

**ANA MARIA DE VASCONCELOS SILVA**

**CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTO  
INTERCULTURAL: Um estudo sobre estudantes  
brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-  
Bolívia**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
CAMPO GRANDE/MS  
2020**

**ANA MARIA DE VASCONCELOS SILVA**

**CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTO  
INTERCULTURAL: Um estudo sobre estudantes  
brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-  
Bolívia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade  
Católica Dom Bosco, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia da Saúde.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas, Cultura e  
Produções Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Pinho de  
Almeida.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
CAMPO GRANDE/MS  
2020**

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Católica Dom Bosco  
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S586c Silva, Ana Maria de Vasconcelos

Constituição do sujeito em contexto intercultural:  
um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem  
boliviana na fronteira Brasil-Bolívia/ Ana Maria de  
Vasconcelos Silva sob orientação da Profa. Dra. Luciane  
Pinho de Almeida.-- Campo Grande, MS : 2020.

Tese (Doutorado em Psicologia -Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020

Bibliografia: p. 123-131

1. Psicologia cultural. 2. Sujeito (Psicologia) -  
Aspectos socioculturais. 3. Fronteiras - Mato Grosso  
do Sul - Estudantes. 4. Psicologia étnica - Migrantes  
I.Almeida, Luciane Pinho de. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 155.8

A tese apresentada por ANA MARIA DE VASCONCELOS SILVA, intitulada “CONSTITUICAO DO SUJEITO EM CONTEXTO INTERCULTURAL: Um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi aprovada.

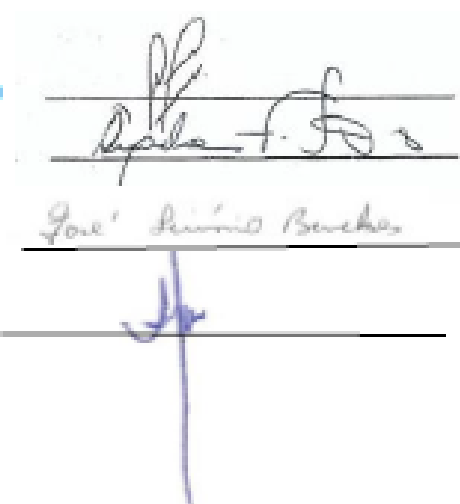
#### BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Luciane Pinho de Almeida (orientadora)

Profª. Drª Angela Fátima Soligo – UNICAMP

Prof. Dr. José Lício Backes - UCDB

Profª. Drª. Sonia da Cunha Urt - UFMS



The image shows a vertical strip of paper with four horizontal lines, each corresponding to a member of the exam board. The first line has a signature in black ink. The second line has a signature in black ink. The third line has a signature in black ink. The fourth line has a signature in blue ink.

Campo Grande-MS, 17 de fevereiro de 2020.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a meu filho Mauricio, cujo amor e presença tornou plena minha vida e lhe deu sentido.

## **AGRADECIMENTOS**

À Luciane Pinho de Almeida, pelo trabalho de orientação e por sua amizade.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa: Ângela Fátima Soligo, Sônia da Cunha Urt e José Licínio Backes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Psicologia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos 24 meses de bolsa de Doutorado.

As colegas do Programa: Flaviany, Francisca, Sandra Francelino e Sofia Urt pelo suporte na travessia dos momentos dessa jornada.

À toda equipe da Escola Estadual Dom Bosco – Corumbá-MS.

Aos estudantes participantes da pesquisa.

## RESUMO

Silva, Ana Maria de Vasconcelos. (2020). Constituição do sujeito em contexto intercultural: Um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia (Tese de Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil.

As migrações internacionais só existem porque existem fronteiras. A zona de fronteira é compreendida como espaço que se revela na confluência entre dois territórios nacionais, caracterizada por um conjunto de interações materiais e imateriais, como as simbólicas, as culturais e as identitárias. Nesse sentido, buscamos compreender: Como se dá o processo de constituição do sujeito “estudante” no contexto intercultural da fronteira Corumbá (MS)/Puerto Quijarro (BO)? Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de constituição do sujeito com foco em estudantes de ensino médio que vivem e estudam na fronteira Brasil-Bolívia, moradores de Corumbá-MS e de Puerto Quijarro-BO, respectivamente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base o materialismo histórico-dialético. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo e, como procedimento de coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. Foram realizadas catorze entrevistas com sete estudantes moradores de Corumbá-MS e sete estudantes de Puerto Quijarro-BO, dez do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 15 e 19 anos. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Os dados foram distribuídos em categorias e subcategorias definidas a partir das falas dos estudantes. Para a apresentação dos recortes das falas, foram utilizados nomes fictícios. As análises apontaram que o processo de constituição do sujeito “estudante” da fronteira Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO ocorre em um espaço de contradições, ambiguidades e desigualdade social. Dessa forma, é no reconhecimento e estranhamento, nas proximidades e afastamentos, nas negociações e nos confrontos, em suas diferentes mediações, que se dá a relação entre as culturas (brasileira e boliviana), considerando a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que implica uma complexidade em que cada fenômeno só faz sentido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos dessa região.

**Palavras-chave:** Constituição do sujeito. Psicologia Histórico-Cultural. Estudante de Fronteira. Relação Intercultural.

## **ABSTRACT**

Silva, Ana Maria de Vasconcelos. (2020). Constitution of the subject in an intercultural context: A study of Brazilian and Bolivian students on the Brazil-Bolivia border (Doctoral thesis). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil.

International migrations only exist because borders exist. The border area is comprised as a space that reveals itself at the confluence between two national territories, characterized by a set of material and immaterial interactions, as such symbolic, cultural and identity interactions. In this sense, we seek to understand: How is the process of constituting the “student” subject in the intercultural context of the Corumbá (MS) / Puerto Quijarro (BO) border? Therefore, this research aimed to analyze the process of constitution of the subject, focusing on high school students whom live and study on the Brazil/Bolivia border, residents of Corumbá (MS) and Puerto Quijarro (BO) respectively. It is a qualitative research based on the perspective of Historical-Cultural Psychology, which is based on historical-dialectical materialism. The methodology used was bibliographic and field research and as a data collection procedure, a semi-structured interviews were used. For data analysis, we opted for content analysis. Fourteen interviews were conducted with seven students living in Corumbá-MS and seven students from Puerto Quijarro-BO, ten female and four male, aged between 15 and 19 years. The interviews were recorded and transcribed in full. The data were distributed in categories and subcategories defined from the students' statements. For the presentation of speech clippings, fictitious names were used. The analyzes showed that the process of constituting the “student” subject at the Corumbá-MS / Puerto Quijarro-BO border, takes place in a space of contradictions, ambiguities and social inequality. In this way, it is in recognition and estrangement, in the vicinity and distance, in negotiations and confrontations, in their different mediations, that the relationship between cultures (Brazilian and Bolivian) takes place, considering the perspective of historical-dialectical materialism, which implies a complexity in which each phenomenon only makes sense as a definite moment in relation to yourself and in relation to the other phenomena in that region.

**Keywords:** Subject constitution, Border Students, Intercultural Relationship, Historical-Cultural Psychology.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa do limite internacional Brasil-Bolívia.....	15
<b>Figura 2</b> – Mapa dos países latino-americanos .....	54
<b>Figura 3</b> – Mapa das Fronteiras de Mato Grosso do Sul.....	56
<b>Figura 4</b> – Mapa de Mato Grosso do Sul .....	57
<b>Figura 5</b> – Mapa político da Bolívia.....	62

## **LISTA DE SIGLAS**

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRAS – Centros de Referência de Assistência Social

CPAN – Campus do Pantanal

FSST – Faculdade Salesiana de Santa Tereza

GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira

ONU – Organização das Nações Unidas

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEM – Plano Trienal Setor Educacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAGRM – Universidad Autónoma Gabriel René Moreno

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITEPC – Universidad Técnica Privada Cosmos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 TRAJETÓRIA(S) METODOLÓGICA(S) DA PESQUISA: UM TRABALHO ARTESANAL EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Aspectos Teóricos e Metodológicos na Análise de Dados.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.1 <i>Materialismo histórico-dialético de Marx e Engels</i>.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2 <i>Construção da Psicologia Histórico-Cultural: método vigotskiano</i>.....</b>	<b>34</b>
<b>3 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Constituição do Sujeito .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1.1 <i>Consciência</i>.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 Cultura como Elemento Constitutivo do Sujeito.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.1 <i>Mediação</i>.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.2 <i>Funções psicológicas superiores</i>.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.2.1 <i>Linguagem e pensamento</i>.....</b>	<b>47</b>
<b>4 FRONTEIRA(S): NEXOS/DESCONEXOS DAS DIFERENÇAS CULTURAIS .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Fronteira Brasil-Bolívia .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1.1 <i>Distribuição populacional do oeste brasileiro e oriental boliviana</i> .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.2 <i>Fronteira sob o olhar dos estudantes moradores de Corumbá-MS e Puerto Quijarro-BO</i> .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2 Relação Intercultural e Educação .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2.1 <i>Cultura e diversidade</i> .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2.2 <i>Diversidade cultural sob o olhar da Unesco</i> .....</b>	<b>84</b>

<i>4.2.3 Diversidade cultural e Mercosul .....</i>	<b>88</b>
<i>4.2.4 Diversidade cultural e políticas educacionais no Brasil .....</i>	<b>89</b>
 <b>5 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO “ESTUDANTE” DE/NA FRONTEIRA DE CORUMBÁ-MS/PUERTO QUIJARRO-BO: SOB O OLHAR DA TEORIA VIGOTSKIANA .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1 Estudante de/na Fronteira: Vivência Escolar e a Percepção dos Estudantes sobre a Relação Intercultural entre Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO .....</b>	<b>98</b>
<i>5.1.1 Vivência escolar: uma manifestação dialética da relação intercultural na região de fronteira Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO .....</i>	<b>99</b>
<i>5.1.2 Relação intercultural na percepção do estudante morador de Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO .....</i>	<b>108</b>
<b>5.2 Identidade/Constituição do Sujeito .....</b>	<b>111</b>
 <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

---

O campo de estudos sobre fronteira vem se constituindo numa seara de pesquisas interdisciplinares, perpassando por diversas áreas do conhecimento como sociologia, antropologia, geografia, demografia, ciências políticas, educação, psicologia, entre outras. Dessa forma, a região de fronteira, por ser um território rico em diversidade cultural, apresenta-se como um campo fecundo para diversas investigações de horizontes e formações teóricas diversas, na busca de compreender a construção socioterritorial das fronteiras. Essa busca tem promovido novas formas de conceituar os diversos tipos de fronteiras, os processos que as constroem e o papel dos seus atores.

Nesse sentido, ressaltamos que a área de conhecimento em que se fundamenta esta tese é a psicologia na interface com a educação, e a fronteira, *locus* da pesquisa, compreende a região inserida no recorte geográfico das cidades de Corumbá<sup>1</sup>, localizada ao oeste do estado de Mato Grosso do Sul, a qual limita-se territorialmente a leste com Ladário<sup>2</sup>- MS, do lado brasileiro, e a oeste com Arroyo Concepción, distrito de Puerto Quijarro<sup>3</sup> e Puerto-Suarez<sup>4</sup>, província Germán Busch, departamento de Santa Cruz, no lado oriental boliviano. A população urbana fronteiriça de Corumbá, Ladário, Puerto Quijarro e Puerto Suárez, somadas, perfazem cerca de 170.000 habitantes, sendo aproximadamente 50.000 do lado boliviano. Essas cidades são consideradas gêmeas, pois estão situadas aos pares ao longo do limite internacional de um país e apresentam uma paisagem específica e uma dinâmica própria em relação a sua localização junto ao limite internacional. Ou seja, apresentam-se como composição de uma trama com a perspectiva de ambos os lados da fronteira, como ilustrado a seguir, na Figura 1 (Oliveira & Nascimento, 2017).

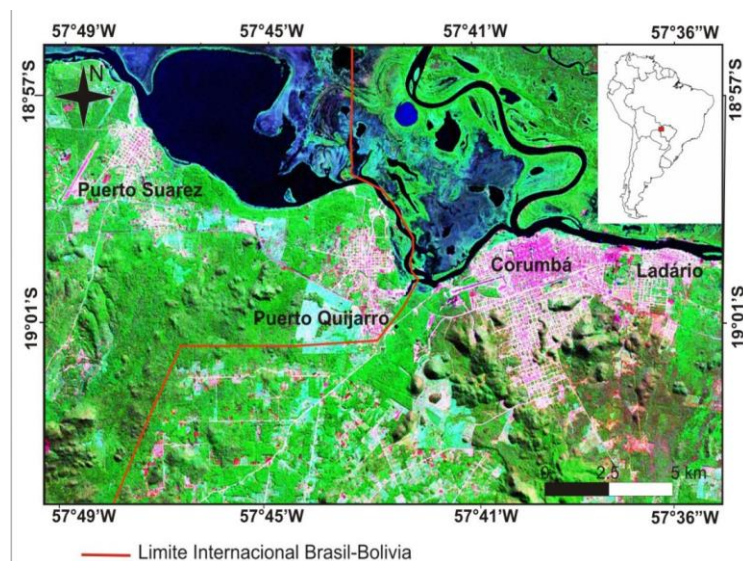
---

<sup>1</sup> - Cidade a 420 km de Campo Grande, com cerca de 100 mil habitantes, baseada no comércio de export-import e fronteiriço, como também na pecuária e mineração.

<sup>2</sup> Cidade com cerca de 20 mil habitantes conurbada com Corumbá.

<sup>3</sup> Cidade a 560 km de Santa Cruz de La Sierra, com cerca de 25 mil habitantes e economia baseada no comércio export-import e fronteiriço, localizando-se a três quilômetros de Corumbá.

<sup>4</sup> Capital da Província German Busch, com 25 mil habitantes, às margens da laguna Cáceres e a 11 km da fronteira. (Oliveira & Nascimento, 2017).



**Figura 1**– Mapa do limite internacional Brasil – Bolívia

Fonte: Google Maps (2019).

Por essa proximidade geográfica e pelas relações historicamente construídas entre brasileiros e bolivianos na região, resultaram intensas interações fronteiriças sociais e econômicas, uma vez que essas cidades, mesmo mantendo os limites físicos, partilham serviços e ações, tais como educação, saúde, lazer e comércio, como também desenvolvem intensas trocas de serviços e ações transnacionais, como empresas sediadas num lado da fronteira, mas que retiram matéria-prima no país vizinho (Brasil, 2005).

De acordo com o interesse deste estudo, dentre essas trocas de serviços destacamos o setor de educação, o qual estabelece constantes interações entre o Brasil e a Bolívia, tanto no ensino básico quanto no superior. Entretanto, o fluxo de estudantes do nível de educação básica apresenta-se maior no sentido Bolívia-Brasil.

No que diz respeito ao ensino superior, as interações são recíprocas entre as cidades e, apesar de esse nível de ensino não ser tratado nesta tese, vale destacar as ofertas dessa modalidade em ambos lados da fronteira. Do lado boliviano, existem dois centros universitários da rede privada: a Universidad Técnica Privada Cosmos (UNITEPC), em Porto Quijarro, e a Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), em Porto Suarez. A primeira possui cursos especialmente na área de saúde (Medicina, Odontologia e Fisioterapia), e a segunda oferece cursos voltados para área de engenharia. O principal atrativo para os estudantes brasileiros são os valores das mensalidades, considerados baixos em comparação aos valores cobrados nas universidades privadas no Brasil. Esse movimento está demandando outro deslocamento nas cidades: o de estudantes brasileiros que vão fazer cursos concorridos em cidades como Santa Cruz de La Sierra e La Paz (Silva, 2012).

Do lado brasileiro, a região conta com a Faculdade Salesiana de Santa Tereza (FSST), que oferece quatro cursos de graduação (Administração, Direito, Enfermagem e Pedagogia) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Pantanal (UFMS/CPAN), que possui doze cursos de graduação: cinco de bacharelado (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Sistemas de Informação e Psicologia); sete de licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras-Espanhol/Inglês, Matemática e Pedagogia) e dois cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação e Mestrado em Estudos Fronteiriços (Mestrado interdisciplinar profissionalizante), cujo tema central é Fronteira.

