vai conseguir aprender. “Na aprendizagem a dificuldade é a língua espanhola, e eles escrevem tudo em espanhol”. (Professora 3 - licenciada em pedagogia)

O que a escola tenta fazer, como é possível perceber pelas falas dos professores até aqui citados, é ignorar e apagar a diferença, é fazer com que o aluno deixe de utilizar o espanhol e aprenda o português. Segundo Skliar (2003), a escola não olha o outro como outro, não se pauta nas diferenças, considera todos como iguais e, se não forem iguais (e nunca são!), age como se fossem e espera que se tornem iguais. E, desse modo, a escola acaba por normalizar os alunos. Trata-se, segundo o autor, de uma pedagogia que abriga, hospeda, mas não se preocupa com o seu hóspede, isto é, aceita que o aluno esteja na escola, mas não se preocupa com ele, com sua diferença.

Trata-se de uma prática que insere e inclui o aluno no sentido de “colocar dentro” de uma mesmice. A escola, ao impor a língua portuguesa como a “oficial” e a língua espanhola tida como diferente, que dificulta a aprendizagem, que aos poucos é excluída e eliminada, mesmo que os seus falantes residam num país em que a língua oficial é a espanhola e a utilizam na comunicação informal em sua família e comunidade, desenvolve um poderoso processo de normalização, homogeneização, que produz também exclusão, discriminação, subalternização.

Não se está colocando em xeque as boas intenções dos professores em querer que seus alunos aprendam a língua portuguesa para que sejam bem-sucedidos na escola, mas isso não condiz com a educação intercultural. O que se está mostrando é que, ao fazê-lo, os professores, apesar da boa intenção, acabam desenvolvendo, como aponta Skliar (2002), uma pedagogia que nega a existência do outro em sua diferença, procurando torná-lo normal, o mesmo:

No movimento de deslocamento da perspectiva que nega a existência do outro para a que o marca, mantemos, também na formação de educadores e educadoras, a dicotomia normal versus anormal, porém, evidenciando a existência do diferente, construindo um acúmulo de conteúdos sobre o outro, definindo-o, identificando-o e o encerrando em um opaco envoltório tecnicista. (SKLIAR, 2002, p. 22).

Cabe destacar que os professores pensam dessa forma porque são resultado de uma sociedade monocultural, colonial e homogeneizadora, que tende a ver na diferença um “problema”, um problema que tende a não desaparecer, por maiores que sejam as tentativas de fazê-lo:

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, **o outro é a outra nacionalidade**, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2013, p. 97, grifo nosso).

Cabe destacar também que os processos formativos não têm dado conta de oferecer uma diversidade de pedagogias; sobretudo, não tem conseguido formar para a pedagogia da diferença. Arroyo (2012) salienta que não faz sentido pensar em apenas uma pedagogia, precisamos de várias pedagogias, haja vista a diversidade de sujeitos que frequentam as escolas. Portanto, em qualquer processo educativo a pedagogia não pode ser uma só; precisa-se considerar os processos históricos dos sujeitos e suas culturas. Na complexa dinâmica escolar em contextos fronteiriços, não há a possibilidade de uma única pedagogia:

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia, nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensões políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessa relação política conflituosa de dominação/reação/libertação. (ARROYO, 2012, p. 15).

Essa diversidade de pedagogias faz falta na escola da fronteira Brasil-Bolívia. Os professores, no intuito de fazer com que os alunos aprendam, entendem que é necessário que aprendam a língua portuguesa. Utilizam a mesma pedagogia que utilizariam em qualquer outra escola. Isso acontece porque

[...] A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAUI, 2011, p. 241).

Em função dessa cultura dominante, as diferenças tão presentes nas escolas costumam ser ignoradas no processo educativo. Apesar de as diferenças sempre existirem na escola, a cultura diferente continua não sendo reconhecida ou considerada. Ela tende a ser

apagada. Ela deve desaparecer, para que a aprendizagem possa ocorrer. Ela continua, muitas vezes, sendo percebida como “desvio”, como anormalidade, porque são pressupostas características essenciais, universais, únicas, como se todos os alunos fossem os mesmos, produzindo a negação de todos os que não tiverem essas características. Conforme Marques:

A negação refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças. O que se busca é a compreensão de um universal calcado na essência da existência humana, no qual são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente. São os casos das filosofias e pedagogias essencialistas, que falam de traços gerais e por isso mesmo, de sentido único e universal. (MARQUES, 2012, p. 103).

Há que destacar também que, apesar da tendência de os professores entenderem que a língua espanhola atrapalha a aprendizagem, há também professores que se situam fora da lógica da homogeneização e desenvolvem práticas que valorizam a diferença presente na escola. Essas atitudes colaboram para que os alunos bolivianos não sejam tão excluídos. O professor 6 mostrou, na entrevista, sua preocupação em estabelecer uma conversa com os alunos bolivianos, recorrendo ao espanhol e mostrando que também aprende com eles:

No início eles tinham dificuldades em relação a língua portuguesa porque eles confundiam muito o espanhol com o português. Mas devido a interação, as vezes eu falo em espanhol e aprendo com eles. (Professor 6 – Licenciatura em História).

Como se percebe, o professor parte do reconhecimento da diferença e, ao reconhecer a diferença, potencializa a aprendizagem, vindo ao encontro do que Candau (2012, p. 129), recomenda: “que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula”. Também merece destaque a ideia manifestada pelo professor de que ele aprende com os alunos. Colocar-se na condição de quem aprende com os alunos é de suma importância no processo educativo, segundo a ótica intercultural, pois é uma forma concreta de colocar em xeque as hierarquias historicamente construídas e naturalizadas.

Além disso, ao se mostrar interessado em falar a língua de seu aluno, o professor mostra que ela é importante, produzindo uma sensação no aluno de que sua forma de falar não é inferior, mas apenas diferente. Com isso, pode-se perceber que a escola não precisa necessariamente normalizar o aluno, não precisa reforçar a ideia de superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante. A escola pode valorizar a língua do aluno, sua cultura, sua identidade. Pode-se dizer que o professor, ao agir dessa forma, isto é, mostrando-

se interessado em falar a língua do aluno e aprender com ele, aproxima-se de um agir intercultural, pois:

Agir interculturalmente requer diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. Seu objetivo é promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e tal relação não anulem as diferenças, mas que sejam potencializadores do desenvolvimento de cada um. (COPPETE, 2012, p. 213- 214).

Falar com o aluno recorrendo à sua língua potencializa este, mas o professor também se potencializa, pois aprende com o aluno. Nesse encontro, as culturas se modificam, assim como os sujeitos também, vindo ao encontro do que a interculturalidade defende, que é na diferença que se aprende e não na repetição do mesmo.

Uma questão que chama a atenção é que na escola na qual os professores atuam, notadamente com muitos alunos bolivianos, não haja no currículo sequer a disciplina de língua espanhola, que poderia ser um espaço/tempo importante de afirmação da identidade e da cultura dos sujeitos bolivianos. Ao invés da língua espanhola, no currículo há a disciplina de língua inglesa. Lembremos com Marin (2009, p. 9) que:

[...] A escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante, sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, denegrir e marginalizar as línguas, as visões de mundo e os conhecimentos ou saberes locais.

Num contexto de fronteira, na qual as duas línguas faladas são a língua portuguesa e a espanhola, privilegiar a língua inglesa parece indicar que a escola não só se encarregou, mas continua a desempenhar o papel de marginalizar as línguas e impor a visão de mundo dominante. Ainda segundo Marin (2002, p. 137), “[...] a imposição do inglês como língua veicular empobrece as culturas e as línguas locais”.

Entretanto, paradoxalmente, ainda que a língua inglesa esteja no currículo e não a língua espanhola, a língua inglesa acaba sendo um espaço/tempo no qual os alunos bolivianos não apresentam as “dificuldades” de aprendizagem, relatadas pelos demais professores. Conforme a fala da professora de língua inglesa:

Quanto a aprendizagem, eu percebo que na matéria de inglês, na prática é bem mais fácil, se comparado aos outros alunos. O inglês para eles é melhor desenvolvido por serem de fronteira. (Professora 9, Licenciatura em Letras/Inglês).

A fala dessa professora nos permite fazer várias observações. Em primeiro lugar,, novamente se percebe que a escola tem como cultura lidar com os alunos como se fossem iguais, e quando essa igualdade parece ocorrer num certo sentido, a aprendizagem acaba ocorrendo com maior facilidade. No caso, a “igualdade” se dá pelo fato de nem os bolivianos, nem os brasileiros saberem a língua inglesa.

Nessa situação, aquilo que é visto como uma dificuldade para os demais professores (o não domínio da língua portuguesa) acaba desaparecendo, pois o domínio da língua portuguesa não faz diferença para a aquisição da língua inglesa, podendo se tornar, inclusive uma vantagem estar num contexto de fronteira, sobretudo pela cultura da existência de mais de uma língua.

Outra observação a ser feita, que vem ao encontro da nossa argumentação, é que efetivamente os alunos bolivianos não têm problema de aprendizagem, mas o problema está na dificuldade que a escola e os professores têm de ensinar a partir de diferentes pedagogias, isto é, de ensinar a partir da diferença e não a partir da mesmidade.

Por fim, cabe destacar que, embora a língua inglesa seja uma língua colonial e, no contexto atual, seja um dos meios pelos quais se procura impor uma cultura homogênea e negar a diversidade de línguas, no contexto da escola ela acaba sendo um espaço/tempo no qual os alunos bolivianos são menos inferiorizados e menos associados a problemas de aprendizagem, a dificuldades.