Assim, retomando à educação básica, estudantes moradores da Bolívia cruzam a fronteira diariamente para virem estudar na rede pública de ensino básico de Corumbá-MS. É nessa relação intercultural, vivida pelos estudantes de ambos os lados da fronteira, matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Bosco do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil – a qual atende tanto moradores desse município, como também dos municípios vizinhos: Puerto Suarez e Puerto Quijarro, municípios do Departamento de Santa Cruz de La Sierra, Bolívia – que se delimita e desenvolve a problematização dessa tese: **Como se dá o processo de constituição do sujeito “estudante” no contexto intercultural dessa fronteira?**

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de constituição do sujeito com foco em estudantes de Ensino Médio que vivem e estudam na fronteira Brasil-Bolívia, moradores de Corumbá-MS e de Puerto Quijarro-BO, respectivamente. Os objetivos específicos são: identificar a percepção desse estudante sobre a vivência na região de fronteira; verificar a percepção sobre a relação intercultural entre os dois países, a partir da vivência do estudante na escola; compreender como este estudante percebe a influência de ambos os lados da fronteira em sua constituição de sujeito.

Dessa forma, a categoria de estudo para fundamentar esta tese acerca do processo de constituição do sujeito pautou-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural<sup>5</sup> desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski<sup>6</sup> (1896/1934) e seus colaboradores, Alexis Nikolaevich Leontiev<sup>7</sup> (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Essa perspectiva teórica tem como base os princípios do materialismo histórico-

---

<sup>5</sup>Optamos em utilizar nesta pesquisa o termo Psicologia Histórico-Cultural, embora haja outros termos para se referir aos fundamentos vigotskianos, como, por exemplo, Psicologia Sócio-Histórica.

<sup>6</sup> O nome do autor aparece grafado de várias maneiras nas obras consultadas. Neste trabalho, manteremos a grafia original quando se tratar de referências a citações. Nos demais casos, adotaremos a forma Vigotski.

<sup>7</sup> Alexis N. Leontiev (1903-1979) compôs em Moscou juntamente com Alexander R. Luria (1902-1977) e Lev S. Vigotski (1896-1934) o grupo de pesquisa conhecido como troika, no qual Vigotski ocupava um lugar de liderança intelectual. O grupo trabalhou unido até a morte de Vigotski, em 1934.



dialético de Marx e parte da compreensão de que as características tipicamente humanas se configuram no processo histórico da humanidade, sendo construídas durante toda a vida de um indivíduo, estabelecendo-se por meio da relação dialética do homem com o meio histórico-cultural.

O interesse por esse tema provém de um conjunto de reflexões construídas a partir da experiência profissional que vivenciei<sup>8</sup> como docente nessa região de fronteira, ministrando as disciplinas de Desenvolvimento Humano I e II, Psicologia Escolar e Processos Educativos I e II e Estágio Obrigatório Básico I e II, no curso de Psicologia da UFMS/CPAN; e também na posição de supervisora dos estágios realizados em escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), com crianças e jovens em vulnerabilidade social. Durante as seções de supervisão e em seus relatórios finais de estágios, a maior parte das questões trazidas nas discussões pelos(as) acadêmicos(as) girava em torno dos(as) estudantes de origem boliviana matriculados(as) nas escolas públicas de Corumbá-MS do lado brasileiro da fronteira.

Essas questões observadas em suas reflexões apontavam para as peculiaridades e as diversidades dessas escolas de fronteira, com seus alunos de biotipos e línguas diferentes, entre outros aspectos interculturais vivenciados no mosaico fronteiriço. Diante das emergentes reflexões promovidas a partir do *lócus* dos estágios nas duas instituições anteriormente citadas e das inquietações intelectuais provocadas a partir delas, na condição de docente e de supervisora de estágio senti a necessidade de desenvolver estudos que oferecessem contribuições no processo de constituição do sujeito numa situação sociocultural extremamente complexa, tal qual a vivida pelos estudantes das escolas da região de fronteira.

Na minha trajetória profissional, atuando nas áreas da psicologia da educação e do desenvolvimento humano, tanto como psicóloga (desde 1988) como docente do ensino superior (1990), a intersecção entre a psicologia e a educação foi preponderante nesse percurso. Formada na década de 1980, época em que se intensificaram os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro e por uma nova Constituição, minha formação e meu desenvolvimento profissional foram marcados por inquietações e, muitas vezes, tomada por um sentimento de impotência diante dos desafios impostos pela realidade no campo profissional, tanto como psicóloga da área educacional, quanto no campo da docência, especialmente como supervisora de estágio. Movida por essas inquietações, no ano 2000 iniciei o mestrado em educação na UFMS, como também passei a fazer parte do Grupo de

---

<sup>8</sup> O uso de 1ª pessoa será utilizado apenas para relatar minha experiência profissional e a trajetória da pesquisa; posteriormente, o tratamento será feito em 1ª pessoa do plural.

Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS. Nesse contexto, surgiu a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa, descrita a seguir.

Diante do exposto, para cumprir essa proposta, estruturamos o texto em cinco capítulos. No primeiro – “Introdução” – apresentamos a tese. O segundo capítulo, “Trajetória(s) Metodológica(s) da Pesquisa: um trabalho artesanal em permanente construção” tem como objetivo apresentar o percurso realizado na elaboração da pesquisa. Para isso, descrevemos a trajetória do trabalho de campo realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Bosco de Corumbá, apresentamos os 14 participantes entrevistados (sete estudantes moradores de Puerto Quijarro-BO e sete estudantes moradores de Corumbá-MS), como também expomos o procedimento de análise utilizado nessa pesquisa e a sua fundamentação teórico-metodológica. Nesse sentido, discorremos sobre o fundamento teórico e metodológico proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, que tem por base, como já foi dito, o materialismo histórico-dialético de Marx.

O terceiro capítulo, sob o título “Constituição do sujeito na Psicologia Histórico-Cultural”, apresenta os argumentos dessa teoria acerca do papel fundante da cultura na formação do indivíduo. Dessa forma, a concepção de cultura se manifesta como um fio condutor da obra de Vigotski, da qual dependem todas as categorias (consciência, mediação, funções psicológicas superiores, pensamento e linguagem) e os pressupostos teóricos fundamentais para a compreensão dela. Nessa perspectiva, Vigotski introduz a cultura como elemento constitutivo do psiquismo humano, apresenta a consciência como objeto de estudo da psicologia, tendo como princípio explicativo as relações sociais e o método genético pautado na historicidade dos processos psicológicos. As funções mentais são relações sociais internalizadas, ou seja, a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, por meio da linguagem, assim como de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face a face e por relações sociais mais amplas, as quais configuram lugares sociais.

O quarto capítulo, “Fronteira(s): nexos/desconexos das diferenças culturais”, tem a finalidade de apresentar e discutir o processo histórico da formação dessa região e as políticas de reordenamento territorial implementadas pelos Estados brasileiro e boliviano na mobilização e distribuição da população e na relação intercultural sob a perspectiva da educação. Para isso, foram organizados dois eixos: no primeiro, são abordadas algumas definições e conceitos sobre fronteira internacional, linha de fronteira, região de fronteira e zona de fronteira, bem como sobre as políticas de reordenamento territorial implementadas pelo Estados brasileiro e boliviano na mobilização e distribuição da população e, na

sequência, apresentamos e discutimos os dados e análise da categoria *Fronteira*, com a *percepção* dos estudantes participantes desta pesquisa, sobre suas vivências na fronteira Corumbá-MS e Puerto Quijarro-BO. No segundo eixo, discutimos temas relacionados à diversidade cultural no âmbito das políticas públicas de educação.

No quinto capítulo, intitulado “Constituição do sujeito “estudante” de/na fronteira de Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO: sob o olhar da teoria vigotskiana, discute-se a constituição do sujeito na abordagem da teoria histórico-cultural, que tem como base o materialismo histórico-dialético. Assim, considerando a relação intercultural nessa região de fronteira na interface com a educação, apresentamos as análises dos dados das categorias *Estudantes de/na Fronteira e Identidade*. A primeira, com a proposta de apreender a percepção dos estudantes participantes desta pesquisa sobre a relação intercultural entre os dois países, a partir de suas vivências na escola; e a segunda, com a intenção de compreender como esse estudante percebe a influência de ambos os lados da fronteira na construção de sua identidade/constituição do sujeito.

Nas considerações finais, ponderamos a respeito da compreensão dos pressupostos vigotskianos sobre a importância da cultura na constituição do sujeito, com a compreensão da constituição do sujeito “estudante” no contexto de fronteira (moradores dos municípios de Corumbá-MS e Puerto Quijarro-BO, não como esferas dicotômicas que interagem entre si, mas como instâncias de um mesmo e único processo histórico, o que implica a observância dessa região sob o prisma da relação intercultural entre os dois países, provenientes de diferentes tipos e motivos de colonização e com constituição econômica e produtiva diferenciadas.

É importante considerar o processo histórico e social que constituem os Estados-Nação dessa fronteira, elemento fundamental para a compreensão dos estudos relacionados à cultura, à identidade e à relação intercultural. As políticas de educação intercultural deverão levar em conta as especificidades socioculturais da região em seu processo histórico e de formação a partir da compreensão da dinâmica da sociedade capitalista, não somente no que diz respeito à infraestrutura, mas também no que concerne às leis, ao direito, às relações cultural e economicamente estabelecidas nessa região. Assim, o estudo da teoria vigotskiana favorece a compreensão, por um lado, do impacto provocado na subjetividade humana pela fragmentação que permeia a sociedade de classes e, por outro, de que a educação em nosso país, na condição de integrante do aparato da superestrutura neoliberal, está organizada para a manutenção da lógica do capital. Dessa forma, a teoria vigotskiana nos leva a compreender

que tanto a conduta humana a ser desenvolvida pelo ensino quanto a valoração atribuída à escola são histórica e socialmente datadas.

## **2 TRAJETÓRIA(S) METODOLÓGICA(S) DA PESQUISA: UM TRABALHO ARTESANAL EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO**

---

Esta pesquisa se configura em pesquisa qualitativa, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Tal abordagem é fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx como origem filosófica e epistemológica e como projeto a elaboração de uma psicologia concreta do homem. (Vigotski, 1929/2000). Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se por entender a realidade como complexa e a interdependência entre fenômenos e da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Nesse sentido, para fundamento teórico e metodológico desta tese, seguimos as ideias propostas por essa abordagem.

Utilizamos o método investigativo da perspectiva do materialismo histórico e dialético por entender que essa é uma opção científica metodológica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações e que se constitui histórica, cultural e socialmente. Vygotsky (1984, p. 74), parafraseando Espinosa, diz que “... é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski apreende o homem como um ser concreto, criativo e transformador, como manifestação de uma totalidade histórico-social – uma psicologia que parte da materialidade histórica produzida por homens e produtora destes. A cultura, para Vigotski, não é apenas uma circunstância, mas um elemento constitutivo do psiquismo humano, ou seja, a cultura origina novas formas de comportamento e modifica a atividade psíquica. Assim, a concepção de cultura se manifesta como um conceito fundante e fio condutor da abordagem vigotskiana, da qual dependem todas as categorias e pressupostos teóricos fundamentais para a compreensão de sua obra.

A fronteira traz em si uma dualidade, uma complexidade por trás de suas histórias escritas e vividas em bases contraditórias. Sendo delineadas em mapas, em contornos abstratos, mas uma realidade concreta que toma formas diversas, contudo, como fronteiras nacionais têm sido construídas como espaços sociais com o fim de delimitar geopoliticamente os estados nacionais. Nesse sentido, Marx (2011, p. 25) enfatiza: “... os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Nessa perspectiva, entendemos a região de fronteira como uma síntese de relações sociais entre as duas nações, conformada numa totalidade histórico-cultural. Assim, no intuito

de situar a pesquisa realizada nessa fronteira e tentar construir uma trama contextual orgânica, este capítulo, tem por objetivo apresentar o trabalho de campo realizado, assim como a sua metodologia.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Bosco, localizada na Rua Ciríaco de Toledo, 330, no bairro Dom Bosco no município de Corumbá-MS, Brasil, a qual atende tanto moradores desse município, como também dos municípios vizinhos de fronteira: Puerto Suarez e de Puerto Quijarro, municípios do Departamento de Santa Cruz de La Sierra, Bolívia. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, com uma população de, aproximadamente, 2.000 alunos.

Para tanto, em dezembro de 2017, após a liberação do Comitê de Ética, foi estabelecido um contato com a diretora da escola para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização (Apêndice A) a fim de que ela fosse realizada naquela instituição. Ficou definido o início do ano letivo seguinte para a seleção dos participantes e desenvolvimento da pesquisa. Esse processo se deu no período de março a agosto de 2018, com a colaboração dos coordenadores do Ensino Médio dos turnos matutino e noturno.

## **2.1 Participantes da Pesquisa**

O processo de seleção dos participantes começou com a apresentação dos objetivos e procedimentos da pesquisa para esses estudantes. Após os esclarecimentos, foi distribuída uma ficha de inscrição (Apêndice B) aos voluntários. No turno matutino, dezessete estudantes preencheram a ficha de inscrição e, no noturno, sete, perfazendo um total de vinte e quatro voluntários, com idades entre 15 e 19 anos. Após definidos os participantes, foi realizada uma reunião com os estudantes de cada turno para discutir data e horário de início das entrevistas e entregar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C), a fim de que os pais autorizassem a participação na pesquisa no caso de menor de 18 anos.

Dessa forma, o procedimento metodológico para coleta de dados foi a técnica de entrevista semiestruturada. A entrevista permite investigar conteúdos de natureza objetiva e subjetiva como atitudes, valores, opiniões, que, segundo Minayo (1996, p. 108), “... só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos”. O roteiro de entrevista seguiu os objetivos específicos da pesquisa, contendo os seguintes temas: Fronteira, Estudante de/na Fronteira e Identidade.

Desse modo, foi realizado um cronograma para as realizações das entrevistas com duração de trinta minutos, na própria escola, de acordo com a disponibilidade de cada estudante, de acordo com seu turno de aula. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Portanto, foram realizadas onze entrevistas com estudantes do turno matutino (no final da última aula) e três com estudantes do turno noturno, antes do início das aulas, totalizando 14 estudantes entrevistados, todos de nacionalidade brasileira (sete identificados por moradores de Puerto Quijarro (BO) e sete por moradores de Corumbá-MS, porém todos tratados com nomes fictícios, conforme verificado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1

**Participantes da pesquisa**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE/SEXO</b>	<b>RESIDÊNCIA</b>	<b>NACIONALIDADE</b>	<b>TURNOS</b>
Márcia	17F	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Matutino
Nilda	17F	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Matutino
Albânia	19F	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Matutino
Lúcia	18F	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Matutino
Bety	17F	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Cristóvão	16 M	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Kátia	16F	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Gilse	17F	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Gisele	15F	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Pablo	15M	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Afonso	15M	Corumbá-MS	Brasileira	Matutino
Helder	18M	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Noturno
Divina	17F	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Noturno
Rosa	16F	Puerto Quijarro-BO	Brasileira	Noturno

É importante observar que os sete estudantes identificados nesta pesquisa como moradores de Puerto Quijarro-BO, (seis do sexo feminino e um do sexo masculino), todos têm registros de nascimento no Brasil ou dupla nacionalidade, garantida por acordos de cooperação internacionais (Decreto 6.737 de 2009<sup>9</sup> e Decreto 6.975 de 2009)<sup>10</sup> e pela legislação migratória brasileira (Lei n. 13.445/2017).<sup>11</sup> A nacionalidade constitui uma

<sup>9</sup>Acordo Bilateral entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia, aprovado pelo Decreto Legislativo n. 64, de 18 de abril de 2006, e promulgado pelo Decreto n. 6.737, de 12 de janeiro de 2009 estabelece regras para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos e que permite em seu art. 1º, “o ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteiro a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças”.

<sup>10</sup> Decreto 6.975 de 2009 - estabelece os parâmetros para concessão de visto para imigrantes oriundos de países membros do MERCOSUL, bem como de seus associados. Nele regulamenta o Acordo sobre Residência entre os Estados Partes.

<sup>11</sup>Lei n. 13.445/2017) que substituiu o Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815/1980), legislação que estava em completo descompasso com a atual Constituição Federal de 1988 e que também era avessa à realidade migratória no Brasil. De acordo com Fontoura (2018), a Nova Lei de Migração adequa-se à Constituição Federal de 1988, que determina tratamento igualitário a brasileiros e às pessoas vindas de fora. Nesse sentido, a lei institui o



categoria central na vida dos moradores fronteiriços no espaço cotidiano, “... determina o acesso a direitos ou define a situação de estrangeiros, e é condição para tornar-se pessoa na vida local”. (Costa 2015, p. 38). Dessa forma, a distinção de nacionalidades é a principal identificação pela qual as pessoas constroem o sentido de lugar na fronteira, constituindo um elemento de sentido comum para a população local, uma vez que as identidades se afirmam pelo contraste com o outro, na interação social. Contudo, essa categoria se impõe aos grupos sociais que convivem na região de fronteira e constroem fronteiras sociais que excluem, selecionam e hierarquizam as pessoas conforme sua nacionalidade.

Essa atitude diante da objetificação e demarcação absoluta das fronteiras como limites está baseada no dogma da soberania: “... na ideologia das políticas internacionais modernas, todos os Estados são soberanos e cada pedaço da superfície da terra deve, por necessidade lógica, ser a posse legal e de direito de apenas um Estado”. (Leach, 1960, p. 49). Portanto, é preciso investigar a construção dos processos históricos, por meio dos quais essas identificações e esses limites foram instituídos no limite Brasil-Bolívia, em Corumbá-Puerto Quijarro, e como essa identidade nacional se reifica, assumindo a forma fenomênica de produto acabado e definido.

Uma outra questão diz respeito à nacionalidade dos estudantes matriculados nas escolas do lado brasileiro e suas famílias, que fazem parte de um contingente de moradores da região considerados “migrante pendular”<sup>12</sup> da fronteira em Corumbá, situação também garantida pelos acordos e lei anteriormente citados. Assim, utilizar o termo “aluno boliviano” é um equívoco, uma vez que o aluno tem nacionalidade brasileira. O fluxo de estudantes residentes no lado boliviano que fazem todo o ciclo do ensino básico nas escolas de Corumbá é intenso, como podemos observar na tabela 2, dos sete estudantes moradores de Puerto Quijarro (BO), cinco estudam desde o pré-escolar no sistema de ensino brasileiro.

Desse modo, conforme já observado, os estudantes que residem em Puerto Quijarro, mesmo sendo provenientes de famílias bolivianas, possuem cidadania brasileira. Isto se deve ao fato de que, muitas vezes, essas famílias têm seus filhos em território brasileiro, imprimindo-lhes assim a cidadania brasileira, o que não impede de obterem também a cidadania boliviana. Essa situação, própria da região de fronteira, denota a singularidade da

---

repúdio à xenofobia, ao racismo e a outras formas de discriminação, além de garantir o acesso às políticas públicas. A Nova Lei de Migração passou a ser incluído no contexto da proteção internacional dos direitos humanos, mediante a incorporação consolidada na visão contemporânea marcada pela universalidade, pela indivisibilidade e pela interdependência.

<sup>12</sup>Migração pendular - Fluxo diário de pessoas que trabalham, estudam e/ou empreendem no Brasil e retornam aos seus lares no Bolívia. Da mesma maneira no sentido inverso.

região em que as relações interculturais estão presentes em seu cotidiano. Como podemos observar na tabela 02 descrita abaixo.

Tabela 2

**Estudantes Moradores de Puerto Quijarro (BO)**

<b>Estudante/ Nacionalidade</b>	<b>Idade/ Nacionalidade</b>	<b>Nacionalidad e dos pais</b>	<b>Local de trabalho dos pais</b>	<b>Tempo estuda que em Corumbá</b>	<b>Língua falada na família</b>	<b>Língua falada pelo estudante</b>
Márcia, 17 anos, brasileira.		Pai boliviano e mãe brasileira.	Puerto Quijarro	Há 4 anos	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Albânia, 19 anos, brasileira.		Pai boliviano e mãe brasileira.	Puerto Quijarro	Desde o pré-escolar	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Divina, 17 anos, brasileira, mora com o pai em Puerto Quijarro e sua mãe mora em Corumbá. (pais separados).		Pai boliviano e mãe brasileira.	Pai trabalha em Puerto Quijarro e a mãe em Corumbá.	Desde o pré-escolar	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Rosa, 16 anos, brasileira, mora com os avós paternos.		Pai boliviano e mãe brasileira.	Puerto Quijarro	Desde o pré-escolar	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Nilda, 17 anos, dupla nacionalidade.		Pais bolivianos.	Puerto Quijarro	Desde o pré-escolar	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Helder, 18 anos, brasileiro, mora com o pai. (pais separados)		Pai brasileiro e mãe boliviana.	Pai em Yacuces. Mãe em Puerto Quijarro.	Desde o pré-escolar	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Lúcia, 18 anos, brasileira.		Pais brasileiros (Cuiabá-MT)	Puerto Quijarro	Há 1 ano	Português e Espanhol	Português e Espanhol

Em relação às nacionalidades dos pais, no caso dos sete estudantes identificados como moradores de Corumbá-MS, (quatro do sexo feminino e três do sexo masculino), como observado no quadro dos moradores de Puerto Quijarro-BO, a mistura nos relacionamentos afetivos permanece e, em sua maioria, o pai ou a mãe é de origem boliviana (Gisele, Bety, Cristóvão), ou ambos os pais são bolivianos (Gilse). Apenas três estudantes (Kátia, Pablo e Afonso) possuem pais brasileiros, como observado na tabela 3.

Tabela 3

**Estudantes Moradores de Corumbá-MS**

<b>Estudante/ Nacionalidade</b>	<b>Idade/ Nacionalidade</b>	<b>Nacionalidade dos pais</b>	<b>Local de trabalho dos pais</b>	<b>Tempo que estuda em Corumbá</b>	<b>Língua falada na família</b>	<b>Língua falada pelo estudante</b>
Gisele, 15 anos, brasileira.		Mãe boliviana (Santa Cruz de La Sierra) e pai brasileiro (Ladário).	Corumbá	Desde o pré-escolar	Português e Espanhol	Português, entende o espanhol e fala portunhol.
Bety, 17 anos, brasileira.		Mãe boliviana (Santa Cruz de La Sierra) e pai brasileiro.	Pai em Corumbá e mãe em Santa Cruz de La Sierra.	Há 9 anos	Português e Espanhol	Português e Espanhol
Gilse, 17 anos, brasileira.		Pais bolivianos (Cochabamba).	Corumbá	Desde o pré-escolar	Português e espanhol	Português e Espanhol

Cristóvão, 16 anos, brasileiro.	Pai boliviano (Santa Cruz de La Sierra) e mãe brasileira (Ladário).	Corumbá	Desde o pré-escolar	Português e espanhol	Português, entende o espanhol e fala portunhol.
Kátia, 16 anos, brasileira.	Brasileiros (São Paulo-SP)	Corumbá	Desde o pré-escolar	Português	Português
Pablo, 15 anos, brasileiro.	Pais brasileiros (Corumbá-MS)	Ladário	Desde o pré-escolar	Português	Português
Afonso, 15 anos, brasileiro.	Pais brasileiros (Campo Grande-MS)	Corumbá	Há 3 anos	Português	Português

Ainda nessa direção, é importante destacar a mistura de nacionalidades dos pais (brasileiro e boliviano) dos 14 estudantes participantes da pesquisa: só quatro são filhos de pais brasileiros, e destes, três são migrantes de outras regiões. Tal contexto aponta para a estreita relação entre o lado boliviano e o lado corumbaense. Esse argumento se reforça nos matrimônios, oficiais ou não, entre brasileiros e bolivianos, nos batizados vistos com reciprocidade de nacionalidade, demonstrados nos dados acima.

Essa confluência, descrita acima, vai ao encontro da compreensão de fronteira além da fronteira política, ou seja, a fronteira não pode ser pensada exclusivamente como franjas do mapa em cuja imagem se traduzem os limites espaciais, demográficos e econômicos de uma determinada formação social. Ela deve ser considerada no sentido de uma fronteira mais abrangente, capaz de captar sua especificidade – como espaço excepcionalmente dinâmico e contraditório – e a relação desta com a totalidade de que é parte. Dessa forma, a fronteira apresenta variados sentidos e significados construídos pelas populações que convivem em seu cotidiano, com culturas e identidades que se entrelaçam e se sobrepõem aos limites nacionais.

Nesse sentido, Nogueira (2007, p. 32-33) pontua:

Isto significa que a fronteira deve ser interpretada a partir da compreensão que seus habitantes têm dela e de como se relacionam, quando se relacionam, com seus vizinhos e mesmo com seus compatriotas das regiões centrais. A fronteira vivida busca compreender o cotidiano deste lugar nos seus mais variados aspectos: lazer, trabalho, contravenção, consumo, defesa, disputas, reconhecendo ainda que o outro lado tenha outra lei. Assim, acreditamos que a fronteira seja capaz de refletir o grau de interação ou ruptura entre sociedades fronteiriças. Como esta perspectiva da fronteira vivida nos remete para a relação entre o ser e o lugar, não poderíamos passar ao largo da questão da identidade com o lugar, pensar na fronteira como espaço de referência identitária, ou seja, uma identidade territorial cuja manifestação empírica é a própria experiência de habitar este lugar.

Nessa perspectiva, é na interação entre as cidades que compõem essa região que se produz uma interface, cujas influências recíprocas determinam comportamentos

socioeconômicos, culturais e identidades que as diferenciam do restante de seus respectivos países e, mesmo separadas por um limite estabelecido, criam um lócus de interação próprio.

Uma outra situação que também merece destaque é que nas famílias de 11 estudantes falam-se as duas línguas (português e espanhol). Com esses destaques, ressaltamos que os dados apresentados neste item serão retomados nas análises das categorias. Dessa forma, após essa breve apresentação dos participantes entrevistados, prosseguimos com o procedimento de análise utilizado nessa pesquisa e a sua fundamentação teórico-metodológica.

## 2.2 Aspectos Teóricos e Metodológicos na Análise de Dados

Em tal contexto, para a análise dos dados, foi utilizado o procedimento da análise de conteúdo de Bardin (1977). De acordo com o autor, esse procedimento estabelece um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Portanto, visa organizar em categorias as informações contidas nas falas dos participantes.

Dessa forma, apresentamos os dados e análise seguindo os objetivos específicos já anunciados na introdução desta tese. Os dados foram distribuídos em categorias: *Fronteira*, com as subcategorias oportunidade e competição; *Estudantes de/na Fronteira* e a categoria *Identidade*, definidas a partir das falas dos estudantes. Inicialmente, com intuito de identificar a percepção desses estudantes sobre a vivência na região de fronteira, as falas foram organizadas na categoria *Fronteira*. Para atender ao segundo objetivo, a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a relação intercultural entre os dois países a partir de suas vivências na escola, as falas foram compiladas na categoria *Estudantes de/na Fronteira*. Por último, foi estruturada a categoria *Identidade*, com a intenção de compreender como esses estudantes percebem a influência de ambos os lados da fronteira na constituição de sua identidade/constituição do sujeito<sup>13</sup>. Para a apresentação dos recortes das falas dos

---

<sup>13</sup> Os termos: “constituição do sujeito”, “construção da identidade” ou “constituição da subjetividade”, utilizados neste trabalho, são entendidos como várias formas de expressar o desenvolvimento do psiquismo humano. Para que possam ser verdadeiramente compreendidas a subjetividade, a individualidade, a personalidade e a identidade, faz-se necessário uma discussão ontológica. Partindo de uma perspectiva dialética de compreensão do homem e de suas relações sociais, é possível apontar que a “identidade” pode ser compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado. Nessa perspectiva, a subjetividade é uma dimensão desse sujeito, assim como a objetividade que, a partir das relações vivenciadas, se faz construtora de experiências afetivas e reflexivas, capazes de produzir significados singulares e coletivos (Maheire, 2002).

estudantes, utilizamos nomes fictícios e os identificamos por moradores de Puerto Quijarro-BO e moradores de Corumbá-MS, como já apresentados nas tabelas acima. A discussão dos dados e a análise dessas categorias são desenvolvidas ao longo da tese, especificamente nos capítulos quatro e cinco. Para isso, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

### **2.2.1 Materialismo histórico-dialético de Marx e Engels**

Lev S. Vigotski (1896-1934), fundador da Psicologia Histórico-Cultural, utilizou o método materialista histórico-dialético como força propulsora e sustentação para uma nova ciência psicológica. Desse modo, juntamente com seus colaboradores, Leontiev e Luria, aprofundou seus estudos na compreensão do materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels, redimensionando-o para a área da Psicologia. A partir disso, Vigotski elege os princípios da dialética marxista como método analítico para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano (Vigotski, 1929/2000). Sawaia (2005, p. 10), afirma: “... dialética é concepção vigorosa que possibilita a redução dos mitos reducionistas que pairam sobre a psicologia social”. Para essa autora, sem a dialética “... é impossível pensar na construção de uma teoria de completa emancipação humana, tendo como pressuposto a ideia de homem como um ser sócio-histórico” (Sawaia, 2005, p. 14).

Para Vigotski (1999), era necessário criar uma teoria que fizesse a mediação entre o materialismo dialético – enquanto filosofia de grande alcance e universalidade – e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Assim, com esteio no método materialista dialético formulado por Marx e Engels, Vigotski desenvolveu uma teoria psicológica que se caracteriza por entender a realidade como complexa na interdependência entre fenômenos e a mútua constituição de sujeitos e sociedade, colocando-se ao mesmo tempo materialista – quando a vê como resultado de processos objetivos – e dialética – quando reconhece haver na história da constituição humana uma superação, um salto qualitativo do biológico ao cultural, que não pode ser explicado pela simples associação de nexos fisiológicos.

Essa proposta surge em decorrência da investigação realizada por Vigotski sobre a crise que a psicologia estava enfrentando no início do século XX. O autor examinou as diferentes abordagens teórico-metodológicas que configuravam a área dessa ciência em sua época, questionando seu objeto e qual a melhor forma de investigá-lo.

Com base nessa análise, Vigotski concluiu que a crise da psicologia estava alicerçada em uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência, ressaltando a luta entre as correntes

idealistas e materialistas, tanto na Europa como na Rússia. O autor observou que as diferentes correntes não ofereciam base para uma psicologia geral, uma vez que divergiam em seus objetos e traçavam caminhos diferentes, ora idealistas, ora materialistas.

Nessa perspectiva, Vigotski em seu artigo *O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica* (1999), originalmente publicado em 1926, empreende uma análise da crise da psicologia do início do século XX e propõe diagnosticá-la, e faz isso sob a égide da história dessa ciência na busca das bases de uma nova psicologia científica. O autor afirma que pretende delinear uma investigação baseada no “... estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos” (Vigotski, 1999, p. 210). O autor propôs ainda analisar a situação dos sistemas psicológicos da época do ponto de vista da história da ciência, ou seja, refletindo esses sistemas “... como acontecimentos concretos, historicamente vivos” (Vigotski, 1999, p. 210).

Em seu texto, Vigotski observa que, à época, existiam muitas correntes em psicologia e cada uma delas elegia uma categoria definida como seu objeto de estudo e diferentes métodos de investigação. O autor faz referências a três grandes escolas psicológicas: a psicologia subjetivista tradicional, tendo como objeto de estudo o fenômeno psíquico, a reflexologia, trazendo o comportamento como seu objeto e a psicanálise, o inconsciente.

Essas escolas, no entendimento de Vigotski, não haviam reunido as condições necessárias para se consolidarem como conjuntos de proposições gerais de psicologia. Suas produções, fundamentadas em princípios filosóficos e metodológicos distintos, teriam suas validades circunscritas a proposições teóricas ou práticas, aplicáveis apenas no interior dos seus próprios sistemas. Para ele, os argumentos de interpretação da vida psíquica eram consideravelmente limitados quando faziam menção a fenômenos complexos como a linguagem, o pensamento e a consciência.

Outra questão que se encontrava no âmago da crise era o método de investigação adotado no início do século XX. As duas tendências filosóficas dominantes a que a ciência se subordinava eram o positivismo francês, associado à escola de Auguste Comte (1798-1857), e o empirismo inglês, de John Stuart-Mill (1806-1873). Tais circunstâncias levariam a psicologia a um impasse e a busca de superação dessa estagnação se daria pela aplicação de métodos das ciências naturais aos estudos dos processos psicológicos, que passavam a ser analisados de formas semelhantes àquelas adotadas para os fenômenos da natureza. Luria (1992, p. 45) destaca que:

De acordo com a análise de Vygotsky, a situação da psicologia mundial no início do século vinte era extremamente paradoxal. Durante a segunda metade do século dezenove, Wundt, Ebbinghaus e outros haviam conseguido transformar a psicologia numa ciência natural. Estratégia básica de seu enfoque era a redução de eventos psicológicos complexos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados no laboratório através de técnicas experimentais exatas. Desconsiderava-se o “sentido” ou “significado” dos estímulos complexos, com o propósito de neutralizar a influência de experiências extralaboratoriais, que o experimentador não poderia controlar ou avaliar. [...] A meta dos pesquisadores passou a ser a descoberta das leis reguladoras dos mecanismos elementares que possibilitavam esse tipo de comportamento no laboratório.