Nesse sentido, lembramo-nos de Hall (1997) quando este afirma que um processo de homogeneização, por maior que seja, sempre acaba produzindo diferenças. Por maiores que sejam as tentativas de globalização e homogeneização, a diferença continua existindo. Mostra também que, mesmo em contextos colonizadores e de globalização e com uma estratégia colonizadora eficiente como a língua inglesa, há espaços outros, há experiências outras que são produzidas. Mostra, enfim, que mesmo que a globalização seja

[...] uma ameaça de uniformização cultural, que põe em perigo a preservação da diversidade cultural, despertando conflitos e recolhimentos identitários e nacionais, facilitando, assim, a emergência das inevitáveis consequências da intolerância e do racismo (MARIN, 2009, p. 14),

Essa uniformização, a rigor, é sempre uma impossibilidade.

Com essas observações, não estamos nos colocando na defesa da língua inglesa nos currículos escolares, muito menos dizendo que ela seja importante nas escolas localizadas nas regiões de fronteira, mas apenas mostrando que as estratégias de homogeneização estão sempre sujeitas a processos locais que fazem com que outros sujeitos sejam produzidos, enfim, que fazem com que as diferenças continuem existindo. Apesar de não fazer sentido negar que haja efetivamente o uso da língua inglesa como língua “universal” e aparato tecnológico que

[...] tende a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandardizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma “cultura mundial” homogeneizada, ocidentalizada. Entretanto, todos sabemos que as conseqüências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os “homogeneizadores” mais extremados. (HALL, 1997, p. 18).

Longe de ser uma postura ingênua, reconhecer que nas práticas notadamente coloniais (imposição da língua inglesa) haja possibilidades decoloniais, contribui para mostrar a resistência dos grupos que historicamente foram subalternizados. Efetivamente, a educação intercultural tem como um de seus elementos importantes dar visibilidade à resistência dos grupos oprimidos. A interculturalidade

[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com **os seres de resistência, insurgência e oposição**, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p. 23, grifos nossos).

Nesse sentido, cabe destacar que o fato de os alunos bolivianos terem bom desempenho na língua inglesa, por mais paradoxal que possa parecer, é uma forma de resistência, é uma forma de dizer que são capazes, que sua língua não precisa ser um problema, pode ser uma vantagem.

2.3 A discriminação e o preconceito quanto à cultura boliviana

Inicialmente, cabe destacar que, ao tratarmos da discriminação e do preconceito, a intenção foi perceber se os professores notam a existência deles na escola e se efetivamente pensam em estratégias para combatê-los. Com Silva (2009), entendemos que, mesmo sabendo que as relações de poder sempre existem e tendem a ser desiguais e que, portanto, sempre haverá controle e regulação entre sujeitos, isso não deve nos imobilizar na luta contra o racismo e a discriminação. Nesse sentido, ver a escola e o

[...] currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. **A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação** (SILVA, 2009, p. 202, grifos nossos).

Segundo as entrevistas realizadas, apenas quatro professores afirmaram enfaticamente que os alunos bolivianos são discriminados, mas os professores tendem a desenvolver estratégias para que não ocorra a discriminação:

Estamos trabalhando sobre essas questões, pois percebemos que existem entre eles certo preconceito, porém eu percebo mais vindo dos brasileiros, como com piadinhas em relação à nacionalidade dos bolivianos, mas nos professores sempre tentamos coagir essas atitudes entre eles. (Professora 2, licenciada em História).

A Professora 11 também observa que os alunos bolivianos são discriminados na escola, e afirma que é necessário trabalhar isso, pois interfere na aprendizagem dos alunos:

Eu percebo que na escola ainda há muito a ser trabalhado para que os alunos aprender a respeitar a cultura do outro, e infelizmente eu percebo isso mais nitidamente quando se trata dos alunos brasileiros em relação aos bolivianos. Como educadores nosso papel é trabalhar essas questões, até porque sabemos o quanto isso afeta a aprendizagem e autoestima deles. (Professora 11, Licenciatura em Letras – Inglês).

Outra professora, ao ser questionada, afirmou que há discriminação; falou em *bullying* com relação aos bolivianos:

No início houve a questão do *bullying* em relação os alunos do assentamento e os bolivianos, a rixa com os alunos da fronteira, porque a linguagem é diferente mas com o tempo isso mudou devido ao trabalho dos professores. (Professora 4, Licenciatura em Pedagogia).

Ver a discriminação cultural e de nacionalidade como *bullying* não é um meio adequado de combater a discriminação, pois tende a individualizar questões que são eminentemente sociais, históricas e políticas. É mister que os educadores entendam

[...] a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES E SILVA, 2011, p. 16).

O Professor 8, que possui Licenciatura em Ciências Biológicas, limitou-se a dizer que sim, mas não entre todos.

Se somarmos os professores que afirmaram que os alunos bolivianos não são discriminados (quatro) com os que disseram não saber (dois) àquele único que disse “talvez”, temos a maioria de professores dizendo que não há esse tipo de discriminação. Não perceber a discriminação é um dos maiores problemas no contexto brasileiro. Ainda que seja mais comum no contexto racial, por causa do mito da democracia racial que nega a existência do racismo, percebemos que isso se aplica a outras formas de discriminação, no caso à da nacionalidade diferente. Em relação às respostas desses professores, chamamos a atenção para a resposta da Professora 1, que disse:

Não. Como disse, já presenciei discriminação dos alunos brasileiros em relação a cor tanto negro quanto branco, como foi o caso de uma aluna loira em que os alunos tinham certa rivalidade com ela, mas isso foi mais dos alunos brasileiros do que bolivianos. (Professora 1, Licenciatura em Educação Física).

Se, num primeiro momento, parece que a professora chama a atenção para o racismo, fazendo referência à relação entre negros e brancos, observa-se na sua fala que ela está entendendo que a aluna branca (loira) foi alvo de racismo por parte dos alunos, principalmente dos brasileiros. Esse entendimento, de ver o sujeito discriminado como praticante da discriminação em relação aos alunos bolivianos, é muito comum.

Essa percepção mostra que, de fato, faz falta um processo de formação voltado para a diferença e a desconstrução da discriminação e do racismo, pois um dos maiores equívocos nessa discussão é transformar a vítima em agente dessas práticas. Como afirmam Backes e Pavan (2008, p. 228) a formação de professores precisa contribuir para que estes entendam que

[...] toda e qualquer diferença cultural e exclusão social é o resultado das relações sociais de poder e jamais fruto do indivíduo, da natureza humana, da fatalidade (seja genética ou cultural), do destino ou do sobrenatural.

A Professora 7 coloca o processo de discriminação dos bolivianos como algo que existia no passado:

No início quando a escola foi aberta, quando foi dado vagas a esses alunos que residem na fronteira, houve as intrigas como foi citado, mas já não existe mais. (Professora 7, Licenciatura em História).

A Professora 9, de Português – Inglês, apenas respondeu: “a meu ver não”. E a Professora 10, Licenciatura em Pedagogia, apenas “Não”. O Professor 8, Licenciatura em Educação Física, respondeu que talvez seja por causa das culturas diferentes:

Talvez exista a discriminação cultural, pois são culturas diferentes. Não pelo fato de serem de outro país, mas um choque cultural.

Ainda merece destaque a posição do Professor 6, Letras – Espanhol, que, mesmo a pergunta da entrevista tendo sido se percebia a discriminação com os alunos bolivianos, nega a sua existência e ainda faz questão de dizer que entre bolivianos há discriminação. Mesmo que possa existir discriminação entre eles, afinal nenhuma cultura é homogênea e todas elas produzem processos de classificação (HALL, 1997), priorizar a discriminação entre eles e negar a discriminação em relação a eles, não condiz com a perspectiva intercultural.

Aliás, como veremos a seguir, não necessariamente na pergunta sobre se os bolivianos eram discriminados, mas em vários momentos da entrevista, outros professores falaram que os alunos bolivianos se discriminam entre si, têm dificuldade de assumir sua identidade e cultura, têm vergonha delas; todas expressões, como escreve Skliar (2003), supõem que:

É o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos (SKLIAR, 2003, p. 131).

2.4 A dificuldade dos bolivianos de “assumir” a sua cultura

O sujeito ver a sua cultura como tendo valor, importância, sem olhar para as outras culturas como melhores ou piores é uma das questões centrais para a criação das condições

de uma educação intercultural. Num certo sentido, os professores entrevistados perceberam que os alunos bolivianos têm vergonha de sua cultura, não quererem assumi-la; é o que suas formas de ver o outro, pautadas numa história e numa cultura monocultural, possibilitam pensar da diferença. Na ótica da modernidade ocidental, pautada na suposta supremacia branca e europeia, efetivamente os sujeitos de todas as outras culturas têm razões para ter vergonha e querer esconder suas identidades culturais.

Entretanto, na perspectiva da interculturalidade, não há razões para que algumas culturas sejam consideradas inferiores, nem seus sujeitos. O que ocorre é que, efetivamente pelas relações sociais de poder, a cultura hegemônica tem meios e instituições para se impor como superior, levando as demais a introjetar concepções negativas de si. Ao manifestar vergonha por ser identificados como sendo de uma determinada cultura, os sujeitos o fazem não porque esse sentimento brote do seu interior, mas porque o contexto que os produz é negativo, e esse contexto vai produzindo a subjetividade, de modo a fazer com que construam uma percepção pejorativa de si mesmos.

Isso significa reconhecer que as identidades culturais dos sujeitos são construídas pelo exterior, isto é, pelos diferentes contextos nos quais o sujeito circula. Assim, se o aluno boliviano vive um contexto social e escolar no qual seu jeito de ser é visto como inferior, onde sua língua é associada à não aprendizagem ou à dificuldade de aprendizagem, esse aluno não vai ter razões para querer se identificar com essas características, tendendo a escondê-las ou a ter vergonha delas. Portanto, tal qual Hall (1997) aponta, as identidades dos sujeitos, a forma positiva ou negativa de se ver, os sentimentos manifestados pelos sujeitos, não brotam do seu interior, eles lhes foram imbuídos pelo contexto externo.

Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo esse processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e porque é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. (HALL, 1997, p. 45).

Nesse sentido, pode-se observar que os professores entrevistados em nossa pesquisa têm certa dificuldade de perceber que o aluno boliviano “não assume sua identidade” porque ele de fato pensa que sua identidade é inferior, mas pelo histórico de discriminação que eles

têm sofrido, no contexto da fronteira, na qual o sujeito brasileiro tende a se impor como sendo superior, mais desenvolvido, com uma língua que facilita a aprendizagem. Para os professores entrevistados, os educandos bolivianos, sejam eles provindos da Bolívia ou bolivianos nascidos no Brasil, desenvolvem um sentimento de autodesprezo pela cultura de seu país, não querem ser denominados de bolivianos e não se denominam como tais:

O que eu percebo é que alguns bolivianos tem a dificuldade de assumir a identidade deles, as vezes eles são nascidos no Brasil e se esquecem da história deles ou tem vergonha, e isso é o que nós tentamos trabalhar na Festa da Integração. Eu não sei se é vergonha por conta da discriminação, mas sempre eles (os bolivianos) falam que são brasileiros. (Professora 2 – Licenciatura em História).

A questão da Festa da Integração, de tanto ter sido citada pelos professores, merece uma análise maior, o que faremos mais adiante. Ao escrevermos anteriormente que os professores têm certa dificuldade em perceber as razões que fazem com que os alunos bolivianos “tenham vergonha de sua identidade”, o fizemos porque se observa que o professor chega a mencionar a discriminação que esses alunos sofrem, mas coloca em dúvida se ela é um elemento que provoca a “vergonha”; ele não sabe se de fato ela dificulta esse processo. Ora, na ótica da interculturalidade, não há razões para deixar de ver na discriminação um elemento central de o sujeito não se identificar com uma determinada cultura. A não identificação é uma tentativa e uma estratégia, ainda que mal sucedida, de tentar não ser alvo da discriminação.

Como já destacado, o receio apresentado pelos educandos em dizer-se bolivianos deve-se às experiências e situações enfrentadas no cotidiano da sociedade, no contexto da fronteira e na própria escola, ainda que não necessariamente de forma intencional. As falas recorrentes, as crenças aprendidas e repetidas sobre a desvalorização cultural, de que não são “dignos”, ou de que as suas características culturais bolivianas são menos “atraentes” do que as brasileiras, levam os alunos bolivianos a não querer ser identificados como tais.

Como as fronteiras entre os sujeitos, entre quem pertence a uma determinada cultura ou a outra não são fixas, mas socialmente construídas, há a possibilidade de ser transgredidas. Entretanto, é a cultura hegemônica que habitualmente define quem pertence efetivamente a uma cultura ou não. Não basta o aluno boliviano dizer que ele não é boliviano; a cultura hegemônica, no caso da fronteira em questão a cultura brasileira, precisa aceitar a sua “adesão”. É mais comum essa aceitação não ocorrer, pois a rejeição da diferença é uma

das formas mais eficientes de definir as identidades: quem pode pertencer a esse grupo e quem não pode pertencer.

É por esse motivo que as fronteiras da regulação cultural e normativa são um instrumento tão poderoso para definir “quem pertence” (isto é, quem faz as coisas da mesma forma que nós, conforme normas e conceitos) e quem é um “outro”, diferente, fora dos limites discursivos e normativos de nosso modo particular de fazer as coisas. (HALL, 1997, p. 20).

Por essa razão, o sujeito da cultura não hegemônica, na nossa pesquisa os bolivianos, ao pretender se tornar o “mesmo”, acaba entrando numa armadilha, pois o sujeito hegemônico não o aceita, nem o reconhece como o mesmo, e ainda o discrimina mais, pois o acusa de não se aceitar, de se sentir inferior. Por isso, na ótica da interculturalidade colocar em xeque a cultura hegemônica e suas formas de poder pelas quais se mantém hegemônica é central, é o modo pelo qual se pode ressignificar essas relações, produzir outras e valorizar a diferença.

Cabe destacar que esses processos de classificação não são fixos, assim como as relações hegemônicas também não o são. Os sujeitos que são hegemônicos num determinado contexto podem, num outro contexto, passar por processos de inferiorização e silenciamento. Os brasileiros da fronteira são hegemônicos nesse contexto, mas ao sair dele deixarão de sê-lo. Sendo mais específico, em Campo Grande provavelmente não serão hegemônicos, em São Paulo e, provavelmente, em nenhum outro lugar do Brasil o serão. Nesse sentido, como mostra Hall (2003), ao se fazer a análise dos processos identitários, sempre se deve trazer o contexto específico nas quais as relações se dão, para que, com base nesse contexto, possa-se pensar em como modificar as relações de poder.

As identidades dos sujeitos, a forma como estes exercem o poder, não é algo natural nem fixo, mas construído por meio de uma prática discursiva classificatória. E por ser histórica e contextualmente contingente, há diferentes modos de classificação que vão surgindo com o decorrer do tempo, mas no contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, ser brasileiro/não ser brasileiro, ser boliviano/não ser boliviano, brasileiro/boliviano são classificações com uma importância muito grande, as quais geram relações de superioridade e inferioridade, isto é, produzem processos de inferiorização que levam uns a ter orgulho de pertencimento e outros a “ter vergonha de ser o que são”. Na construção da identidade e da subjetividade, a cultura é central, é ela que produz os significados por meios dos quais tanto a identidade quanto a diferença são construídas.

Em nossas entrevistas com os professores, observamos certo consenso sobre a dificuldade e vergonha do aluno boliviano em assumir a sua cultura:

A nossa escola faz o possível para que as culturas (brasileira e boliviana) se entrelacem, contudo o que podemos observar em sala de aula, principalmente com os alunos mais novos e recém chegados, é a vergonha que sentem do próprio país, de si mesmos, como se fosse “feio” ou “chato” ser boliviano, como se a cultura deles fosse menos importante que a nossa, e isso faz com que eles neguem tudo que seja características típica da Bolívia. Quando pedimos para compartilhar com os outros sobre o cotidiano, a música, dança e jogos, alguns não se manifestam e até se chateiam quando solicitamos. Aos poucos vamos trabalhando esses pontos com eles e mostrando o quão é bonito e enriquecedor a diversidade. (Professor 6 – Licenciatura em Pedagogia).

Ainda que o professor afirme que a escola “faz o possível” para que as culturas brasileiras e bolivianas se “entrelacem”, o fato de afirmar que os alunos bolivianos acham feia a sua cultura, têm vergonha de si mesmos, mostra que esse possível está longe de estar inspirado na interculturalidade.

O “possível” não traz o processo de construção das identidades e diferenças. O “possível” situa-se num processo de psicologização da identidade e da diferença, como se apelando ao “interior” do aluno boliviano, desse interior, brotasse os sentimentos de orgulho, de valorização, de boniteza do seu jeito de ser. Se os bolivianos, como afirma o professor, se chateiam ao ser perguntados sobre sua cultura, é porque sabem que, ao mostrá-la, serão alvo de zoações, piadas e deboches, como é comum em contextos de relações desiguais de poder, como é o contexto da fronteira.

Aliás, como vimos, muitos professores percebem que os alunos bolivianos sofrem discriminação. Cabe lembrar também que, conforme vimos na análise do eixo anterior, mesmo não se dando conta, a escola e os professores, ao impor a língua portuguesa e ignorar quase sistematicamente a língua espanhola, contribuem para produzir o sentimento de vergonha nos alunos bolivianos.

Para acabar com esse “sentimento de vergonha” produzido pelo contexto, o papel do professor, segundo a ótica da interculturalidade, é fundamental, e inicia pelo reconhecimento de que o problema não está no aluno que tem o sentimento de vergonha, mas no contexto que envolve os outros alunos, professores, demais agentes da escola e tantos outros contextos.

A interculturalidade tem como desafio permanente lutar contra todos os preconceitos e a discriminação, sempre mostrando que o problema não está no sujeito discriminado e que sofre o preconceito, mas nas relações de poder que inventam hierarquias raciais e, no nosso caso, de nacionalidade.

Portanto, o foco não está no indivíduo, mas nas relações sociais. Segundo Fleuri (2003), nas relações entre culturas diferentes, geralmente estas são analisadas com base na lógica binária (centro x periferia, índio x branco, norte x sul, normal x anormal, homem x mulher) e, no caso da nossa pesquisa, brasileiro/boliviano. Essa análise binária, embora importante para perceber como esses binarismos servem para afirmar um polo e negar outro, precisam ser constantemente combatidas, para que se possa construir relações interculturais, pautadas na pluralidade, na reciprocidade, nas inter-relações e nas múltiplas possibilidades que surgem na relação entre as culturas. Nesse sentido, segundo o autor, ao colocar em xeque as díades, abre-se outra perspectiva. Portanto,

[...] Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, à fluidez e a relacionabilidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. A educação na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos hierarquizantes. (FLEURI, 2003, p. 32).

Combater as díades e evitar os procedimentos que hierarquizam as culturas, sujeitos, grupos, nacionalidades, faz parte de uma educação intercultural. Isso não significa imaginar uma educação fora das relações de poder, até porque não há relações humanas que não sejam relações de poder, mas significa questionar e problematizar as relações de poder que servem aos interesses hegemônicos e construir outras relações.

Da mesma forma que os professores já citados, o professor 8 também frisa que os alunos bolivianos têm dificuldade de se aceitar e acrescenta mais um elemento: os alunos bolivianos se discriminam entre si, zombam uns dos outros, recorrem a apelidos pejorativos para se referir uns aos outros:

Desde quando eu cheguei nesta escola, eu percebi que a aceitação dos alunos bolivianos não era das melhores, quando não sofriam bullying pela sua origem por parte dos outros alunos, eles mesmos (os bolivianos) zombavam entre si um do outro chamando o conterrâneo de diversos apelidos discriminatórios. Tudo isso eu como professora tento trabalhar em sala de aula, porque sabemos que nosso papel não é somente transmitir conteúdos

mas atuar de forma que faça com que o conhecimento os humanize. (Professor 8 – Licenciado em Educação Física).

Assim como a “não aceitação de sua identidade”, “discriminar” alguém do seu grupo cultural também é uma tentativa de se identificar com o grupo hegemônico e escapar da discriminação. Essas questões, mais do que percebidas, como efetivamente os professores as percebem, precisam ser problematizadas na ótica da interculturalidade. É preciso mostrar o processo histórico e cultural que produziu alguns como sujeitos de uma cultura valorizada e outros como sujeitos de uma cultura inferiorizada.

Chama a atenção que o professor afirma que entre os alunos bolivianos haja *bullying*. Novamente há que se destacar que há um processo de psicologização das relações culturais, como se as relações de discriminação acontecessem entre indivíduos que discriminam: um indivíduo que discrimina, e outro que é discriminado.

Na ótica da interculturalidade, as relações de discriminação não são explicáveis pelo *bullying* mas por questões históricas e culturais, construídas nas relações sociais de poder; elas não provêm do indivíduo, como o *bullying* nos leva a pensar.

Como escrevem Backes e Pavan (2017), pautados numa pesquisa efetuada com professores, parece haver uma tendência nas escolas de discutir todos os processos de discriminação como sendo *bullying*. Entretanto, trabalhar as relações de discriminação e racismo como *bullying* tem limitações, sobretudo

[...] pelo caráter psicologizante do *bullying*, que pode fazer com se privilegiem as motivações individuais, negligenciando-se as relações de poder e o contexto histórico e cultural produtor dessas relações (BACKES e PAVAN, 2017, p. 106).

Embora essas limitações de alguma forma possam ser amenizadas, se na discussão do *bullying*, conforme destaca Barros (2011), houver a inclusão das relações de poder e dos “[...] processos histórico-sociais que apregoam o repúdio pela diferença” (BARROS, 2011, p. 12), na ótica da interculturalidade convém não discutir a discriminação como *bullying*, pois se perde a especificidade que cada processo discriminatório tem, e se passa para uma generalização que dificulta entender as razões históricas e culturais.

Entretanto, cabe destacar que os professores, apesar da percepção de que os alunos bolivianos não se aceitam, tentam a seu modo fazer com que esses alunos mudem de ideia sobre si mesmos. Eles sabem que não apenas “transmitem” conhecimentos, mas formam as

identidades dos alunos. Eles, a seu modo, procuram inserir nas suas aulas a valorização cultural. Durante as entrevistas, quase todos relataram que trabalham aspectos da identidade cultural, buscando fazer com que os alunos se aceitem, que haja respeito um com o outro, seja entre brasileiros e brasileiros, bolivianos e bolivianos e brasileiros e bolivianos. O problema, como veremos mais adiante, é que a formação inicial que receberam foi na ótica monocultural, e a continuada tampouco esteve voltada para a diferença. Observou-se nos professores um esforço em buscar desenvolver uma pedagogia que contemple a realidade desses alunos:

Eu sempre me preocupo se o que estou ensinando está fazendo alguma diferença na vida prática e cotidiana deles. Sei que é um grande desafio para o professor poder ensinar de modo que os alunos levem essa aprendizagem para vida toda. Sei também que encontramos muitas dificuldades no ambiente de ensino, como condições materiais, de trabalho mesmo, mas eu me preocupo em como estou afetando de modo positivo a vida desses alunos. Gosto de pensar que o professor influencia o aluno pela eternidade. Aqui é um lugar de muita diversidade e que exige do professor uma constante adaptação e estudo. (Professora 5 – Licenciatura em Letras/Espanhol).

Estar atento para a vida do aluno é muito importante na ótica da interculturalidade. Da mesma forma, reconhecer que há bastante diversidade é muito importante. A questão é como trabalhar com esses alunos de modo que essa diversidade não seja apagada, que ela não seja vista como algo que dificulte a aprendizagem. E isso efetivamente o professor terá maiores condições de fazer, se tiver processos formativos baseados na interculturalidade.

Há que se destacar que, nas entrevistas, uma professora foi enfática ao afirmar que não se deve trabalhar de forma diversificada, pois todos devem ter acesso ao mesmo conhecimento:

Eu não vejo que devo trabalhar de modo diferenciado com eles, por conta da diversidade. Acho que todos devem ser ensinados da mesma forma, independente de tudo e assim possam aprender de modo a todos ter acesso ao mesmo conhecimento. (Professora 12 – Licenciatura em Matemática).

Nesse caso, além da fala propriamente dita que se inscreve totalmente na lógica moderna/ocidental, segundo a qual todos devem ser tornar iguais, igualdade essa entendida como mesmidade (SKLIAR, 2003), cabe ressaltar que a formação da professora é em Matemática, assim como a disciplina que leciona. Assim, além de a professora, como todos os demais, ser um efeito da cultura e da lógica moderna/ocidental que prioriza o uniforme, o comum, o universal, ela ainda possui uma formação cujo conhecimento sempre foi visto

como paradigma da lógica moderna/ocidental. Sistemáticamente a Matemática é entendida como modelo e prova de que há efetivamente conhecimentos universais, e que, portanto, não variam de acordo com os contextos.

Entretanto, na perspectiva da interculturalidade, os conhecimentos matemáticos são tão particulares quanto todos os conhecimentos. Não existem conhecimentos universais, apenas conhecimentos universalizados pelas relações de poder. A Matemática possui todo um histórico de invenção e contextos locais, que ao ser ignorados nos processos de formação do professor de Matemática leva este ao entendimento de que, efetivamente, haja apenas uma Matemática: a ocidental/moderna.

Em relação ao fato de a professora de Matemática entender que todos devem ser ensinados da mesma forma, para que possam aprender as mesmas coisas e ter acesso ao mesmo conhecimento, cabe destacar que se trata do mito moderno da educação, segundo o qual, se todos tiverem os mesmos conhecimentos, todos terão as mesmas condições de vida, isto é, serão iguais. Entretanto, é exatamente o contrário que ocorre: ao se tratar os desiguais como iguais, como se fossem os mesmos, aumenta-se a desigualdade, e gera-se mais discriminação. Por serem todos diferentes, há que se privilegiar formas diferentes de ensinar, para que efetivamente todos possam aprender, de acordo com seus contextos, valores, crenças, enfim, de acordo com a sua cultura. Como destacam Backes e Pavan (2011, p. 114),

[...] a forma normal/igual de tratar as crianças não leva ao questionamento das relações de poder que produzem as representações sobre as identidades. Ao invés de ver a diferença como legítima, ela tende a ser vista como algo a ser superado.

A ideia de superar a diferença, ou de ter a expectativa de com o tempo ela vá desaparecer, sobretudo a diferença linguística, como vimos, caracteriza a fala de todos os professores. Mas na professora de Matemática ela é ainda mais forte, pois sequer reconhece que deve se preocupar com ela, que deve considerá-la, nem que seja para que consiga ensinar com mais facilidade as mesmas coisas. Ela simplesmente entende que deve agir como se ela não existisse, à diferença dos demais professores que a levam em conta, pois percebem que, dessa forma, as crianças diferentes aprendem mais facilmente: ao relacionar os conhecimentos que trazem do seu contexto com os novos conhecimentos, as crianças conseguem estabelecer relações e perceber mais facilmente o sentido dos novos conhecimentos, e dessa forma, aprendem melhor.

Usando a expressão de Cortesão (2012), pode-se afirmar que, mais do que os demais professores dessa pesquisa, não por uma opção pessoal e nem por uma interioridade ou por uma essência, mas pelo histórico da cultura ocidental e por ser um efeito desta, e pelo processo formativo inicial, essa professora pode ser vista como uma daltônica cultural. Segundo a autora, os professores daltônicos

[...] adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogênea de alunos, homogênea quanto a saberes, valores, problemas, interesses (CORTESÃO, 2012, p. 726).

No caso da professora de Matemática, essa hipótese efetivamente é tomada como verdade, também para o ponto de chegada: ela entende que todos devam ter no fim os mesmos conhecimentos. O problema dessa forma de trabalhar é que isso faz com que a maioria dos alunos não consiga aprender e, nesse sentido, cabe destacar que não é por acaso que o rendimento dos alunos em Matemática costuma ser muito baixo, levando a altos índices de reprovação na escola, bem como nas avaliações em larga escala.

Na perspectiva da interculturalidade, essa dificuldade dos alunos em Matemática não ocorre por ela ser efetivamente muito difícil ou “inatingível” para a maioria, mas uma das grandes questões é que, de modo geral, os professores de Matemática seguem apenas uma forma de ensinar e tratam os alunos como se fossem todos os mesmos, como se fossem “uma massa homogênea”, como se todos aprendessem da mesma forma.

Nesse sentido, a interculturalidade, além de ser uma forma de educação que visa à desconstrução das injustiças produzidas no contexto do colonialismo, questionando o racismo, o sexismo e todas as formas de discriminação, incluindo a nacionalidade, como é o caso da pesquisa, pode ser também uma forma de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, já que estes aprendem mais e melhor se os conteúdos estiverem ligados às diferentes culturas que fazem parte do contexto escolar.