Vigotski chamava a atenção para as imprecisões dos métodos psicológicos positivistas, que negligenciavam dimensões relevantes no processo de investigação do desenvolvimento humano. Alertava para consequências dos procedimentos experimentais da psicologia vigente, e considerava uma das principais, a “... exclusão de todos os processos psicológicos superiores, como a ação consciente, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato, da esfera da ciência” (Luria, 1992, p. 45).

Após o diagnóstico do quadro da psicologia da época, Vigotski fez algumas reflexões quanto ao próprio funcionamento da ciência. O autor acreditava no dinamismo do conhecimento científico, na constante mudança e desenvolvimento das ideias e no surgimento e morte dos conceitos. Vigotski (1999, p. 219) afirma que, para explicar cientificamente tais proposições, devem-se considerar alguns fatores em relação à ciência:

1. Com o substrato sociocultural da época, 2. com as leis e condições gerais do conhecimento científico, 3. com as exigências objetivas colocados pela própria natureza dos fenômenos que são o objeto de estudo no estado atual da investigação. Enfim, com as exigências da realidade objetiva que estuda a ciência em questão. Porque o conhecimento científico deverá adaptar-se, acomodar-se às particularidades dos feitos que se estudam, deverá estruturar-se de acordo com suas exigências.

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) assume um caráter filosófico (materialismo dialético), compreendendo os fenômenos numa perspectiva dinâmica, e um caráter científico (materialismo histórico), ou seja, a aplicação do materialismo dialético na interpretação da história. Marx, superando as posições idealistas de Hegel, demonstra a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, permeado por contradições específicas, entre as quais está a luta de classes. Segundo Hobsbawm (2011), a teoria de Marx, mais do que fazer crítica ao capitalismo, constituía-se em um instrumento para a mudança do mundo. Esse ponto indica uma diferença fundamental, portanto, em relação ao

positivismo. Enquanto a preocupação deste era a ordem e sua manutenção, o marxismo visava, em primeiro lugar, transformar o mundo e, sendo assim, sua concepção de ciência buscava ser crítica e ao mesmo tempo transformadora.

Karl Marx, crítico contumaz da filosofia hegeliana, não deixou de reverenciar o legado dessa dialética para o seu desenvolvimento intelectual. Dessa forma, no Posfácio da segunda edição do primeiro tomo de *O Capital*, há a seguinte declaração:

... a mistificação que a dialética sofreu nas mãos de Hegel de forma nenhuma impede que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça pra baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (Marx, 2013, p. 91).

Ao mencionar a relação de seu método dialético com o de Hegel, Marx enfatiza:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e produzido no cérebro do homem (Marx & Engels, 2007, p. 52).

Ao se afastar e criticar o sistema hegeliano, especialmente a subordinação do mundo real aos desdobramentos lógicos da Ideia, Marx realiza uma preliminar, porém decisiva inversão da dialética de Hegel. Desse modo, Marx e Engels (2007, p. 93) defendem que:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência.



Assim, é nos Manuscritos econômicos e filosóficos de Marx (1844) que, pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas (Luckás, 2012). Nessa perspectiva, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. A dialética entre objetivação e apropriação é a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência disso, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza.

Nessa perspectiva, Marx (1978) resgata o trabalho como finalidade, conferindo-lhe um caráter prático que se efetiva na relação do homem com a natureza. Marx (1984) atribui ao trabalho o centro de referência para o estabelecimento do homem em si mesmo. O trabalho assume sua significação universal como mediação na relação entre sujeito e objeto, não somente enquanto chave que abre a possibilidade da compreensão das diferentes determinações inerentes a todas as formas de alienação, mas também como o centro de referências práticas que visa à superação real das mediações historicamente específicas, por meio das quais a base ontológica da existência humana é alienada na sociedade capitalista.

Por esse prisma, na abordagem marxista, as dimensões filosófica, política e teórico-científica se apresentam de forma imbricadas e inseparáveis, ou seja, a metodologia científica não prescinde de todo o conjunto de fatores que determinam o método. Em outras palavras, é a partir da base material do processo histórico-social que se produzem as condições para o humano, pois

... na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (Engels, 1990, p. 301).

Nesse sentido, o homem é um ente genérico, um ser social e comunitário, que só pode levar uma vida humana na sua relação com os demais homens e em consequência dessa relação. A sociabilidade humana origina-se no trabalho, numa atividade humana específica e,

a partir dela, as formas de sociabilidade estão relacionadas com a evolução das forças produtivas (Urt, Silva & Almeida, 2017).

### **2.2.2. Construção da Psicologia Histórico-Cultural: método vigotskiano**

Em tal perspectiva, Vigotski e seus colaboradores – Leontiev e Luria – inferiram que a superação da crise estabelecida se daria com a criação de uma psicologia geral de bases científicas, ancorada no materialismo histórico e dialético e, para isso, teria que redefinir seu objeto, delinear o problema a partir de uma investigação na qual o homem fosse analisado em sua totalidade, por meio da utilização de método apropriado, o que significava dizer que o método deveria ser elaborado de forma a possibilitar o estudo dos fenômenos em sua historicidade, a partir de sua gênese.

Dessa forma, Vigotski deixa claro, que a teoria psicológica que ele propõe é uma psicologia dialética, antes de tudo: “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vigotski, 1999, p. 393). Leontiev (1978, p. 432) esclarece que:

Através da hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos mediante “instrumentos particulares”, Vygotski tratava de introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo declarativo, senão materializado em um método. Essa é a principal característica de toda a obra de L.S. Vygotski e nela precisamente radica todo o seu êxito.

Por esse prisma, Vygotsky (1991) afirma que as características tipicamente humanas se formam ao longo da história e se desenvolvem durante toda a vida de um indivíduo, resultantes da interação dialética do homem e do meio sociocultural. Ou seja: “... o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 263).

Assim, Vigotski apresenta, em um novo modelo de ciência, numa perspectiva histórica, novas formas para o estudo da natureza humana. Decorre disso um de seus fundamentos, o qual se expressa em sua afirmação de que “... as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do ‘homo sapiens’, com os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana” (Luria, 1992, p. 60).

Nesse sentido, Vigotski (1984) – partindo da premissa básica de que as funções psicológicas superiores são constituídas no social, em um processo interativo promovido pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal – entende a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna fomentadora de desenvolvimento mediado pelo outro. Tal proposição evidencia o raciocínio segundo o método investigativo na perspectiva do materialismo histórico-dialético, fato que implica importantes consequências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos dos seus colaboradores.

Em tal contexto, segundo Kosik (2011), investigar com base na análise em sua totalidade significa dizer que a totalidade, mais do que a junção de todas as partes, constitui um todo articulado e conectado, em que a relação entre as partes altera o sentido de cada parte e do todo. A totalidade concreta é um dos conceitos centrais da dialética materialista, ou seja, a própria realidade na sua estrutura é dialética, fundamenta-se na ideia de que todas as regiões da realidade objetiva são sistêmicas, exercem entre si uma influência recíproca, constituindo um todo em movimento de autocriação permanente.

Ainda conforme o mesmo autor:

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento” (Kosik, 2011, p. 59).

O autor segue explicando que:

... é o homem como sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social objetiva, cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo da humanização do homem (Kosik, 2011, p. 61).

Para Vigotski (1984, p. 74), “... o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. A investigação na psicologia histórico-cultural na perspectiva do método materialista histórico-dialético tem como princípios: a) Análise do Processo; b) Investigação explicativa/descritiva; c) Análise genética do fenômeno.

Na elaboração de sua teoria, em relação ao método, Vigotski destacou que é necessário buscar a explicação científica do fenômeno em sua processualidade e totalidade e não apenas a descrição fenomênica; e ainda, é necessário explicá-lo, estabelecer teoricamente as relações dinâmico-causais que constituem o objeto que se estuda em suas diversas

determinações. A expressão dinâmico-causal significa também a ideia de que causa e efeito não são entidades de posição imutável. A causa pode transformar-se em efeito e este em causa, dinamicamente. Conforme o autor, “... explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra...” (Vigotski, 1996, p. 216). Esses fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem. De acordo com Vygotsky, (1995, p. 105-106):

Podemos resumir, portanto, o que já foi dito sobre as tarefas da análise psicológica e enumerar em um enunciado os três momentos decisivos que subjazem nessa análise: análise do processo e não do objeto, que ponha a manifesto o nexos dinâmico-causal efetivo e suas relações ao invés de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e descritiva; e, finalmente, a análise genética que retoma o seu ponto de partida e restabelece todos os processos do desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico. Esses três momentos considerados em conjunto estão determinados pela nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia associacionista, mas sim, uma forma qualitativamente peculiar, realmente nova, que aparece no processo de desenvolvimento.

O autor propõe que a investigação deve buscar a emergência histórica e social do fenômeno, através da análise de seu desenvolvimento histórico, rastreando as origens genéticas de determinada função psíquica, desde o momento que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se automatizada. O autor alerta que o estudo das funções psíquicas não pode recair sobre aquelas funções que já estão automatizadas. Portanto, é necessário evitar o estudo de processos psicológicos fossilizados, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados. Para tanto, faz-se necessário “... converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo”. (Vigotski, 1995, p. 105).

Desse modo, é a análise do processo de desenvolvimento da função psicológica que se pretende estudar e não de produtos ou objetos, pois “... é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (Vigotski, 1984, p. 74). Nessa direção, privilegiam-se os movimentos, as transições, no sentido de propiciar uma compreensão total dos fenômenos, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por contradições, discordâncias, concordâncias, simetrias e assimetrias.

Com isso, Vigotski inaugura um novo olhar sobre o fenômeno psicológico, destacando a importância do método genético para o qual a análise da constituição do fenômeno humano exige a compreensão acerca das etapas processuais do seu desenvolvimento. Assim, adota

dois princípios da dialética de Marx para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise:

... para alcançar a inteira compreensão do método que Marx considera “cientificamente exato”, o sentido de “abstração” e “abstrato”. A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução [...]. Marx não hesita em qualificar este método como aquele “que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, “único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo”. (Netto, 2011, citado em Silva, Francelino & Almeida, 2016, p. 82).

Para Vigotski (1999, p. 289), “... a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” de modo direto e sem mediações que explicitem as múltiplas determinações que geram e mantêm os fatos ou fenômenos, o que implica ir à essência da própria realidade objetiva, ou seja, às relações sociais. Assim, o método é dialético porque a apreensão da realidade não ocorre de forma imediata, no nível da aparência; e o conhecimento se dá pela mediação do abstrato, buscando a essência dos fenômenos.

Em tal perspectiva, Vigotski e seus colaboradores desenvolvem aspectos teórico-metodológicos fundamentados nos princípios do materialismo histórico-dialético de Marx, os quais serviram de alicerce para a concepção de desenvolvimento psíquico postulada pela Psicologia Histórico-Cultural. Tomando como base as relações sociais, Vigotski compreende o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Dessa forma, introduz a cultura como elemento constitutivo do psiquismo humano, tema discutido no capítulo 3, a seguir.

### **3 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

---

Conforme apresentado no capítulo anterior, Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros psicólogos, à luz do materialismo histórico-dialético, concebem o psiquismo humano como um processo construído histórico-socialmente, por meio da atividade que vincula o homem à natureza. Nesse sentido, é na unidade matéria-ideia que o psiquismo humano se edifica, apropriando-se do seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento. A resposta a essa questão encontrou amparo na própria definição do psiquismo como imagem psíquica da realidade, uma vez que ela determinou saber o que engendra a formação dessa imagem e como ela retroage na existência concreta do sujeito, orientando sua relação consigo próprio e com o mundo, isto é, configurando sua personalidade. Nesse sentido, o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural.

Para tanto, esses teóricos, romperam com explicações biologizantes e mecanicistas, sem deixar de reconhecer no cérebro o substrato material dos processos psíquicos e, da mesma forma, com as concepções abstratas idealistas, sem perder de vista a propriedade ideal dos referidos processos. Dessa forma, os proponentes da abordagem vigotskiana, lançaram ao estudo do desenvolvimento das complexas formas culturais de comportamento a tese matricial do papel fundante da cultura na constituição do sujeito.

### **3.1 Constituição do Sujeito**

Dos postulados teóricos de Vigotski, que romperam e superaram as tendências da psicologia vigente em sua época, destaca-se a relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Assim, os fenômenos humanos são produzidos no processo de constituição da vida social, construída historicamente.

De acordo com Marx (1984), é a atividade vital, o trabalho, que faz do indivíduo um ser genérico. É através do trabalho que o ser humano integra historicamente a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Desse modo, as necessidades humanas tomam outra dimensão, extrapolando o nível das necessidades de sobrevivência e manifestando necessidades propriamente sociais.

A atividade humana, designada por Marx como trabalho é, para Vigotski (1997), a origem do homem em suas necessidades, possibilidades e limites, marcando a transição da

história natural dos animais à história social dos homens. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados. Isso equivale a dizer que, com a transformação da natureza pela atividade humana intencional, ocorre uma dupla modificação tanto na relação do homem com a natureza quanto em sua própria conduta.

É com apoio nesse princípio que Vigotski (1995) compreende a cultura como o produto da atividade humana e, desse modo, expressão do processo histórico. Ou seja, a atividade atua como mediadora do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. Nessa direção, Vigotski (1996) aponta a consciência como objeto de estudo da psicologia, tendo como princípio explicativo as relações sociais e o método genético pautado na historicidade dos processos psicológicos.

### **3.1.1 Consciência**

Leontiev (1978) considera o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformação qualitativa. A passagem à humanidade foi acompanhada de uma mudança do tipo geral de reflexo psíquico e do aparecimento de um tipo superior de psiquismo: a consciência. Essa passagem se realizava consecutivamente ao aparecimento das relações de produção entre os homens. As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades dessas relações, dependem delas.

Dessa forma, a determinação da consciência humana parte do princípio das atividades humanas como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, ou seja, por fins a serem alcançados. Ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, o homem humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva e cria uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, ele objetiva-se nessa transformação. Para sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, isto é, produz os meios que permitem a satisfação das suas necessidades e cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem (Leontiev, 1978). Nesse sentido, o trabalho exerce dupla função: é uma atividade produtiva e uma atividade de comunicação, pelas necessidades das relações de trabalho. A linguagem, nesse caso, não desempenha apenas a função de comunicação; ela também é formadora da consciência e do pensamento humano.

Em tal contexto, Leontiev (1978), ao analisar a evolução humana, explica – por meio de seus estudos sobre a filogênese (estudo da evolução da espécie) e sobre a ontogênese



(estudo do desenvolvimento psíquico de cada indivíduo) – a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura, estágios pelos quais se deu a passagem do animal ao homem. Para o autor, o primeiro ocorre no final do período terciário até o início do quaternário. Nesse estágio, o australopiteco possuía meios primitivos para se comunicar e servia-se de utensílios não trabalhados (rudimentares).

O segundo estágio, concebido como a passagem do animal ao homem, vai do pitecantropo ao homem de Neanderthal, quando tem início a fabricação de instrumentos e as formas embrionárias de trabalho em sociedade. Nessa fase, mesmo submetido às leis biológicas, novas características começavam a surgir em seu desenvolvimento. Assim, pelo trabalho na ação sobre a natureza e pela comunicação (linguagem), seu cérebro, órgãos dos sentidos e sua mão sofrem alterações significativas, transformando sua anatomia.

Nesse sentido, Engels (1990, p. 275) afirma: “... graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se a alcançar objetivos cada vez mais elevados”. Desse modo, essas atividades não só se diversificaram, mas se aperfeiçoaram de geração a geração.

No terceiro estágio, surge o homem atual, o *Homo Sapiens*. Isso quer dizer que a história da transformação da natureza (história cultural) é a história da humanização de *Homo*, portanto trata-se de uma mesma e única história. Nessa perspectiva, o trabalho apresenta-se como categoria fundamental, por possibilitar um salto qualitativo do homem em relação ao animal.

Desse modo, trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. Pelo trabalho, o homem modifica a natureza, cria objetos, instrumentos, ou seja, realiza um trabalho material para atender às suas necessidades, à sua subsistência. “O desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Produção que, desde o início constitui um processo social que se desenvolve segundo leis objetivas, isto é, leis sócio-históricas” (Leontiev, 1978, p. 267).