Não é possível ensinar da mesma forma para alunos que são diferentes, como postula a professora de Matemática. Nessa lógica, tendem a aprender os que estão na mesma lógica, e os demais, os diferentes não conseguirão aprender e provavelmente serão vistos pelo professor e pela escola como alunos problema. Não raras vezes os próprios alunos tendem a incorporar a imagem negativa construída pelos outros, como mostra a nossa pesquisa,

segundo a ótica dos professores, os alunos bolivianos têm dificuldade de “aceitar” e “assumir” sua cultura. Nunca é demais lembrar que, sistematicamente,

[...] como afirmam reiteradamente os autores dos estudos étnico-raciais e de gênero, os conteúdos da escola básica são os da cultura hegemônica, branca, ocidental, heterossexual, masculina, da classe média/alta (BACKES, 2018, p. 9).

A escola, ao trabalhar somente os conteúdos da cultura hegemônica, faz com que os alunos de culturas não hegemônicas tenham mais dificuldade de aprender e, além disso, passem por processos de discriminação. O próprio fato de não trabalhar os conteúdos já é uma forma de discriminação, que se amplia depois para os seus corpos e modos de ser, viver e conviver (WALSH, 2009). Como vimos, esse processo tende a ser tanto mais intenso quanto mais o professor entender que deve tratar seus alunos como se fossem todos os mesmos.

2.5 A Festa da Integração realizada na escola: uma festa intercultural?

Iniciamos salientando que não era a intenção da pesquisa fazer referência à Festa da Integração, mas os professores, durante as entrevistas, ao se perguntar sobre outras coisas, acabavam fazendo referência a essa festa, vendo-a como um momento privilegiado de integração, na qual brasileiros e bolivianos, por meio de um conjunto de práticas culturais (comida, vestimentas, artesanato...) se integram. Para os professores é uma forma positiva de se conhecer e valorizar, sobretudo, a cultura boliviana, a qual, como vimos, é alvo de discriminação de tal forma que os próprios alunos bolivianos, muitas vezes, não querem ser identificados com ela.

Essa festa é promovida anualmente pela escola e não deixa de ser um espaço importante de produção das identidades/diferenças. Como já descrito no decorrer desta dissertação, trabalhar sobre os aspectos e características da cultura de cada um dos países pode ser um meio importante para que os educandos aprendam a valorização da própria cultura e a do outro, para que as diferenças deixem de ser motivo de discriminação e exclusão social, como tem sido na região da fronteira e na própria escola.

As escolas de fronteira muitas vezes são espaços conflituosos e hierárquicos. No caso da nossa pesquisa, se manifesta a “superioridade” dos alunos brasileiros em relação aos

alunos de origem boliviana. Aparentemente, os alunos estão no mesmo espaço, mas a possibilidade de convivência sem discriminação ainda está por ser construída e, como estamos argumentando, a educação intercultural pode oferecer os subsídios pedagógicos para que se construa relações sem discriminação. Muitas vezes, a integração é apenas uma forma eufemística de se referir ao contexto da fronteira, mas a rigor ela não ocorre.

Como forma de fomentar essa integração, a festa é vista como uma estratégia importante pelos professores, inclusive para afirmar a identidade e diminuir a discriminação.

Eu percebo que na escola ainda há muito a ser trabalhado para que os alunos aprender a respeitar a cultura do outro, e infelizmente eu percebo isso mais nitidamente quando se trata dos alunos brasileiros em relação aos bolivianos. Como educadores nosso papel é trabalhar essas questões, até porque sabemos o quanto isso afeta a aprendizagem e autoestima deles. É triste ver crianças que como alguns deles, tem vergonha de si mesmo, de sua cultura e sentem que dever esconder suas origens para serem aceitos. Temos todo ano aqui a Festa da Integração, onde estimulamos os alunos a mostrarem sua cultura, dança e arte, principalmente com as suas vestimentas. (Professora 11 – Pedagoga)

Embora a Festa da Integração possa ser uma estratégia importante, cabe destacar que, na perspectiva da educação intercultural, a diferença não pode ser trabalhada esporadicamente ou de forma episódica, mas deve ser uma proposta da escola, de tal modo que ela faça parte do cotidiano escolar e da prática de todos os professores e esteja presente em todas as disciplinas:

Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos, e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (CANDAU, 2005, p.32).

Ainda que de forma ambivalente, a Festa da Integração, que ocorre anualmente no mês de agosto e tem como título “A cultura nos identifica, o conhecimento nos une”, na escola municipal rural Eutrópia Gomes Pedroso, pode ser um espaço significativo para bolivianos e brasileiros. Mas o próprio chamado para a festa, “A cultura nos identifica, o conhecimento nos une” parece sinalizar mais para a mesmidade e para a identidade do que para a diferença. Ao apontar que o “conhecimento nos une” reitera-se o que ocorre na escola, indicando que, se o conhecimento for o mesmo, haverá união e os conflitos deixarão de existir. Pela ênfase que os professores dão à língua portuguesa, pode-se intuir que, para estes,

o conhecimento que une é o conhecimento da língua portuguesa, além de todo o conhecimento escolar presente no currículo da escola.

Nesse sentido, ainda que seja um momento de encontro, a festa aparece também como um momento de reafirmação da homogeneização, da padronização. Entretanto, como já destacado, mesmo quando há homogeneização e padronização, há também diferença, ela resiste e aparece.

A primeira parte dos dizeres, “a cultura nos identifica”, também parece mais uma forma de separação, de distinção, do que propriamente de encontro, negociação, aproximação. Se há duas culturas, e é a cultura em si que identifica, parece-se reafirmar que os brasileiros e os bolivianos se dividem, se opõem, se separam. Mas também nesse caso, segundo a ótica da interculturalidade, há momentos de negociação, encontro, aproximação, aprendizagem recíproca. No entanto, segundo a ótica da interculturalidade, essas trocas podem ser potencializadas, elas podem ser centrais nas práticas pedagógicas, podem ser uma forma de enriquecer ambas as culturas, sem que uma ou outra tenha receio de “perder” a sua identidade. A diferença pode ser uma forma por meio da qual uns aprendem com os outros, sem discriminar ou recorrer a estereótipos.

Mas para isso é importante que a escola desenvolva uma concepção de cultura como processo de atribuição de sentido às práticas sociais (HALL, 2003), e não como um conjunto de “coisas” ou atributos, uma espécie de bagagem cultural. Em relação a esse aspecto, o cartaz da festa parece indicar que a escola entende que a cultura se refira a alguns elementos, como música, comida típica, danças e desfiles com roupas “típicas”, para a escolha do garoto e garota da integração.



Trata-se, como afirma o campo da interculturalidade, de uma concepção de cultura que acaba reforçando a ideia de que ela é fixa, congelada no tempo, sem mostrar as relações de poder, as tensões, os conflitos, a disputa dos significados e a construção dos sentidos. Lembramos com Meyer (2009, p. 76) que

[...] longe de se limitar a crenças religiosas, rituais comuns ou tradições compartilhadas, a cultura está implicada com a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições.

Com a concepção presente na chamada da festa, as possibilidades de mostrar os processos históricos de construção das identidades e diferenças ficam mais difíceis, assim como fica mais difícil problematizar e entender as razões da discriminação e do preconceito. Esse tipo de concepção pode reforçar a folclorização da cultura, e não raras vezes pode contribuir para reforçar estereótipos.

Apesar desse entendimento de cultura, para os professores a Festa da Integração é um momento importante para os alunos; acredita-se, inclusive, que ela possa contribuir para diminuir o preconceito:

Eu penso que a festa da integração é um passo muito importante para os alunos, pois isso permite que eles consigam valorizar a cultura do outro, principalmente porque quando se trata da cultura boliviana, observamos certo desprezo e motivos de chacota. Quando vemos que um povo tem vergonha de si mesmo quer dizer que não se reconhecem e querem a todo modo aderir a outra cultura, percebemos que isso não é saudável. A Festa da integração permite essa exposição da cultura deles. (Professor 6 – Licenciatura em História).

Por outro lado, pode-se perceber que há professores que percebem os limites da Festa da Integração. Apesar de ser uma atividade importante e fazer parte do currículo escolar, a forma como está estruturada, sem trazer uma concepção de cultura pautada na interculturalidade, isto é, com atribuição de sentidos, de produção de classificações, de identidades e diferenças, ela se torna um espaço festivo, mas sem que o potencial pedagógico intercultural seja muito abordado:

A Festa da Integração é muito legal, estamos tão acostumadas a ela, mas as vezes eu sinto que nos perdemos em prol de apenas uma comemoração, esses dias eu estava conversando com minha amiga também professora e disse a ela que temos que nos empenhar em conceituar o significado dessa interação, em demonstrar a eles a real importância da integração, a beleza de todas as culturas independente de qual seja, e não somente virar um desfile de roupas e vendas de comidas. Porém, essa festa já é um bom começo, mas claro que poderíamos ir além, melhorar. Sinto falta também de mais capacitações. (Professora 5 – Licenciatura em Português).

O “ir além” na ótica da interculturalidade seria fazer a discussão dos processos de construção das identidades e diferenças, no caso do contexto em questão, com destaque para a identidade boliviana e brasileira. Seria mostrar as relações de poder que construíram uns como superiores em relação aos outros, questionando essa hierarquia e construindo outras relações de poder.

Com isso não estamos dizendo que a Festa da Integração não seja importante. Até porque a observamos como pesquisador, neste ano, e percebemos que ela de fato envolve bolivianos e brasileiros, professores, pais e alunos e é, efetivamente um momento no qual as crianças se sentem bem, são alegres e se divertem. A escola até nos disponibilizou algumas fotos, mas para não ferir os princípios éticos não colocamos essas fotografias na dissertação.

Mas para além de ser um dia para se sentir bem, como o próprio professor destacou, ela poderia ir além. Obviamente, quando o professor afirma que ela não deveria ser somente

“um desfile de roupas e vendas de comidas”, é um exagero, ela é muito mais do que isso. Ela é um espaço de (re)produção de identidades e diferenças.

Outro aspecto que a Festa da Integração pode reforçar é a ideia de folclorização da cultura, apresentando-a como algo que apenas se externa em momentos específicos, nos momentos em que haja “autorização” para mostrá-la. Uma das professoras chama a atenção para esse aspecto:

Acredito que a festa é algo muito importante para eles, mas observando os detalhes em como ela ocorre, vejo que perdeu. Às vezes, ela mais parece uma festa de comemoração folclórica, claro, trazendo a cultura, mas se trabalhássemos os significados de cada experiência, símbolo, uma valorização mais efetiva, uma conscientização dos alunos (Professora 9, Licenciatura em Letras/Inglês).

Como se observa, a professora percebe que falta trabalhar mais os significados, a valorização mais efetiva. Ao percebemos que os professores reconhecem as limitações da Festa da Integração, não se pode deixar de lembrar as condições de trabalho dos professores, o que dificulta por demais um processo de planejamento mais efetivo por parte da escola e dos professores para desenvolver suas atividades de outros modos, no nosso caso, de realizá-los na perspectiva intercultural.

Há que se destacar também que a Festa da Integração acaba sendo utilizada como uma forma de a escola e alguns professores poder dizer que estão fazendo algo em relação à diversidade dos alunos. Nesse sentido, fazemos referência à fala da professora, ao ser perguntada se trabalha de forma diferenciada, considerando que há alunos bolivianos em suas salas; ela lembra que existe a Festa da Integração:

Não mudo. Eu faço o meu planejamento igual, ofereço o mesmo planejamento para todos. A única coisa que eu procuro fazer diferenciada, até mesmo para eu conhecer o lado da Bolívia por se tratar de uma escola de fronteira, é a parte da cultura das brincadeiras regionais. Até mesmo para as crianças conhecerem. **Temos uma vez ao ano a festa de integração.** (Professora 1, Licenciatura em Pedagogia).

Apesar de citar as brincadeiras típicas da Bolívia, o destaque é dado à Festa da Integração. Ela parece ser uma forma de proteção que a escola e os professores têm para tentar tornar bem visível de que a diversidade é efetivamente uma preocupação da escola e dos professores. Ou ainda seria uma forma de mostrar que os conflitos se resolvem por meio da

Festa da Integração. Nesse caso é interessante observar que, ao se perguntar sobre a existência de conflitos entre alunos bolivianos e brasileiros, a Festa também é citada:

Os conflitos ocorrem, mas são esporádicos, até porque trabalhamos isso na Festa da Integração que visa celebrar a integração entre os países do Brasil e da Bolívia ressaltando as duas culturas e a integração das mesmas. (Professora 2, Licenciatura em História).

No caso dessa professora, chama ainda a atenção que, quando questionada sobre se há mudança da cultura, ela menciona a Festa como um momento em que a diferença existe:

Dentro da escola a rotina é a mesma, mas nós vemos a diferença apenas nas expressões culturais como dança, etc, que são demonstradas na Festa de Integração, mas fora isso, é igual. (Professora 2, Licenciatura em História).

Nesse sentido, observa-se que a Festa da Integração parece ser o momento no qual a diferença pode ser mostrada, ela foi autorizada por um breve período de tempo: um dia. É como se a escola dissesse: aproveitem para mostrar sua diferença, pois depois voltaremos para as aulas, para a igualdade/mesmidade, para a normalidade (SKLIAR, 2003). Trata-se de ver a diferença como manifestação episódica, que segundo a ótica da interculturalidade, tende a contribuir muito pouco para a transformação das relações culturais.

A Festa da Integração é lembrada também quando o questionamento é sobre a formação continuada:

Mas acho que na formação está faltando mais a valorização da formação cultural. Eu penso que a Festa da Integração é um passo muito importante. (Professor 6 – Licenciatura em História).

Ela aparece também ao ser perguntados sobre a participação dos alunos bolivianos na sala de aula:

Eles participam. Nós temos datas comemorativas, por exemplo, a festa da integração, onde cada um traz a cultura deles para a escola. (Professora 7, Licenciatura em História).

A Festa da Integração, como vimos, parece ser uma espécie de coringa que serve para quase tudo: para dizer que a diversidade é trabalhada, que há valorização da cultura boliviana, que há espaço para os bolivianos mostrarem sua cultura/identidade/diferença, que há preocupação com os processos de discriminação, que é um espaço de formação, que a diversidade é levada em conta na hora do planejamento, que os conflitos são resolvidos. Ainda

que tudo isso possa acontecer durante a festa, e sem retirar a sua importância, na perspectiva da interculturalidade, as práticas voltadas para a diferença, o questionamento dos processos de discriminação, a afirmação das identidades/diferenças deve fazer parte do cotidiano da escola, para que se possa construir outras relações entre as culturas. Como apontam Oliveira e Abramovicz (2010), é fundamental que a escola e os professores

[...] questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzem diferença, como estratégia pedagógica (OLIVEIRA E ABRAMOVICZ, 2010, p. 224).

Ainda que as autoras estejam se referindo de forma mais específica às crianças negras, no caso de nossa pesquisa, como estamos mostrando, as crianças bolivianas passam por processos de discriminação em função de sua nacionalidade, levando-as a ter dificuldade de mostrar sua identidade/diferença. E nesse sentido, os professores precisam se questionar cotidianamente, pensar sistematicamente em como mudar essa realidade; portanto, tudo isso não pode ficar restrito a um dia de festa.

Se, por um lado, parece que na escola na qual os professores atuam essa discussão fica restrita ao dia da Festa, por outro, segundo o campo da interculturalidade, a diferença sempre re-existe (WALSH, 2009). Mas ela não está presente como projeto educativo, e percebeu-se claramente que a ênfase e o modo que a escola e os professores têm para poder dizer que estão fazendo algo em função do contexto da Fronteira é mencionar a Festa da Integração.

Como mostraremos com mais ênfase na análise do próximo eixo, isso não acontece por uma suposta falta de vontade dos professores, mas, em grande parte, porque sua formação docente inicial esteve pautada na monoculturalidade e a formação continuada quase inexistente ou, quando ocorre, não tem como foco a diferença.

2.6 A formação dos professores para lidar com as diferenças

Como vimos, todos os professores têm como formação inicial um curso de Licenciatura e, portanto, estão legalmente habilitados a atuar como docentes. Mas como apontam os autores do campo da interculturalidade, isso não significa que tenham tido uma formação para trabalhar com as diferenças de seus alunos, sejam essas quais forem.

De modo sistemático, apesar de algumas disciplinas ter sido introduzidas por força de Lei (geralmente com os nomes História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Educação e Diversidade, LIBRAS...) as pesquisas mostram que essa formação continua sendo monocultural. E se ela ocorreu antes dessa inclusão, como é o caso de alguns sujeitos de nossa pesquisa, menos elementos provavelmente terão para lidar com as diferenças de seus alunos.

Nesse sentido, há mais de uma década Gomes (2008) já chamava a atenção para a necessidade de modificar a formação de professores no sentido de capacitá-los para lidarem com as diferenças de seus alunos, sem querer apagá-las, negá-las ou silenciá-las. Segundo ela, para que a educação para a diferença se torne uma realidade, há necessidade de mudança da postura dos professores,

[...] bem como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. [...]. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local (GOMES, 2008, p. 78).

Reconhecendo a importância da formação de professores para a interculturalidade, e como forma de mostrar que os professores se manifestaram da forma que o fizeram, não em função de um “eu” interior, mas do processo formativo no seu sentido mais amplo (contexto histórico, cultural, social...), embora também específico (formação inicial e continuada), perguntamos aos professores sobre seu processo formativo.

É interessante observar que mesmo a professora de Matemática, a qual, como vimos, defendeu mais vigorosamente que deveria ensinar os mesmos conteúdos e da mesma forma, ao ser perguntada sobre seu processo de formação aponta que deveria haver uma formação continuada específica voltada para a escola localizada na fronteira Brasil-Bolívia:

A questão que sempre temos que considerar aqui no cotidiano escolar é que os professores têm que pensar que estamos em uma escola onde há as duas línguas, a portuguesa e espanhola, mas pela escola estar no Brasil

acaba que prepara-se todo o discurso considerando o português somente e os alunos bolivianos também escrevem e se comunicam em português, exceto quando estão em pequenos grupos de bolivianos que falam a língua materna. Essa questão poderia ser trabalhada melhor, mas para isso precisamos **ter uma formação específica, direcionada**, não dá para fazer tudo sozinhos. (Professora 12, Licenciatura em Matemática).

Desse modo, pode-se notar que a formação direcionada para as escolas situadas na fronteira é insuficiente ou escassa. Nos últimos anos, com o argumento de que não haveria recursos financeiros em função da estagnação econômica provocada, não tem havido formação com essa temática, como se pode observar na fala dos professores.

Como se pode observar, os professores reconhecem suas limitações para atuar nas escolas de fronteira, o que significa que, apesar de ainda atuar geralmente na lógica da monoculturalidade, sabem que existem outras formas de lidar com os alunos, e de alguma maneira intuem que essas outras formas poderiam melhorar a aprendizagem dos alunos, a convivência, criar relações sem discriminação e preconceito. De modo semelhante, o Professor 8 aponta:

Eu gosto de trabalhar aqui, estou aprendendo aos poucos a lidar com os alunos, a interagir com eles de acordo com as necessidades. Mas sobre a formação e capacitação que o senhor perguntou, nós não tivemos, pelo menos eu nunca tive desde quando estou aqui, que já são três anos. Eu sinto muita falta disso, porque mesmo que nós podemos aprender pesquisando, nos informando, é diferente quando a gente tem uma capacitação voltada especialmente para esse grupo de alunos, podendo expor nossas ideias e questionamentos e ter uma devolutiva. Todos os professores relatam essa necessidade aqui na escola. (Professor 8 – Licenciatura em Educação Física).