A ação do homem, portanto, institui intencionalmente uma atividade com objetivos bem delineados e, à medida que o homem produz bens materiais, amplia seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, expande a ciência e a arte e, de modo consequente, o desenvolvimento do pensamento forma-se a partir dos resultados da atividade das gerações anteriores. Cada geração inicia sua trajetória num mundo de objetos e fenômenos criados pela geração precedente. Nesse sentido, (Leontiev, 1978, p. 273) afirma “... o que a natureza lhe dá

quando nasce não basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Nessa relação, o ser humano, por sua atividade transformadora, apropria-se da natureza, incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre o processo de objetivação, porque o ser humano produz uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, agora não mais apenas apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social).

### **3.2 Cultura como Elemento Constitutivo do Sujeito**

A cultura para Vigotski (1991, p. 106) é “... um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem”. Como produto da vida social, a cultura é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais estabelecidas numa determinada sociedade e da atividade social como produto do trabalho social. Dessa forma, o desenvolvimento é engendrado pelo movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas de atividade; logo, o funcionamento psicológico só pode ser entendido em suas dimensões individual e social, mediatizado pela apropriação das objetivações produzidas historicamente.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978, p. 268) define três características principais do processo de apropriação da cultura pelos indivíduos. A primeira se dá por intermédio da comunicação, na qual o indivíduo, por meio da transmissão da cultura, “... reproduz os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. Assim, por meio desse processo ocorre a segunda característica, que reproduz no indivíduo “... as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (Leontiev, 1978, p. 169).

E, por último, tal processo é mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social. O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história. Sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se busca a identidade/constituição do sujeito desse homem no particular, compreende-se o todo, ou seja, a sociedade na qual ele está inserido e da qual é parte constituinte.

Vigotsky (1999, p. 109) afirma que o homem não nasce com todas as características humanas, mas se constitui na interação entre o biológico e o social. Explica que no “... princípio geral da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que o ser humano implica a um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano”. O autor deixa claro que todo conceito é um significado social e deve ser interiorizado pelos sujeitos individualmente, partindo do pressuposto do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, o movimento parte da sociedade para o indivíduo. Para ele, a mediação é a interposição que provoca transformações, implica em intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, ou seja, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

### **3.2.1 Mediação**

Vigotski, em 1931, em seu texto intitulado *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, apresenta o homem como indivíduo com um modo peculiar de existência, uma vez que modifica ativamente as situações que se lhe colocam, empregando ferramentas e signos que medeiam a relação dele com o mundo e com os outros homens. O autor argumenta ainda que o desenvolvimento humano é marcado por etapas qualitativamente diferentes determinadas pela atividade mediada.

A adoção dessa concepção de mediação e de instrumento, como já vimos no capítulo anterior, ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels, para quem o trabalho, atividade intencional, promove a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, fomentando transformações tanto no homem quanto na natureza. Dessa forma, Vigotski institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica.

Nesse sentido, o uso de instrumentos é entendido como categoria mediadora da construção das funções superiores e da consciência. Portanto, a atividade instrumental é uma unidade que preserva as propriedades do todo numa perspectiva dialética e compreende tanto o indivíduo quanto o meio físico-social, em interação recíproca. Para Vigotski (1999), os dispositivos artificiais (ferramentas ou instrumentos) para o domínio dos processos psíquicos são dispositivos sociais.

Vigotski (1997, p. 73) elucida a diferença entre instrumento e signo criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade da seguinte maneira:

... consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; [...] o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica, constitui um meio de atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Nesse sentido, os instrumentos que medeiam a relação do homem com o mundo (ferramentas e signos) possuem uma função mediadora na atividade humana. Porém, as ferramentas servem para modificar a realidade externa ao homem, e os signos, que cumprem a função de orientação psicológica, atuam sobre a conduta humana. Dentre estes, a linguagem, signo mediador, carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Assim, ao invés de se estabelecer uma conexão direta, o homem introduz na situação um instrumento mediador para produzir uma reação conduzida por ele mesmo, causando outros desdobramentos:

No ato instrumental entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que se determinam funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Qualquer ato de comportamento transforma-se então em uma operação intelectual. (Vigotski 1997, p.74).

O ato instrumental, portanto, tem o reflexo da atividade relacionada ao próprio sujeito e não ao objeto, pois o instrumento psicológico não modifica em nada o objeto, mas influi em si mesmo, na psique e no comportamento. A diferença está no instrumento técnico, que se orienta para provocar mudanças no próprio objeto, ou seja, “... recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho” (Vigotski, 1999, p. 97).

Em tal perspectiva, a atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa. Os processos mentais humanos adquirem uma estrutura necessariamente ligada aos meios e métodos sócios-historicamente formados e transmitidos no processo de trabalho cooperativo e de interação social. As atividades mentais internas emergem da atividade prática desenvolvida na sociedade com base no trabalho e são formadas no curso da ontogênese em cada nova geração. Ou seja, é por meio do processo de internalização que o homem vai construindo sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo

real. Portanto, “... todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas” (Vigotski, 1991, p. 146).

Assim, a internalização dos processos interpsicológicos passam a mediar os processos intrapsicológicos, numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas da existência do homem. A consciência, inicialmente, só existe na forma de uma imagem mental, revelando o mundo circundante do sujeito. Posteriormente, a atividade torna-se também um objeto de consciência das ações dos outros homens e, por meio deles, das suas próprias, intermediada pela linguagem. Nesse processo dialético, “... a vertente individual se constrói como derivada e como secundária sobre a base do social e segundo seu exato modelo” (Vigotski, 1999, p. 82).

Dessa forma, diferenciando o desenvolvimento humano do desenvolvimento dos animais, se estabelece a tese de que, no homem, as reações comportamentais passam a ser mediadas, isto é, a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que passa a ser mediada por esse elemento, assim como caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. É pela mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e, para a teoria histórico-cultural, a invenção dos elementos mediadores foi o salto que marcou definitivamente a evolução da espécie humana. O natural e o cultural são planos qualitativamente diferentes que coexistem no homem.

### ***3.2.2 Funções psicológicas superiores***

As funções psicológicas superiores são processos tipicamente humanos, tais como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, de estabelecer relações, uso da linguagem, entre outros. Vigotski, (1984) pondera que essas funções não estão no nível das funções elementares ou naturais, ou seja, não são reações reflexas, automáticas ou associações simples, e sim aquelas que se constituem a partir da inserção do ser humano num determinado grupo cultural, ou seja, são orientadas do social para o individual, de fora para dentro. Portanto, primeiro ocorre no plano social (interpsicológico) e depois no plano psicológico (intrapsicológico). “Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim) ... Eu sou uma relação social comigo mesmo” (Vigotski 1997, pp. 57-67). Tal afirmação sugere que o significado das próprias ações de um sujeito encontra suas origens em significados atribuídos por outro(s).

Luria (2006) explica como Vigotski denomina o desenvolvimento dos processos intersíquicos, afirmando que:

... os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meio estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica (Luria, 2006, p. 27).

De acordo com Vigotski (2000), as funções psíquicas superiores se constituem em dois grupos distintos e indissociáveis: o grupo das funções relacionadas ao domínio dos meios externos, como a linguagem, a escrita, a aritmética, entre outros; e o grupo das funções superiores especiais ou internas, como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos.

Assim, Vigotski atestou que o desenvolvimento é produto da vida social e não biológico, portanto essa condição deve ser entendida como o aspecto mais decisivo no desenvolvimento cultural do comportamento, dado que conhecemos como o domínio de meios externos da conduta cultural e do pensamento ou o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura, etc. Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 37):

... o homem possui um sistema de atividade que delimita seu modo de comportamento. Por exemplo, nesse sistema não está incluída a possibilidade de voar. Mas o ser humano é superior a todos os animais pelo fato precisamente de que o raio de sua atividade se amplia ilimitadamente graças às ferramentas. Seu cérebro e mãos têm ampliado de maneira infinita seu sistema de atividades, quer dizer, o âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta.

Nesse sentido, o autor apresenta o emprego de signos como condição para a reorganização da “estrutura primitiva” e origem das “estruturas de tipo superior”. Ou seja: “... na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego são o determinante funcional ou o foco de todo o processo” (Vigotski, 1995, p. 123). Isso equivale a dizer que o emprego de signos ou a sua ausência se revela como diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento, uma vez que, instrumentalizando modos de operar, ampliam-se os domínios sobre as condições objetivas e subjetivas que orientam as ações concretas do indivíduo.

Assim sendo, abarca variadas formas de ações humanas, que têm como traço essencial comum a interiorização de signos externos, que, por sua vez, desenvolveram-se por determinação da conversão deles em signos internos. Dentre essas ações, encontra-se a fala, a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho, a pintura, a produção estética, ética, científica e tecnológica; ou seja, nessa categoria se incluem todos os comportamentos tidos como resultado das apropriações das objetivações humanas.

Nesse sentido, ressaltamos que é pelo desenvolvimento da linguagem que se torna possível a construção e a generalização dos conhecimentos, abrindo possibilidades para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual. Assim, a linguagem assume várias funções ao longo de seu desenvolvimento e, em todas elas, afirma a essencialidade social do psiquismo humano. Para o objetivo desta pesquisa, dentre as funções psicológicas superiores, priorizamos pensamento e linguagem, tema do próximo item.

### *3.2.2.1 Linguagem e pensamento*

A linguagem é uma convenção social historicamente construída pelo homem a partir das interações sociais na atividade do trabalho e, além de desempenhar o papel de meio de comunicação entre os homens, também é o meio utilizado para expressar a consciência e o pensamento humano, tornando-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Todavia, entre a linguagem e o pensamento existe uma relação de condicionalidade recíproca, dialética, tornando praticamente impossível o tratamento distinto dessas funções. Assim, Leontiev (1978, p. 172) explicita:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos dessa experiência e a forma de sua existência na consciência.

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa a história da formação de uma das funções psicológicas superiores mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético. Vygotski e Luria (1996), em análise desse desenvolvimento do ponto de vista filogenético, destacaram que, ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio das

palavras, o homem ultrapassou o limite sensorial, fato decisivo para profundas transformações em seu psiquismo. Dessa forma, a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do outro. Todavia, é no exercício dessa função que a palavra se transforma. Da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpsicológico para depois se manifestar como processo intrapsicológico.

Vigotski (1995) aponta a existência de uma relação primária entre palavra, percepção e representação ou imagem, com base no percurso histórico de formação da palavra, ou seja, umas palavras vão dando origem a outras. Inicialmente, o desenvolvimento da linguagem ocorre apenas como uma conexão externa entre palavra e objeto e não como uma conexão interna entre signo e significado. O autor destacou ainda que, no significado figurado na linguagem infantil, “... os signos não aparecem como invenções das crianças: os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos” (Vigotski, 1995, p. 179).

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) explica que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no ponto inicial do desenvolvimento de tais processos e aparecem durante o percurso histórico de formação da consciência humana:

Temos encontrado essa unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no *significado da palavra*. O significado da palavra, como temos tentado explicar, é a unidade de ambos processos, que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer que representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno. Portanto, parece que temos o direito de considerá-lo, com suficiente fundamento, um fenômeno da linguagem. Mas no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais do que uma generalização ou um conceito, como temos podido nos convencer ao longo de investigações. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento (Vigotski, 2001, pp. 288-289, grifo do autor).

Essa relação se manifesta, contudo, no vínculo entre a história de construção dos significados das palavras e a imagem subjetiva construída acerca da realidade. A linguagem possibilita a abstração das propriedades, da situação-problema ou da tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e de juízos. Dessa forma, a linguagem torna possível a abstração do objeto sob a forma de ideia e, com o pensamento, essa abstração se objetiva. Por meio do pensamento abstrato: “... submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem



entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos são diretamente acessíveis” (Leontiev, 1978, p. 84).

Nesses termos, a linguagem tem um papel fundamental e de grande complexidade no processo constitutivo do gênero humano, ou seja, cada ser singular se apropria da linguagem e a utiliza como instrumento simbólico para mediatizar a relação com o outro e consigo mesmo. Assim, para Bakhtin (1995, p. 113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, isto possibilita a compreensão de que o sujeito é constituído na relação com o outro e pela linguagem. A palavra, como signo produzido e resultante das relações dos sujeitos, opera transformações nas atividades e nos sujeitos, afetando-os nas práticas sociais. (Vigotski, 1996).

A língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem e se estrutura por meio do vocabulário, da gramática e de um sistema fonológico específico. Já a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e como instrumento da atividade intelectual, como já foi visto anteriormente. Assim, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos. A palavra, por sua vez, é parte essencial da fala, meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações. A fala é baseada na palavra, mas também na frase, que é a unidade básica da expressão narrativa em que ocorre uma combinação de palavras em conformidade com as normas da língua (Luria, 1981, p. 269).

Em tal contexto, para compreender o sujeito é preciso pô-lo em relação com o mundo do qual participa. A obra de Vigotski deixa claro que “... a constituição concreta dos sujeitos só se dá em relação com as condições objetivas dadas e, no caso, num mundo em que as relações sociais se pautam nas relações de troca suscitadas pela lógica da mercadoria” (Facci, Barroco & Leonardo, 2009, p. 126).

Assim, recorreremos à psicologia vigotskiana como base teórica para análise desta pesquisa, por entendermos que os pressupostos epistemológicos dessa abordagem, baseada no materialismo histórico e dialético de Marx, nos permite a análise e compreensão do objeto desta tese, a saber: a constituição do sujeito, estudante, em contexto social de fronteira internacional – Brasil/Bolívia, morador de Corumbá-MS e de Puerto Quijarro-BO, respectivamente.

No capítulo seguinte, faremos a contextualização dessa região de fronteira, *locus* da pesquisa, uma vez que as fronteiras são consideradas espaços de incessante reconstrução identitária e cultural, expondo um dinamismo próprio e, de acordo com Albuquerque (2009), apresentam variados sentidos e significados construídos pelas populações que convivem em

seu cotidiano com as travessias e os controles estatais. Assim, apresentamos o processo histórico da formação da região da fronteira Brasil – Bolívia e as políticas de reordenamento territorial implementadas pelos Estados brasileiro e boliviano na mobilização e distribuição da população. Explicitamos a análise dos dados da categoria *Fronteira* com a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a vivência nessa região. E, por fim, discutimos a relação intercultural sob a perspectiva da educação.

#### **4 FRONTEIRA(S): NEXOS/DESCONEXOS DAS DIFERENÇAS CULTURAIS**

---

De acordo com a perspectiva teórica adotada nesta tese, para compreender o processo por meio do qual se constitui a identidade do sujeito da zona de fronteira, é imprescindível o conhecimento do contexto sócio-cultural em que esse homem está inserido, como também de sua formação histórica. Desse modo, ao mesmo tempo em que se busca a constituição desse homem no particular, compreende-se o todo, ou seja, a sociedade na qual ele está inserido e da qual é parte constituinte. Por esse motivo, as especificidades e as particularidades do homem da fronteira só podem ser compreendidas a partir das leis mais gerais que regem a sociedade.

Nessa direção, para atender ao objetivo proposto por esta pesquisa e para a composição desta tese, neste capítulo elegemos os temas: processo histórico da formação da região da fronteira Brasil – Bolívia, assim como a relação intercultural sob a perspectiva da educação. Esses temas foram organizados em dois eixos: no primeiro, iniciamos com alguns conceitos, tais como: fronteira internacional, linha de fronteira, região de fronteira e zona de fronteira e as políticas de reordenamento territorial implementadas pelos Estados brasileiro e boliviano na mobilização e distribuição da população e, em seguida, trabalhamos com os dados e análise da categoria *Fronteira*, com o objetivo de apresentar e discutir a *percepção* dos estudantes participantes da pesquisa sobre a vivência nessa região de fronteira. No segundo eixo, discutimos os temas diversidade cultural no âmbito das políticas públicas de educação.