A Professora 1 também menciona a falta de formação, mas sinaliza que, ao fazer uma visita às escolas bolivianas por meio de um projeto de uma professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, essa experiência foi muito positiva:

Não recebemos. Nós vamos mesmo na prática e experiência. Não recebemos uma formação específica para atuar na escola. Quando visitamos as escolas bolivianas foi decorrente a um projeto oferecido por uma professora na universidade federal. Eu achei muito interessante esse trabalho. (Professora 1, Licenciatura em Educação Física).

Ao informar que “vai aprendendo na prática e com a experiência”, ela reconhece a necessidade da formação continuada como elemento importante para sua atuação. O fato de não ter momentos específicos de formação continuada, oferecidos pelo poder público, não

significa que não busquem encontrar meios alternativos de formar-se, como é o caso da Professora 11:

Não. Só a formação no modo geral, mas não específica. Ontem eu estava lendo um artigo sobre a importância de o professor estar capacitado para atuar na sala de aula, principalmente quando se trata de um grupo diferenciado, como são os alunos de nossa região. É triste ver o descaso que enfrentamos como professores, além das condições de trabalho que são insuficientes na maioria dos casos. (Professora 11, Licenciatura em Letras/Inglês).

Como a própria professora aponta, a leitura, ainda que importante, é insuficiente para lidar com a diversidade das escolas situadas na região de fronteira. A Professora 10 também afirma que não houve formação específica para atuar nessa escola, e mostra que essa é uma demanda de todos os professores da escola:

Não. Só a formação normal da prefeitura, mas não específica com eles. Ainda vejo professores relatando nos momentos de conversa que sentem falta de uma capacitação voltada a esse tipo de público, porque nós viemos para cá e temos que aprender na observação, leituras que fazemos na internet, em livros, mas não é algo que podemos ir com profundidade. Não temos a oportunidade de perguntar a profissionais sobre situações que presenciemos em sala de aula, que não conseguiremos achar nos livros (Professora 10, Licenciatura em Pedagogia).

A professora mostra que faz as leituras, mas lembra que não tem a quem perguntar sobre suas dúvidas, que poderiam ser discutidas se houvesse um curso de formação continuada voltado para essa temática, oferecido pelo poder público.

Já a Professora 4, que trabalha há 30 anos na escola, mostra que essa formação era mais efetiva há alguns anos atrás, mas vem caindo. Também se observa em sua resposta que ela tomou a pergunta num sentido bem amplo, não entendendo a formação continuada como restrita àquela oferecida pelo poder público, o que explica, em parte, ter respondido que haveria formação específica para atuar na escola:

Sim houve formação de uns tempos para cá, então sabemos cuidar deles, com suas carências, o papel de todos aqui é educar e cuidar. Houve um período que as formações eram contínuas, agora é espaçado. Não fiz curso de espanhol e aprendi com o tempo. Aqui aprendemos com os alunos sobre a cultura deles, quais as festas que ocorrem lá, quais são as principais referências da cultura boliviana, até mesmo os poetas que eles veneram. Esses dias um aluno veio com um poema local, muito interessante, que ele trouxe da escola de um dos seus irmãos que estudam na Bolívia, e eu fiquei pensando em porque não temos essa formação, claro que podemos ir buscar mas não é o suficiente, mesmo porque não temos tempo, e nada melhor

que profissionais capacitados na área para ensinar como podemos trabalhar com os alunos da melhor forma. (Professora 4, Licenciatura em Pedagogia).

Como se pode observar, mesmo que ela tenha respondido que houve formação, à medida que vai descrevendo-a, aproxima-se dos demais professores e vai mostrando que ela se dá muito mais pela experiência e convivência e por um processo de busca do professor, do que propriamente a partir de uma política de formação continuada, como seria o adequado. Assim como os demais, salienta que sua formação não é suficiente para atuar nesse contexto marcado por tanta diversidade. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores entrevistados se aproximam do entendimento de Gomes e Silva (2011), quando argumentam que é necessário pensar de outra forma os processos formativos. A diversidade nos indica

[...] que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Esta constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (GOMES e SILVA, 2011, p. 20).

Cabe destacar que três professores fizeram referência ao PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira¹), um Programa desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com os entes federados e com as universidades, oferecendo formação para que os professores atuem em escolas de fronteira. Mas como se percebe, nos últimos anos esse programa não tem ofertado essa formação:

Teve no início em que o MEC forneceu uma formação para nós sobre interculturalidade - PEIF. Essa experiência me ajudou bastante. Deve ter uns 4 anos que não há essa formação. Imagina esse tempo todo sem ter uma capacitação voltada para a nossa área, geralmente quando realizam alguma na cidade de Corumbá, é algo bem genérico e não adequado a nossa

¹ O Programa foi instituído pelo Ministério da Educação pela Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012. O programa visa “promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue”. Ele foi decorrente do Protocolo assinado em 13 de dezembro de 1991, entre os Ministros da Educação do MERCOSUL e da “Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional”, assinada em 2003. O objetivo do PEIF, conforme consta em seu Art. 1º é: “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. O Programa prevê também a articulação entre o Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e Universidades para a oferta de formação intercultural para os professores que atuam nas escolas selecionadas (BRASIL, 2012). Os professores que citaram o PEIF em nossa pesquisa tiveram a formação oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Corumbá. Como os professores afirmaram, embora o PEIF não tenha sido extinto oficialmente, nos últimos anos não foi mais oferecida formação.

realidade. A cultura dos bolivianos é muito rica, assim como a nossa, mas sinto que não conseguimos trabalhar da melhor forma e acaba sobrepondo uma cultura sobre a outra, talvez porque não estejamos preparados para isso. (Professora 7, Licenciatura em História).

Como se percebe, esse curso tinha a preocupação específica de formar para atuar nas escolas de fronteira, e a professora sente a falta dessa formação, pois ela poderia ensinar a lidar interculturalmente. A Professora 2 também cita o Programa:

Nós só participamos desse programa do PEIF que foi realizado pela Universidade Federal, no período de um ano, no período noturno em algumas datas. Desde quando iniciei meu trabalho não vejo dificuldades em relação ao conhecimento chegar até eles, tanto que o melhor aluno de minha sala é um boliviano. (Professora 2, Licenciatura em História).

A professora só participou durante um ano e, embora diga que não tenha dificuldade em lidar com a diferença, a continuação da sua fala mostra que mais cursos poderiam melhorar seu entendimento do que é uma prática intercultural. Afirmar que não tem dificuldade porque seu melhor aluno é um boliviano não é um argumento inspirado na interculturalidade. Na ótica da interculturalidade, a preocupação é sempre no sentido de que todos aprendam, sobretudo que aprendam a valorizar os conhecimentos diferentes, as culturas diferentes, sem discriminar e estereotipar, sem se orgulhar pelo melhor aluno que produziu, mas pelos laços de solidariedade, cooperação, negociação e troca que se consegue produzir entre todos.

A Professora 3 também citou o PEIF e mostra o quanto ele foi importante para a sua atuação na escola da fronteira:

Sim, porque nós já fizemos PEIF, que era um curso que tinha, que valorizava a relação Brasil-Bolívia. E esse curso ajudou muito. Tive essa formação há uns três anos. Porém nós percebemos que os alunos das zonas rurais principalmente aqui na região de fronteira, são esquecidos. Essa formação que tivemos há anos, praticamente não tem mais nenhum professor que participou e ainda está na escola. Aqui muitos ficam por um tempo e pela distância logo que arrumam outro emprego se mudam, vão para outra escola na cidade e ficamos sem assistência e apoio educacional. O que acontece é que a gente vai aprendendo na prática o que deveria ser algo constante. Trabalhar aqui não é fácil, eu gosto, mas sinto falta de ter mais cursos e capacitações voltadas para nossa área. (Professora 3, Licenciatura em Pedagogia).

Como se pode perceber, todos os que participaram do Curso PEIF o citam de forma muito positiva e lamentam que ele não exista mais. Isso mostra o quanto os professores estão preocupados em oferecer a melhor educação possível para seus alunos e o quanto estão

sensibilizados. Para que esta educação seja de qualidade, saber lidar com a diferença é fundamental, como diria Candau (2011), apoiando-se em Emília Ferreiro; eles parecem saber que a diferença pode se transformar em vantagem pedagógica. Nas palavras de Ferreiro:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro, (FERREIRO, *apud* CANDAU, 2011, p. 243).

Onde mais essa “instrumentalização” poderia ocorrer, senão na formação continuada, no caso de professores que já concluíram sua formação inicial? Infelizmente, no contexto atual, o poder público, sobretudo o Ministério da Educação, prefere criminalizar a atuação docente, ao invés de oferecer formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, registro o quanto as leituras e a pesquisa realizada foram importantes para modificar minha prática docente. Como professor que atua em região de fronteira, pude, por meio das leituras e da pesquisa realizada, perceber o quanto é desafiante a educação intercultural. Muito mais do que reconhecer as diferenças dos alunos, importa questionar os processos de discriminação e subalternização que a cultura hegemônica produz.

Também pude perceber o quanto a escola é fruto da lógica monocultural, o quanto ela tem dificuldade de fazer da diferença uma *vantagem pedagógica*, como reiteradamente aponta Candau (2011). Percebi também como, muitas vezes, somos professores *daltônicos culturais* (CORTESÃO, 2012), enxergamos os alunos como se fossem os *mesmos* (SKLIAR, 2003) e associamos a diferença à dificuldade de aprendizagem, a um problema psicológico do aluno (*bullying*), a uma deficiência em função de suas condições econômicas.