O termo fronteira, etimologicamente, está pautado no conceito de conquista territorial e estabelecimento de limites relacionados ao âmbito militar, ao *front*. Albuquerque (2010) pondera que é no contexto da Europa moderna que se dá a divisão do mundo em Estados territoriais e, desse modo, o termo fronteira vincula-se aos limites políticos dos Estados nacionais. Nessa direção, a fronteira, a partir da formação e expansão do Estado-nação, passa a ser sinônimo de limite de soberania, ou seja, a linha de fronteira representa os limites internacionais. Nessa perspectiva, as noções de fronteira e limite foram modificando-se historicamente, reposicionando a abordagem da fronteira de uma concepção linear para uma concepção de área ou região de fronteira, como explica a geógrafa Machado (2006, p. 61):

... o conceito de fronteira internacional se refere a uma área indefinida, uma **zona** percorrida pelo limite internacional e que se aproxima da noção geográfica de **região**. No entanto, do jeito que as coisas são, o ambiente geográfico de fronteira é mais complexo do que aquele simbolizado pelo limite, pois se faz pela territorialização de grupos humanos e de redes de circulação e intercâmbio, unidos pela permeabilidade dos limites estatais através da comunicação entre populações pertencentes a diferentes sistemas de poder territorial. Não se confunde, portanto, com a permeabilidade dos limites estatais atribuída à Internet e aos fluxos mundiais de capital (abstrato). É a

posição geográfica singular, de começo e fim do estado nacional, que confere a fronteira uma territorialização definida pela **proximidade** entre populações formalmente separadas pelo limite internacional. A noção de zona de fronteira, neste caso, se refere a um **espaço relacional** e não dicotômico. Nesse sentido de espaço relacional não é um paradoxo que a zona de fronteira seja ao mesmo tempo lugar de comunicação e troca, e lugar de tensão e conflito. O que nos parece interessante neste último caso é que as partes em litígio podem fazer valer o limite internacional em oposição à fronteira como lugar de comunicação e de mobilidade transfronteiriça. (grifos da autora)

Dessa forma, as fronteiras internacionais apresentam um contexto complexo para desenvolver políticas públicas, por envolver interesses econômicos, elementos espaciais e legislação de países distintos. Nessa direção, uma forma encontrada para tratar dos fluxos de bens, capitais e pessoas que caracterizam esses espaços é a noção de zona de fronteira. A zona de fronteira é definida pelas faixas de cada lado do limite internacional e caracteriza-se por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteiras que só pode ser compreendido na escala local/regional, caso dos municípios de Puerto Suarez/Puerto Quijarro-BO, Corumbá e Ladário-BR, *lócus* em que se desenvolveu esta tese e cuja discussão será aprofundada mais adiante.

Assim, a formação de um território nacional, na acepção política ou geopolítica, a fronteira é a demarcação no espaço do poder de um estado soberano. É a formação da fronteira que vai identificar os confins do poder jurídico do Estado nacional.

#### **4.1 Fronteira Brasil-Bolívia**

Nos países latino-americanos, em geral, coexiste uma certa porosidade em relação a formas simbólicas de outros tempos, mesmo longínquos; o que indica uma diversa qualidade de consciência histórica e política colonial dos povos ibéricos que conquistaram os territórios que hoje constituem tais países (Figura 2).



**Figura 2.** Mapa dos países latino-americanos

Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/america-latina-1.htm>

A dominação ibérica na América do Sul foi marcada por diferenças políticas e ações de dominação e posse nas disputas de territórios entre Impérios e Coroas. Assim, os países ibéricos mantiveram, por três séculos, vigilância permanente na posse das terras atribuídas a Portugal e Espanha pelo meridiano de Tordesilhas. Considerando o avanço dos bandeirantes para além da linha tordesilhana, período de invasão, exploração e povoamento do território da América Austral, os ibéricos registravam os acidentes geográficos que possibilitassem o perfil cartográfico das possessões à formação das fronteiras das colônias ibero-americanas fundamentadas no Tratado de Madri de 1750. Assim, a exploração das riquezas e dos nativos avançou e dominou o Austral sob a égide das monarquias ibéricas, absolutistas, de clero católico com ação catequista (Amaral, 2013). O sistema de colonização nas regiões centro, sul e norte no continente americano apresentaram-se, portanto, com expressivas variações. Costa (2013, p. 149) pontua que:

Esse processo favorável ao capital e à colonização interna dos territórios nacionais nas Américas está na base de conflitos sociais estruturais na história do continente. A expropriação de populações nativas – como é o caso dos mapuches na Araucania e Patagônia chilena e argentina, ou da “marcha para o oeste” nos Estados Unidos e no Brasil – baseia-se em discursos que ora invisibilizam a presença dessas populações, reforçando o mito das “terras livres”, ora as associam ao atraso, à barbárie e ao estado

de natureza que precisa ser domada. A fronteira ganha então novos significados como frente pioneira de avanço da civilização e do progresso.

Nessa perspectiva, a relação de dominação, em especial nas Américas, esteve vinculada à forma básica do monopólio comercial (metrópole-colônias), que não se sustentaria num mundo em processo de transformação. Sabe-se que, com a revolução industrial na Europa ocidental, tornara-se imperativa a expansão de novos mercados. Para Ianni (1989, p. 245), a colonização desvenda as peculiaridades da Colônia, Império e República, e explicita como o capitalismo surge e se desenvolve, sob a forma de um modo de produção mundial. A reprodução ampliada do capital é comandada pelos processos de concentração e centralização do capital, em escala mundial. E cada país, dependente, subordinado ou associado, revela-se, mais uma vez, um subsistema altamente determinado pelos movimentos internacionais do grande capital.

Nessa perspectiva, as discussões bilaterais entre Brasil e Bolívia para a integração e o desenvolvimento transfronteiriços ocorrem em vários níveis e envolvem uma grande variedade de atores. Assim, a formação da fronteira do Brasil com a Bolívia inicia-se em 1867, quando foi firmado o primeiro Tratado de Limites na cidade de La Paz, seguido pelos Atos diplomáticos, a saber: Questão do Acre – Tratado de Petrópolis (1903); Limites e Vinculação Ferroviária – Tratado de Natal (1928); Tratados de Vinculação Ferroviária e Tratado de Saída e Aproveitamento do Petróleo Boliviano (1938) e, por último, os Acordos (Tratado) de Roboré (1958), consolidando uma longa fronteira fluvial e seca, com 3.125 km de extensão. O Tratado de Roboré encontra-se em vigência até hoje, resultado do projeto final de desenvolvimento dos estados limítrofes entre o Brasil e a Bolívia (Amaral, 2013).

Dessa forma, para entender a formação dessa fronteira, faz-se necessário conhecer a mobilização e a distribuição populacional do oeste brasileiro e oriental boliviana. Assim, iniciamos com o lado brasileiro, seguido do boliviano.

#### ***4.1.1 Distribuição populacional do oeste brasileiro e oriental boliviana***

O Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial e o maior da América do Sul. Faz divisa com quase todos os países da América do Sul, em seu entorno, com exceção do Chile e Equador. Tem cerca de 23.086 km de fronteira, com 7.367 km de fronteiras marítimas e 15.719 km com os países do continente sul-americano (Torchi & Silva, 2014).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um perímetro de 150 km, a partir do limite internacional, como área de segurança nacional ou faixa de fronteira e, dessa forma, os municípios localizados nessa faixa podem ser considerados como cidades de fronteira para efeito de políticas de desenvolvimento urbano. Desse modo, não apenas a cidade que faz divisa com outro país é considerada fronteira, mas também as outras cidades que ficam dentro desses 150 km. A legislação brasileira, para a faixa de fronteira, é direcionada principalmente para a segurança nacional, uma vez que a fronteira é percebida a partir do conflito, da ameaça, da repressão e do controle estabelecido pelos Estados Nacionais. Assim, é uma área provida de normas jurídicas que definem e normatizam legalidade e ilegalidade nacional e internacional.



**Figura 3** – Mapa das fronteiras de Mato Grosso do Sul

Fonte: <http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/forcas-armadas/bolivia.htm> -Acesso 16/04/2017

Destaca-se aqui a interdependência entre brasileiros e bolivianos pelo distanciamento geográfico entre os principais centros urbanos, já que as cidades de Corumbá e Ladário estão distantes da capital Campo Grande em torno de 420 km; já Puerto Quijarro e Puerto Suarez, distantes do grande centro urbano Santa Cruz de La Sierra em mais de 600 km, como ilustrado na Figura 4.





**Figura 4** – Mapa de Mato Grosso do Sul

Fonte: IBGE. Cidades. Mato Grosso do Sul. Corumbá. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500320>. Acesso em: 6 abr. 2017

A fundação de Corumbá se deu pela imposição de um decreto presidencial da capitania mato-grossense, motivado por interesse geopolítico do Estado português, preocupado com a garantia do rio como fronteira natural da colônia lusitana. A política de defesa do território nacional tinha como base a navegação pelo rio Paraguai, na época importante via de acesso às minas de ouro de Cuiabá e escoamento de mercadorias das regiões originárias tanto do norte do estado de Mato Grosso quanto do sul, tais como a borracha, o charque, a erva-mate e a ipecacuanha. Pereira (2007, p. 73) explica que:

Ainda em seus primórdios no século VXIII, sob a forma de uma fortificação militar, a cidade servia como ponto de apoio à garantia da navegabilidade no rio Paraguai – face à instabilidade na segurança da fronteira e aos constantes ataques dos índios paiaguás que povoavam o Alto Paraguai, hostis à presença dos colonizadores – possibilitando a segurança das embarcações que se dirigiam às minas de Cuiabá levando suprimentos e novas levas de aventureiros em procura de ouro, e que de lá retornavam trazendo os recursos explorados remetidos à corte.

Em 1914, com o advento da ferrovia com origem em Bauru e destino ao Porto Esperança, em Corumbá, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil ligou as duas bacias fluviais – Paraná e Paraguai – aos países vizinhos – Bolívia e Paraguai – impondo uma nova lógica na organização social e econômica, promovendo o desenvolvimento do estado do Mato Grosso, especialmente na porção sul, atual Mato Grosso do Sul, e articulando o processo de integração da fronteira com o Paraguai e a Bolívia (Oliveira, 2006).

Contudo, outros fatores devem ser levados em consideração, como o advento da estrada de ferro em Mato Grosso, a partir de 1930; a mecanização da produção agrícola principalmente no sudeste; e a dinamização do Centro-Oeste brasileiro em virtude do início da construção de Brasília, a qual atraiu migrantes de diferentes estados brasileiros, especialmente

Bahia, Goiás, Minas Gerais e São Paulo (Balán, 1973). Nesse contexto político e econômico regional, o oeste do Brasil vivenciava uma economia dinâmica, a partir da articulação com outros campos produtores e consumidores, principalmente depois da transferência da capital do país para Brasília.

Os anos 30 marcaram o início do que foi considerado como o segundo grande ciclo da fase de desenvolvimento da sociedade capitalista em termos do capital monopolista – etapa diferenciada do desenvolvimento do capital e que iniciou sua conformação no último quartel do século XIX. Com isso, a sociedade brasileira experimentou grandes transformações econômicas e sociais determinadas pela expansão industrial, que teria o seu ápice a partir de 1930, exigindo, assim, novas demandas de mão de obra, sobretudo para o trabalho qualificado, e promovendo uma nova configuração na distribuição da população brasileira, particularmente nos estados da região Sul. A repercussão dessas transformações se estende desde a transferência do centro econômico do Brasil, do nordeste para o sul, como também, pela intensa migração, especialmente de europeus para a região.

As profundas transformações ocorridas em diferentes dimensões da realidade brasileira no século XIX provocaram importantes impactos no início do século XX, quais sejam: a abolição da escravidão, a intensa imigração, a transição de uma economia baseada na agricultura de exportação para a expansão industrial, como também o início de uma fase intensa de redistribuição da população, com destaque para a exploração de novas terras a oeste do Brasil. A esse respeito, Balán (1973, p. 41) pontua:

O início do Século 20 marca a passagem do dinamismo econômico do setor externo para o mercado interno, da agricultura à indústria, embora a produção para o mesmo viesse crescendo de forma acentuada desde a última década do Século 19, e o desenvolvimento industrial tenha dependido em medida considerável de impulsos gerados pela exportação de bens primários. Estas mudanças se radicalizaram geograficamente nos Estados do sul e, especialmente em São Paulo, onde o auge cafeeiro tinha resultado num aumento da população, dos níveis de renda e de consumo, bem como o desenvolvimento de infraestrutura e acumulação de capitais que, por volta de 1930, foram determinantes importantes para o surto industrial.

Nesse contexto, a partir da perspectiva da abolição da escravidão os “... problemas demográficos passam a ser problemas políticos, bem como objetos de políticas que resolvessem a questão da mão-de-obra” (Graham & Holanda, 1971, p. 56 citado por Peres, 2009 p. 23). Dessa forma, com o objetivo de preencher espaços vazios de forma permanente, surgem os planos de colonização da população nacional. Entre os anos de 1890 e 1899 chegaram ao país mais de um milhão de europeus (italianos, portugueses, espanhóis e

alemães). A migração japonesa teria o seu início apenas na década seguinte. Assim, a taxa de migração interna aumenta do início do século XX até a década de 1970, ocasionando também uma mudança de foco, pois as principais regiões de destino passaram a ser as regiões de desbravamento do Centro Oeste.

Os autores chamam a atenção para o fluxo da migração rural-rural na expansão das fronteiras agrícolas do estado do Paraná que, de certa maneira, abriram as portas para a ocupação de novas terras no Centro-Oeste do Brasil. De igual forma, a expansão da pecuária atraiu trabalhadores livres do sul e do norte do Brasil, visto que os pantaneiros alcançaram a região de Corumbá ainda em meados do século XX. Um dos fatores determinantes para essa mudança de foco da migração interna brasileira, nesse período, é o alto componente urbano da população na fronteira do Centro-Oeste, onde há necessidade de uma rede de centros comerciais para canalizar a produção distante da região numa grande área geográfica (Balán, 1973).

As mudanças na base produtiva, especialmente no setor pecuário do estado de Mato Grosso – provocadas pela crise econômica dos anos 20/30 –, ofereceram as condições necessárias para o crescimento econômico dessa região brasileira, principalmente a partir dos anos 40. Assim, as dificuldades enfrentadas pelo Brasil e pelo estado de Mato Grosso provocariam um movimento desenvolvimentista na região, com o nascimento de um pequeno, mas significativo, parque industrial, a exemplo do município de Corumbá. As empresas instaladas nessa região, algumas contando com a participação de capital estrangeiro, estavam essencialmente concentradas nos setores alimentícios e da construção civil, num momento em que a própria edificação do ramal ferroviário Brasil-Bolívia (Corumbá/Santa Cruz de La Sierra), iniciada em 1938, havia trazido um grande afluxo populacional à região, principalmente trabalhadores bolivianos e paraguaios, que vieram a estabelecer-se no município (Peres, 2009).

Balán (1973, p. 41) aponta “... o ano de 1930 como data chave para separar períodos históricos no Brasil” e, nesse sentido, destaca-se que, no caso do Centro Oeste, 1970 é uma outra data chave, considerando que, em meados dessa década, Mato Grosso do Sul se desmembrou de Mato Grosso, formando o estado que abriga a região de fronteira com a Bolívia.

A localização privilegiada do município de Corumbá, situado às margens do rio Paraguai, a meio caminho dos centros urbanos de maior destaque em âmbito regional (Cáceres e Cuiabá, em Mato Grosso, e Campo Grande, em Mato Grosso do Sul), na bacia do Alto Paraguai, desponta como cidade brasileira estratégica na fronteira do Brasil com a

Bolívia. Essa região apresenta uma extensa rede de escoamento formada por rios navegáveis, cuja logística dependia de forma quase exclusiva desses rios e que, com a contiguidade da Bolívia, demarca o seu desenvolvimento. Convém ressaltar que, com articulação entre sistemas produtores do oeste do Brasil e outros espaços consumidores, os quais impulsionam a dinâmica econômica da região, Corumbá se tornou o centro articulador de toda a economia regional, controlando o fluxo de mercadorias e capital em todo território mato-grossense (Baeninger, 1999).

Nessa dinâmica econômica e migratória na fronteira oeste do Brasil, merece especial atenção a presença boliviana na região, bem como de outros grupos, como os paraguaios e argentinos, por se tratar de um fluxo migratório não decorrente das trajetórias observadas no Brasil. Essa conformação, por ser tão singular, até hoje causa impactos nos espaços que o compõem (Peres, 2009).

Diante do exposto, Peres (2015) empresta de Picouet (1998) a definição de espaços binacionais como objetos autônomos de estudo para explicar o caso dessa região, uma vez que sua dinâmica é diferenciada e observada através de fatores histórico-estruturais específicos:

As migrações entre países fronteiriços constituem um campo específico de investigação, que necessita um tratamento próprio tanto do ponto de vista da observação quanto da análise. Picouet (1998) ressaltava ainda o aspecto heterogêneo desses espaços binacionais e também dos fluxos migratórios observados nestas regiões: as trocas migratórias entre os países envolvidos não é recíproca, uma vez que a maior atração de um deles acaba orientando a direção e definindo a natureza desses deslocamentos. Um dos fatores estruturais que contribuem com a formação da região fronteira de Corumbá como um espaço migratório relevante no fluxo de bolivianos para o Brasil é a redistribuição populacional observada na Bolívia nos últimos 50 anos, período também em que se dão as ondas migratórias mais significativas deste fluxo (Picouet, 1998, p. 31 citado por Peres, 2015, p. 125).

Nesse sentido, Souchaud, Fusco e Carmo (2007, p. 45) apontam que a migração de bolivianos em Corumbá está relacionada à política de desenvolvimento que o governo da Bolívia implementou na segunda metade do século XX, com a transferência de importantes contingentes de população da região andina para a região baixa.

No caso de Santa Cruz existe, desde a década de 1950, um importante programa oficial e nacional de reforma agrária com incentivos à colonização dos departamentos orientais. Mas esse movimento, até hoje, se concentrou no extremo oeste de Santa Cruz e não alcançou a fronteira brasileira. Houve, realmente, nos últimos 50 anos, uma transferência importante da população boliviana desde as zonas altiplânicas até as regiões baixas do Oriente. Esse movimento é o responsável pelo crescimento importante de Santa Cruz de La Sierra, hoje principal cidade do país.

Os autores chamam a atenção para o fato de que, mesmo que essa redistribuição da população não tenha alcançado a faixa de fronteira, ficando concentrada até 200 km na cidade de Santa Cruz de La Sierra, observou-se, nesse mesmo período, o crescimento de Puerto Suarez (capital da província de German Busch) e Puerto Quijarro, municípios que compreendem a atual Região Fronteiriça de Corumbá. Concomitantes a esse processo de redistribuição interna na Bolívia, registros históricos mostram novas ondas migratórias de bolivianos em Corumbá, no entanto não se pode afirmar que os processos que favoreceram a redistribuição da população na Bolívia “... sejam a causa imediata da migração de bolivianos para Corumbá – até mesmo porque este fluxo já é registrado antes da implementação destas políticas” (Souchaud, Fusco e Carmo, 2007, p. 45).

Souchaud e Baeninger (2008, p. 273) afirmam que o papel específico do departamento de Santa Cruz e sua capital Santa Cruz de La Sierra é fundamental para a compreensão dos processos internos de reorganização no processo de redistribuição da população da região andina para a região baixa. “A população do departamento de Santa Cruz cresceu a uma taxa geométrica anual de 4,33% em 25 anos, passando de 697.245 para 2.010.445 habitantes, entre 1976 e 2001”. Segundo os autores, esse crescimento foi possível pela migração de moradores de departamentos do altiplano.

Historicamente, a distribuição desses grupos no país segue uma diferenciação geográfica elementar entre regiões montanhosas e planícies das regiões baixas. Assim, Souchaud e Baeninger (2008, p. 272) explicitam:

Esse fato é reforçado por diferenças culturais importantes: as civilizações andinas formaram parte do Império Inca, que se distingue por sua alta estruturação tanto social (estrutura fortemente hierarquizada), a qual permitiu a integração de vários povos andinos, quanto espacial (urbanização, infraestruturas de comunicação). Assim, desde larga data, existe uma forte diferenciação entre a civilização andina – estruturada e integrada pelo Império Inca – e o mosaico étnico das regiões baixas, composto por povos menos numerosos e mais dispersos, organizados em sistemas sociais não tão marcados pela expansão e o controle territorial duradouro. Esses dois tipos de modelos territoriais são simbolizados pela presença/ausência da cidade. Isto é importante nos Andes, pois a civilização inca é antes de tudo urbana (Cuzco, que significa umbigo em quíchua, era sua capital); a cidade não existe nas regiões baixas fora das “importações” incas.

Essa distribuição implica diferentes aspectos culturais, territoriais e etnolinguísticos entre bolivianos do altiplano (departamentos de Chuquisaca, La Paz, Potosí, Oruro e

Cochabamba) e bolivianos das terras baixas (Santa Cruz, Beni, Pando e Tarija), como ilustrado na Figura 5. Essa separação se reproduz espacialmente em Corumbá nos processos de urbanização e periferização evidenciadas nas desigualdades sociais dessa população (Souchaud e Baeninger, 2008).



**Figura 5** –Mapa político da Bolívia.

Fonte:<<http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/bolivia/boliviamapa.html>>. Acesso em: 25/06/2018

Essa distribuição segue uma diferenciação geográfica e identitária (Figura 5). Assim, ao sudeste temos: Potosí, Oruro e La Paz, constituindo a região andina; na região central Cochabamba e Chuquisaca, são os vales. Os habitantes dessas regiões são conhecidos como collas; ao norte e leste: Pando, Beni e Santa Cruz compõem a planície boliviana, chamada região oriental ou cambia, cujos habitantes são designados da mesma forma, cambas; por último, ao sul do país, Tarija, departamento em que os moradores locais são denominados chapacos.

Em tal contexto, além da identificação geograficamente delimitada, vinculada à pertença territorial, outra forma de identificação associada a ela diz respeito aos aspectos sociais, físicos e culturais, ou seja, são identificados por características relacionadas ao

fenótipo, vestimentas, costumes, variedade do castelhano falado, como também por hierarquias socioeconômicas. Portanto, uma identificação fundamentada em estereótipos criados culturalmente e disseminados na sociedade boliviana dentro e fora das fronteiras nacionais. Esses fenômenos culturais geram novas fronteiras entre os países, além das fronteiras políticas (Mancilla Barreda, 2017).

Nesse sentido, deriva dessa distribuição e diferenciação histórica e pré-colombiana o termo *collas* (hoje existe na oposição aos *cambas*). Esse termo é originário da palavra *collasuyo*, que indicava um dos quatro setores (distritos) do Império Inca, ou seja, refere-se, grosso modo, à atual região andina. O termo *colla* é atribuído aos que são ou vêm do altiplano; já *cambas* são membros das comunidades nativas das regiões baixas. Essa oposição entre os dois termos expressa tensões sociais profundas e demonstra a complexidade dos processos de formação identitária do boliviano com base na procedência regional. Tal fato tem como base elementos políticos e econômicos que se manifestam no antagonismo entre o ocidente e o oriente, situação análoga à oposição entre as regiões altas (andinas, altiplânicas) e baixas, ou seja, entre *cambas* e *collas* (Blanchard, 2005 citado por Souchaud e Baeninger, 2008).

A divisão oriente e ocidente, em função do entendimento de que a pertença está vinculada ao espaço geográfico habitado, é conhecida como “a questão cama-colla”, polarização delimitada pela territorialidade das diferenças e peculiaridades, como assinalam os sociólogos Souchaud e Baeninger (2008, p. 272).

Abordaremos a questão cama-colla com o olhar no oriente boliviano – Andes/Vales – especialmente em Santa Cruz, pois esse é o Departamento em que está localizado o município de Puerto Quijarro, fronteira com Corumbá, no Brasil, região onde desenvolvemos este trabalho e, para entender o contexto referido, é importante conhecer o processo de colonização. Portanto, diferentemente do que acontecia com as culturas do altiplano boliviano, os senhorios aimarás e o império incaico, as terras baixas do oriente eram compostas de povos originários, em sua maioria caçadores e coletores, muitos deles de hábitos nômades. Também é importante considerar que, enquanto o altiplano e vales estavam submetidos ao Alto Peru, no oriente a conquista foi mais tardia, em vista de a área ser de difícil acesso.

Além disso, na região oriental não foram encontrados metais valiosos, fato que não atraiu invasores para essa localidade. Para impedir a entrada e permanência das bandeiras portuguesas, formaram-se reduções jesuíticas com o aldeamento e evangelização dos povos indígenas a cargo dos missionários dessa congregação. Dessa forma, com o passar do tempo,

essas missões se converteram em centros de produção e comercialização de produtos alimentícios exportados ao Alto Peru e ao sul do continente. Em meados do século XIX, esses povos já haviam se tornado produtores de carne, arroz, banana, mandioca, milho, batata, com atividades de exploração de silvicultura na região. Isso tudo constituiu um bloco de prestígio social com base na gleba, sob o domínio dos detentores de propriedades e meios de produção. Já no período da independência, o movimento criollo pró-independência de Santa Cruz vinculou-se ao Rio da Prata e não ao Alto Peru, como ocorreu com o restante da Bolívia. Assim, em 1825, Santa Cruz de La Sierra tornou-se uma província independente (Mancilla Barreda, 2017).

O Estado boliviano organizou-se como República Unitária também em 1825, tendo o altiplano como eixo sociopolítico e econômico do país, pois estavam nos Andes as reservas minerais que movimentavam a economia de então. Em 1896, iniciou-se o período de extração da borracha no oriente e essa região vivenciou também um grande desenvolvimento econômico ligado aos setores agrícola, industrial e energético (as reservas de petróleo e gás estão no oriente), alcançando uma projeção econômica significativa, porém isso acrescentou poucos benefícios para a região. Souchaud e Baeninger (2008, p. 273) explicam que

... a transferência das centralidades, ou pelo menos o re-equilíbrio a favor do oriente, se fez sem transferência dos poderes políticos. Desse modo, hoje, o oriente, liderado por Santa Cruz de la Sierra, contesta o histórico predomínio político de La Paz e, de forma mais geral, da região andina, sobre o país, pedindo a autonomia de departamentos orientais”

Nesse contexto, partimos da concepção materialista histórica, ao tomarmos uma parte desse processo histórico da construção da região de fronteira (Brasil-Bolívia) como foco de nossas reflexões, o que significa considerar a historicidade como categoria fundamental e entendê-la é fundamental para a busca das determinações de acontecimentos históricos importantes que impactaram na sua expressão em determinado momento histórico, tendo como base o modo de produção e de troca naquele contexto.

Essa compreensão exige que se considere a determinação historicamente construída por um modo de produção dominante, no caso, o capitalista. Assim, com a emergência e o desenvolvimento do capitalismo, as relações sociais e a propriedade privada dos meios de produção ganham contornos peculiares. Se, por um lado, as relações capitalistas de produção alcançaram um desenvolvimento nunca visto antes, por outro, todo esse desenvolvimento produzido socialmente não é apropriado por toda a humanidade, pois trata-se de propriedade



privada de uma classe social e está subjugado ao processo econômico de produção e acumulação de valor, ou seja, à reprodução ampliada do capital. Assim, no que diz respeito à sua atividade prática, as classes sociais, embora partilhem de uma mesma relação, estão em polos opostos e têm interesses antagônicos.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, tal como todo acontecimento histórico, esse é um processo em constante movimento e transformação, expressão, portanto, de contradições e diferenciações na realidade histórico-cultural dessa região. Assim, essa contradição tem expressão tanto na atividade material humana quanto na produção de sua consciência.

Na concepção do materialismo histórico e dialético, a realidade material tem existência anterior em relação à ideia, ao pensamento, à razão, ou seja, parte do pressuposto de que a origem das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade. Assim como a contradição é característica fundamental de tudo o que existe, a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação constante da realidade e dessa forma, a história deve ser analisada a partir da realidade concreta, buscando as leis que a governam (visão materialista). Por sua vez, as leis da história são as leis do movimento de transformação constante, que tem por base a contradição, portanto não são leis perenes e universais, mas leis que se transformam; não expressam regularidade, mas contradição (visão dialética). Portanto, as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, mas históricas, ou seja, são resultado da ação do homem sobre a realidade, são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais. Essa objetividade inclui a subjetividade, produzida por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente.

Assim, por meio da contextualização histórica buscamos a materialidade das condições estruturais (econômicas, políticas, educacionais e culturais) e suas consequências na manutenção ou transformação das condições superestruturais (pensamento, constituição do sujeito e comportamento). Nesse sentido, Marx (1984 p. 315) afirma que, por um lado, à superestrutura “... correspondem formas determinadas de consciência social” e, que, por outro, “... o modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida”. O mundo das formas de consciência e seus conteúdos não é percebido como produto imediato da estrutura econômica, mas da totalidade do ser social.

Essa configuração socioeconômica e histórica da fronteira se justifica nesta tese, pois, de acordo com o materialismo histórico dialético, o sujeito se constitui como produto e produtor do processo histórico. De acordo com Vigotski (1999, p. 133), “... os traços sociais e de classes formam-se no homem a partir de sistemas interiorizados, que nada mais são do que

os sistemas e relações sociais entre pessoas trasladados para a personalidade”. Ou seja, cada pessoa, para Vigotski (1999, p. 133), é “... um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Dessa forma, só há sujeito constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de seres humanos que coletivamente organizam o seu próprio viver.

Vigotski (1999) afirma que é por meio da internalização do mundo mediado pelo sistema de conceitos produzido socialmente nas relações materiais entre os homens, orientadas pelas mediações do outro e pelos significados atribuídos histórica e socialmente aos objetos e fenômenos, que o sujeito se constitui. Portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural, falar da constituição do sujeito é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar de subjetividade é falar de objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento.

Para a compreensão da construção do sujeito em tal contexto, implica na observância dessa região sob o prisma da relação intercultural entre os dois países, provenientes de diferentes tipos e motivos de colonização e com constituição econômica e produtiva diferenciadas. Nessa perspectiva, os sujeitos (estudantes moradores do contexto de fronteira compreendido pelos municípios de Corumbá (MS) e Puerto Quijarro (BO), foco desta pesquisa, são entendidos não como esferas dicotômicas que interagem, mas como instâncias de um mesmo e único processo histórico que os constitui e inexoravelmente os relaciona.

Nesse sentido, retomamos, no próximo item, os dados e análise da pesquisa já anunciados no capítulo 2, com as análises da categoria *Fronteira*, a qual tem por objetivo discutir a *percepção* dos estudantes entrevistados sobre a vivência nessa região de fronteira.

#### ***4.1.2 Fronteira sob o olhar dos estudantes moradores de Corumbá-MS e Puerto Quijarro-BO***

Este subitem reporta-se então aos diversos olhares da região de fronteira sob o crivo dos estudantes participantes desta pesquisa, compreendendo que esses olhares representam expressões e concepções do sujeito morador de fronteira, que em seu dia a dia tem uma intensa convivência no entrelaçamento das culturas dos dois países. Resgatando a teoria vigotskiana, tema do capítulo anterior, e de acordo com esta abordagem, a vida se revela na interface do sujeito com a cultura. Ou seja, o ser humano se constrói na história, se produz em uma determinada sociedade e é constituído nas relações sociais por mediações. A mediação ocorre no âmbito das relações que produzem movimento de uma totalidade que se transforma

em outra, isto é, no âmbito das relações entre diferentes fenômenos que constituem a expressão dessa totalidade.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx, o modo de produção capitalista está atrelado à apreensão das mediações concretas pelas quais os entes singulares (os indivíduos, as classes, as nações etc.) se fazem/constituem como parte de uma totalidade. Dito de outra maneira: a forma pela qual esses entes se inter-relacionam não se configura como junção de coisas distintas, nem como entes abstratos nas relações sociais concretas. Nessa perspectiva, o objetivo e o subjetivo mantêm uma relação de mediação, uma vez que um e outro, ao mesmo tempo, constituem-se mutuamente.

Iniciamos as análises da categoria *Fronteira*, já referida no capítulo 2 desta tese, lembrando que os estudantes são identificados como Moradores de Corumbá (MS) e Moradores de Puerto Quijarro (BO) e por nomes fictícios. Assim, organizamos o texto de análise desta categoria da seguinte forma: primeiro apresentamos os recortes das entrevistas dos estudantes moradores de Corumbá (MS) e, na sequência, os recortes dos moradores de Puerto Quijarro (BO). Dito isso, será exposta, então, a *percepção dos estudantes moradores de Corumbá (MS)* sobre a região de fronteira.

*... não considero Corumbá fronteira, eu achava que era só lá em Puerto Quijarro, Arroio Concepción. Lá na fronteira brasileiro e boliviano é misturado.* (Gilse – moradora de Corumbá-MS).

Desse modo, no recorte da fala da Gilse, observa-se que a estudante percebe a fronteira como sendo só do lado boliviano e como um espaço de convivência e mistura de brasileiros e bolivianos, uma relação de reciprocidade.

Em outro sentido, a fronteira é compreendida sob o ponto de vista das relações que se travam no campo social das relações políticas e econômicas que se expressam em questões concretas do cotidiano de vida, como, por exemplo, a possibilidade que se tem de acessar produtos importados de forma mais barata e livre de imposto, conforme os excertos dos estudantes Afonso e Cristóvão:

*... as coisas na Bolívia eram mais baratas, antes da subida do dólar, a gente ia **direto comprar**, até meus tios de fora vinham para comprar lá.* (Afonso - morador de Corumbá-MS).