Em segundo lugar, trago os principais resultados da pesquisa, retomando os objetivos. O objetivo geral foi analisar as concepções dos professores sobre a educação intercultural e as formas como concebem as diferenças dos alunos no espaço escolar. Para dar conta desse objetivo, foram elencados três objetivos específicos: a) identificar se os professores desenvolvem práticas educativas diferenciadas, considerando o contexto de fronteira no qual atuam; b) identificar elementos nas reflexões dos professores que se relacionam com a interculturalidade; c) identificar o que os professores pensam sobre as diferenças de seus alunos, com destaque para o fato de ser bolivianos. Esses objetivos foram alcançados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com 12 professores da Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada no Assentamento Tamari-neiro I, s/n, na zona rural da cidade de Corumbá / MS.

Em relação ao objetivo específico, *identificar se os professores desenvolvem práticas educativas diferenciadas, considerando o contexto de fronteira no qual atuam*, percebemos que a tendência dos professores é atuar na escola situada na fronteira como atuariam em qualquer outra escola.

Os professores percebem a diferença linguística como um elemento que dificulta a aprendizagem dos alunos e entendem que, à medida que os alunos bolivianos aprendem a língua portuguesa, essas dificuldades são superadas. Embora a experiência dos professores subsidie esse entendimento, pois eles percebem que as dificuldades dos alunos bolivianos diminuem ao longo da escolarização, observa-se que, na perspectiva da interculturalidade, o

caminho é outro: as diferenças, incluindo as de língua, poderiam ser potencializadas como uma riqueza pedagógica, como uma forma de alunos brasileiros e bolivianos aprenderem as duas línguas; portanto, uma escola bilíngue em escola de fronteira seria um projeto importante.

Apesar da tendência para atuar como em qualquer outra escola, há momentos em que os professores procuram dialogar com os alunos bolivianos em espanhol, e os professores reconhecem que nesses momentos também aprendem com os alunos.

Na perspectiva da interculturalidade que pautou essa dissertação, esses momentos não deveriam ser episódicos e sim fazer parte do cotidiano escolar, fazendo da diferença uma forma de uns aprenderem com os outros. Chamou a atenção, ao ser questionados sobre a escola trabalhar com a diferença, a ênfase dada pelos professores à Festa da Integração, promovida pela escola. Essa festa foi citada recorrentemente em outros momentos da entrevista, o que nos fez perceber que ela funciona como um “coringa” que serve para muitas coisas: mostrar que a escola lida com a diversidade, que trabalha a cultura boliviana, que se preocupa com a integração, que procura resolver os conflitos, que deseja acabar com a discriminação.

Entretanto, pela análise efetuada observamos que essa festa acaba contribuindo para reforçar noções congeladas de cultura e identidade. Além disso, como já destacado, a diferença não pode ser trabalhada esporadicamente, mas deve ser parte do cotidiano escolar.

Em relação ao objetivo específico, *identificar elementos nas reflexões dos professores que se relacionam com a interculturalidade*, a tendência observada é os professores trabalharem na perspectiva monocultural, percebida, sobretudo, pela ideia recorrente de que a língua espanhola dificulte a aprendizagem.

Mas há momentos em que se observa elementos da interculturalidade. Por exemplo, como já destacado, quando argumentam que ao se comunicar com os alunos bolivianos na língua espanhola, esses se sentem bem e há troca de conhecimentos. Pode-se destacar, ainda, a preocupação em evitar os processos de discriminação, ainda que, muitas vezes, a forma de tentar evitá-los não seja a mais adequada, como por exemplo, trabalhar a discriminação como *bullying*, o que, segundo a perspectiva da interculturalidade, é uma forma de individualizar um problema que é eminentemente histórico e cultural.

Por fim, em relação ao objetivo específico, *identificar o que os professores pensam sobre as diferenças de seus alunos, com destaque para o fato de ser bolivianos*, novamente

pode-se destacar que, muitas vezes, a diferença tende a ser vista como um problema, sobretudo a diferença linguística. Além disso, para os professores, os alunos bolivianos têm vergonha de sua identidade e cultura, não percebendo que essa “vergonha” é fruto do contexto discriminatório, incluindo o próprio contexto escolar.

A pesquisa mostrou também que os professores tiveram poucos momentos de formação para atuar na escola situada na fronteira, e nos últimos anos não tiveram formação relacionada a essa questão. Isso contribuiu para entendermos como os professores lidam com os alunos bolivianos. Na perspectiva da interculturalidade, historicamente a formação tem sido monocultural e, para que os professores possam atuar interculturalmente, é fundamental que haja processos formativos interculturais.

Conclui-se que, apesar da dedicação dos professores para que os alunos bolivianos aprendam, sintam-se bem na escola, desenvolver algumas estratégias pedagógicas que se aproximem da interculturalidade para afirmar a identidade e diminuir a discriminação entre os alunos, fazer anualmente a Festa da Integração, tudo isso não tem sido suficiente para que a escola trabalhe na perspectiva da interculturalidade.

Como destacado, para que a educação intercultural possa ocorrer é fundamental que haja um processo de formação continuada para os professores, para que aprendam a lidar com a diferença de seus alunos, saibam desenvolver um processo educativo baseado na diferença e não na homogeneização e consigam evitar o preconceito e a discriminação, compartilhando saberes e experiências, reconhecendo que a cultura nos diferencia, mas essa diferenciação não precisa estar associada a dificuldade, déficit e inferioridade.

Finalizando, registramos que, apesar de a escola não ter como proposta a interculturalidade, há momentos em que esta acaba acontecendo, forjada, sobretudo, pela presença expressiva de alunos bolivianos. Esses momentos apontam o quanto a educação seria mais significativa se fosse pautada na perspectiva intercultural, evitando processos de inferiorização e discriminação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. São Paulo: **Novos Estudos CEBRAP**, v. 38, n. 1, p.185-213, jan-abr/2019.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas Interculturais Emergentes na Educação Popular. In: DANTAS, Sylvia Duarte (Org.). **Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. p. 219-245.

- BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo, Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- _____. Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos. Paraná: **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 2, p. 1-13, 2018.
- _____. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e Gênero e a resignificação do currículo da educação básica. Sorocaba: **Quaestio**, v. 15, n. 1, p. 50-64, mai/2013.
- _____; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, [online] v. 11, p. 108-119, 2011.
- _____; PAVAN, Ruth). A desconstrução das narrativas curriculares excluídas: um desafio para a formação de professores. In: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber, 2008. p. 215-232.
- _____; PAVAN, Ruth. O currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. Campo Grande: **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 61, p. 95-110, jan-abr/2017.
- BARROS, João Paulo. *Bullying* e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011, p. 1-14.
- BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BITTAR, Eduardo. C. B. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos direitos humanos. São Paulo: **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 104, p. 551 – 565, jan-dez/2009.
- BLINI, Bruno Amaro Queiroz; BACKES, José Licínio. As diferenças culturais no contexto da avaliação em larga escala e de desigualdade social. Blumenau: **Atos de Pesquisa em Educação**, v.14, n.2, p.589-617, mai-ago/2019.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- _____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. São Luís: **Cadernos de Pesquisa**, n. 46, v. 161, p. 802-820, jul-set/2016.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [online] v.11, n.2, p.240-255, jul-dez/2011.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar/2012.

- _____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. IN.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012b, p. 107-138.
- _____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago/2002.
- _____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, V. M. (org.). *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.12-37.
- COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. Florianópolis, 2012. (Tese de Doutorado).
- CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 719-735, set-dez/2012.
- COSTA, Gustavo Villela Lima da. Os bolivianos em Corumbá / MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana** [online]. V. 21, n. 1, p. 35-63, 2015.
- ESTEBAN, M. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p.573-592, set-dez/2012.
- FLEURI, Reinaldo. Interculturalidade e educação. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, mai-jun-ago/2003.
- _____. Interculturalidade, idenidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. Campo Grande: **Revista Série-Estudos**, MS, n. 37, p. 89-106, jan-jun/2014.
- _____; SOUZA, M. I. P. . Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Reinaldo Matias Fleuri (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.
- _____; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MARIN, José. Peru: Estado Indigenismo em mutação: o caso da Amazônia Peruana. Cusco – Geneva: CBC; IUED, 2002.
- _____. Interculturalidade e Descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. Joaçaba: **Visão Global**, v.12, n.2, p.127-154, jul-dez/2009.

- MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e Diferenças. Juiz de Fora: **Educação em Foco**, v.17, n.1; p. 101-117, mar-jun/2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Niterói: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set-dez/2001.
- _____; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Niterói: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai-ago/2003.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p.355-372, abr-jun/2017.
- NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. Campinas: **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, v. 66, p. 113-129, set-dez/2011.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02. p. 209-226, ago/2010.
- PEREIRA, Jacira H. do Valle. Diversidade Cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. São Paulo: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1. p. 51-83, jan-jun/2009.
- _____. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). Campo Grande: **Revista Papéis**, v. 18, n. 36, p. 93-106, 2014.
- RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá – MS**. Dissertação de Mestrado em Estudos Fronteiriços. Corumbá: UFMS, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**, São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. São Paulo: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 105-201, jan-abr/1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013b, p. 73-102
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.
- SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo (Org.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-202.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUCHAUD, Sylvain; BAENINGER, Rosana. Collas e cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul. São Paulo: **Revista Brasileira de Estudos da População**, v. 25, n. 2, p. 271-286, jul-dez/2008.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. Florianópolis: **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 47-50, abr-jun/2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Niterói: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, mai-ago/2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.