*... só vou na fronteira quando meu pai precisa **comprar alguma coisa**, aí eu vou com ele.* (Cristóvão – Morador de Corumbá-MS).

Para esses estudantes, a fronteira é entendida também como o lado boliviano, porém como um lugar de possibilidades de ir fazer compras no país vizinho, ou seja, a relação entre os municípios da região de fronteira, Corumbá-MS e Puerto Quijarro-BO, é uma relação comercial. Nessa mesma linha, duas subcategorias foram registradas na visão dos estudantes moradores de Corumbá: Fronteira vista como oportunidade e como competição em relação aos moradores da Bolívia, como observamos nos recortes das falas a seguir.

*... não vejo coisas ruins na **fronteira**, aqui tem  **muitas oportunidades**. Não acho dificuldade, acho **oportunidade, tem diversidade**. Não adianta a gente ser um país mesquinho, assim a gente não vai evoluir. Por exemplo, quando fecharam a **feira boliviana**<sup>14</sup> aqui, achei um coisa ruim, poderiam ter reformado e não ter tirado os bolivianos de lá; era um ponto muito bom para eles. As pessoas que vinham de fora iam direto para a feira. (Gisele - moradora de Corumbá-MS).*

Segundo Gisele, a fronteira é vista como oportunidade e lamenta a forma como a feira conhecida como feira boliviana (Feira BRASBOL), criada em 1995 pela Prefeitura Municipal de Corumbá, foi desativada. Essa feira, como disse a estudante, representava o sustento de muitas famílias (bolivianas e brasileiras), como também era um ponto turístico importante para a cidade. Sua localização estava em uma área de fácil acesso à população em geral, próxima do limite entre Brasil-Bolívia, a menos de cem metros do Aeroporto Internacional de Corumbá e circundada por linhas de ônibus coletivo. Nessa feira encontravam-se produtos varejistas, confecções, calçados, armarinhos em geral e artesanatos.

Além dessa feira possibilitar relações comerciais, para a estudante era um lugar da diversidade, o que pode nos levar a pensar o espaço como um lugar do encontro das culturas, do diálogo com o diferente, onde brasileiros e bolivianos se encontravam, se misturavam como a estudante Gilse mencionou.

No entanto, esses mesmos espaços que se revelam potencializadores de formas e vivências culturais diversas também demonstram defesas e resistências a novas configurações. Desse modo, pode-se dizer que essa oportunidade que a fronteira oferece, de acordo com o

---

<sup>14</sup> Em maio de 2013, as atividades da feira tradicional da cidade de Corumbá, localizada na rua Cuiabá, denominada Feira BrasBol ou Associação dos Pequenos Comerciantes Brasileiros e Bolivianos, popularmente chamada “feirinha boliviana”, foram interditadas por órgãos de controle (federal, estadual e municipal), fato que gerou uma crise nos negócios desses fronteiriços e provocou vários protestos em diferentes escalas na cidade. Alguns feirantes criaram alternativas e improvisaram barracas para continuar vendendo seus diversos produtos. Com isso, em junho de 2013, houve uma nova intervenção na região feita pela Fiscalização de Posturas do Município, acirrando os conflitos com a apreensão das mercadorias e agressões, por parte de alguns policiais, aos comerciantes (em sua maioria bolivianos). Esse conflito foi amplamente divulgado pelas redes sociais. O que pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=FVhI8nUgpp0>

que a estudante Gisele relatou, também é compreendida como espaço de competição entre brasileiros e bolivianos, como pode ser observado no recorte da fala do estudante Afonso,

*... no Brasil tem mais oportunidades e os bolivianos vêm pra cá e aproveitam. Não sei se é bom ou ruim, mas do ponto de vista econômico acredito que seja ruim. Até **porque o dinheiro que eles ganham aqui levam pra Bolívia, eles não gastam no Brasil**, a economia da cidade fica prejudicada. Tipo, essa competição que tem que haver entre brasileiros e bolivianos disputando as mesmas vagas de emprego aqui no Brasil, porque eu acho que, do jeito que o boliviano é tratado aqui, o brasileiro não é lá. Acho que eles são tratados aqui com igualdade, como na escola, hospital, chega até ser ruim por ocupar as vagas dos brasileiros. Por exemplo, tem escola aqui que a maioria dos alunos é boliviano, **não tem vaga para brasileiro**; minha irmã teve dificuldade para matricular meu sobrinho. Participam até do projeto jovem aprendiz, na fronteira não oferece nada para eles. (Afonso – morador de Corumbá-MS).*

Essa oportunidade é vista com um certo ressentimento pelo estudante, percebida de forma unilateral, que só os bolivianos levam vantagem, roubando as vagas de emprego, ocupando leitos no hospital e as vagas dos brasileiros nas escolas. Essas relações se revelam na construção proveniente do mercado e do capital, em que as relações se dão no âmbito da competição.

Essas contradições evidenciadas pelos estudantes, também pontuadas na síntese histórica da formação da região de fronteira de acordo com o materialismo histórico de Marx, não são decorrentes das escolhas governamentais e dos processos de regionalização em si, mas “... está na raiz das premissas do capitalismo, cujo fundamento se pauta na ordem social burguesa que defende como direito mais importante o direito à propriedade privada que se sobrepõe aos demais direitos” (Silva, 2014, p. 113).

A desigualdade social, inerente ao capitalismo, dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, étnicas, pessoais e culturais. Desse modo, acabam por promover políticas de inclusão precárias e marginais, ou seja, incluem pessoas nos “... processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital” (Martins, 1997, p. 20). Essa desigualdade fica evidente no recorte da fala do estudante Pablo:

*... vejo vantagem em relação à mão de obra. Se você vai contratar um trabalhador, tem um brasileiro e um boliviano; **é mais vantagem contratar um boliviano; a mão de obra é mais barata**. (Pablo - morador de Corumbá-MS).*

Em tal contexto, a fala do estudante Pablo nos remete às políticas econômicas neoliberais adotadas pelo Brasil, que preconizam uma sociedade na qual desaparecerão as desigualdades, mas as reforçam e as justificam no âmbito da desigualdade de oportunidades.

Marx e Engels (2005), empenhados na compreensão das contradições da sociedade capitalista e na sua superação, na clássica obra *Manifesto Comunista* (1848), expuseram os avanços e as contradições do sistema econômico e social. Os autores apontam as transformações revolucionárias protagonizadas pela burguesia em ascensão, mas denunciam as condições de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores. Tal situação é apontada no excerto do estudante Pablo, quando ele percebe o trabalhador boliviano como uma mão de obra barata, portanto em condições de exploração pelo seu trabalho.

Considerando essa região de fronteira, observa-se que ela é construída sob a base do sistema de produção capitalista, na qual as relações econômicas são relações sociais e estas são relações de classe, por conseguinte a leitura e as concepções dessas relações estão fundamentadas nos interesses das classes dominantes. Isso pode ser denotado nas maneiras próprias de ver a fronteira sob formas de concepções naturalizadas por essas classes, que se expressam nos modos de agir das populações e que se revelam como discriminatórias e preconceituosas para com o outro.

Dessa forma, a questão apontada pelo estudante Pablo em relação ao trabalhador boliviano em Corumbá é observada também pela estudante Nilda, moradora de Puerto Quijarro, quando apresenta uma situação vivida por sua prima:

*... Eu tenho uma prima que veio trabalhar aqui e o patrão dela não queria que ela tivesse horário de almoço, além de ganhar muito pouco. Estamos à **procura de melhores oportunidades, mas nem sempre encontramos**. (Nilda – Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

Nesse contexto, com o excerto da estudante Nilda, seguimos a análise com a *percepção dos estudantes moradores de Puerto Quijarro-BO* sobre a região de fronteira.

Como podemos observar nos excertos, a situação de exploração e precariedade nas condições de trabalho nessa fronteira é manifestada por estudantes de ambos os lados: do lado brasileiro, quando o estudante Pablo vê uma oportunidade de pagar por um serviço mais barato ao trabalhador boliviano; e do lado boliviano, o exemplo da prima da estudante Nilda que vivenciou tal situação.

Vale ressaltar que, nessa fronteira, um dos países é considerado mais desenvolvido com relação ao “outro”. Assim, manifestam-se diversas assimetrias, visto que o desempenho

econômico, a dimensão geográfica e as condições sociais, entre outros aspectos, marcam peculiaridades existentes entre eles. Costa (2013, p. 144) pondera:

... não apenas o Brasil se posiciona como um país cada vez mais imperialista e hegemônico economicamente na América do Sul – ao passo que a Bolívia se configura como o país mais pobre do continente, mas também, localmente, o município de Corumbá se caracteriza como um polo de atração para os moradores dos municípios bolivianos vizinhos, em função dos serviços públicos e das condições de trabalho.

Nesse contexto, a fronteira também é vista pelos estudantes moradores de Puerto Quijarro como sendo só do lado boliviano e é apontada como ponto de encontro de várias culturas, de trocas e de oportunidades, como também um lugar acolhedor.

*... pra mim a fronteira é um lugar tranquilo, a Bolívia está crescendo. **Fronteira pra mim é o lugar que eu moro.** É um ponto de encontro entre vários países. Agora, além de brasileiros, temos haitianos e venezuelanos. (Nilda – Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

*...percebo a fronteira como legal, duas fronteiras que se ajudam, os brasileiros vão lá comprar, e os bolivianos vem pra cá. (Márcia – Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

*...quando meu pai foi trabalhar na Bolívia e fomos morar lá, eu achava que ia ser muito ruim, que eu não fosse gostar de ninguém, e que ninguém fosse gostar de mim por eu ser brasileira, mas foi totalmente diferente, logo fiz amigas. Fui conhecendo a cultura, o pessoal, **aquela coisa de que eu pensava eles são diferentes de mim acabou.** Eu e meus familiares fomos muito bem acolhidos. (Lúcia - Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

Se por um lado as estudantes moradoras de Puerto Quijarro, Nilda e Lúcia, percebem a fronteira do lado boliviano como um lugar tranquilo, acolhedor e, na percepção da estudante Márcia, como um espaço onde dois povos se ajudam mutuamente, por outro as estudantes denunciam a discriminação e o preconceito infligidos pelos brasileiros aos moradores do lado boliviano, demonstrando a ambiguidade existente na relação entre os dois países. Isso pode ser percebido quando apontam para a percepção negativa que têm muitos brasileiros em relação aos bolivianos, desvalorizando-os e desqualificando-os com denominações preconceituosas e discriminatórias, como podemos observar nos recortes de suas falas:

*...preconceito de bolivianos com brasileiros é difícil, mas de brasileiros para bolivianos tem muito. Os meus amigos brasileiros ficam falando: **como você consegue viver na Bolívia com os bolivianos? Eles são feios.** Vejo isso como falta de conhecimento; conheço pessoas que tinham esse preconceito, mas quando conheceram a Bolívia, se encantaram. (Lúcia – Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

*...às vezes, a gente pensa e pressente que alguma coisa está incomodando. Como, por exemplo, quando sofri um grave acidente e fiquei internada no hospital de Corumbá. Mesmo com documento de brasileira, eu sentia como se eu não pudesse estar internada, porque eu era boliviana. Muitos brasileiros falam “a boliviana”, comentam que a pessoa boliviana é feia, não falo nada. Só escuto, não sou de ficar brigando, fico na minha, sou uma pessoa bem calada. (Márcia – Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

De acordo com a estudante Nilda – que estuda em Corumbá desde o pré-escolar, pois seu pai trabalha nessa cidade e acredita que no lado brasileiro a sua filha terá um ensino melhor que do lado boliviano – o que mais a incomoda é o tempo todo ter que responder à pergunta feita pelos brasileiros: **por que você mora na Bolívia e estuda no Brasil?**

*Não vejo discriminação lá com os brasileiros, mas, aqui em Corumbá vejo com os bolivianos. Eu nasci no Brasil de pais bolivianos, **tenho dupla nacionalidade** (escrito no meu RG), sempre estudei aqui. Mas, em muitos momentos, me sinto mal, porque falam: se você é da Bolívia porque você não estuda lá. Meu pai sempre me fala assim: “se falarem mal de você, só conversa, explica que você não tem parentes brasileiros”. (Nilda – Moradora de Puerto Quijarro-BO).*

O excerto de Nilda mostra que, nas relações estabelecidas entre os estudantes, os brasileiros demonstram uma suposta superioridade em relação aos estudantes moradores da Bolívia e estes **demonstram uma postura de insegurança em relação aos brasileiros**, muitas vezes até por desconhecimento dos seus direitos como cidadãos fronteiriços (descritos nas notas de rodapé 09, 10, 11 desta tese). Essa afirmação se confirma quando o pai da Nilda a orienta a tomar uma posição de diálogo e não de enfrentamento ao ser questionada por que, sendo boliviana, estuda no Brasil e, no caso de Márcia, quando diz que só escuta, que não é de ficar brigando por utilizarem os serviços públicos do lado brasileiro.

Como podemos observar nas falas dos estudantes de ambos os lados, estudantes acentuam só o lado boliviano como fronteira, contudo sintetizam as relações sociais sob uma cadeia de mediações do movimento histórico e social e de suas concepções construídas na formação dessa região com base no sistema de produção capitalista. As várias configurações sociais no contexto histórico-cultural, de que seus moradores derivam e em que se inserem, confirmam um sistema social de universalidade do modo de produção capitalista, manifestando-se, assim, em formas particulares (modos de ser) que vão redefinindo as relações sociais, observados no caso da sociedade de fronteira, demonstradas nas relações de desigualdades entre brasileiros e bolivianos.



Pode-se denotar a fronteira como espaço de contradições, pois por um lado apresenta-se como espaço de encontro, de acolhimento e de reconstrução de novas relações interculturais, como é enfatizada no ponto de vista da estudante Gilse, para a qual a fronteira é um espaço de convivência e de ajuda mútua entre brasileiros e bolivianos, onde há uma relação de reciprocidade e, nesse sentido, apresenta-se aberta ao movimento de criação e recriação de relações cada vez mais diversas culturalmente. Fato semelhante é apontado pela estudante Nilda, que menciona a chegada constante de migrantes internacionais, dando, como exemplo, os venezuelanos e haitianos. Por outro lado, a fronteira é um espaço em que se identifica muito preconceito, discriminação e exploração da mão de obra barata, vista como uma vantagem dessa região, como mencionado pelo estudante Pablo.

Em tal contexto, para Kosik (2011), a contradição é considerada o motor da realidade, ou seja, uma unidade de relações de contrários. Nesse sentido, Kosik (2011, p. 59) pontua o caráter genético-dinâmico da totalidade ressaltado por Marx (2011), em trechos dos *Grundrisse*:

Em um sistema burguês desenvolvido, toda relação econômica pressupõe outras relações na forma econômica burguesa e, portanto, todo fato é ao mesmo tempo um pressuposto; assim efetivamente acontece em todo sistema orgânico. Este mesmo sistema orgânico, como totalidade consiste justamente no submeter a si todos os elementos da sociedade ou no criar para si os órgãos que ainda lhe faltam. *Transforma-se em totalidade histórica*. O desenvolvimento rumo a esta totalidade é um momento do seu processo, de seu desenvolvimento. (grifos do autor).

Dessa forma, a concepção genético-dinâmica da totalidade implica numa compreensão racional do aparecimento de uma nova qualidade. Desse modo, Kosik (2011, p. 59) pondera que os pressupostos que

“... na origem foram condições históricas do surgimento do capital, depois que este surgiu e se constituiu, se revelam como resultados da sua própria realização e reprodução; eles já não são condições do seu nascimento histórico, mas resultado e condições da sua existência histórica”.

Os fatos históricos que antecederam o surgimento do capitalismo – comparados a ele apresentam uma existência remota como dinheiro, valor, troca, força de trabalho – depois do surgimento do capital, passaram a fazer parte do processo de reprodução e existem como seus momentos orgânicos. Dessa forma, Marx afirma na obra *Manuscritos econômicos e filosóficos* (1984, p. 309) que “o real e o concreto” é sempre a população, “... que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo”.

Retomando a tese fundamental do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, que consiste em conceber o desenvolvimento humano decorrente do processo social por meio da atividade mediada como elemento determinante no processo de humanização, torna-se necessário explicar que o processo de socialização não corresponde à influência direta da sociedade na formação dos indivíduos, uma vez que, pela alienação<sup>15</sup>, tal processo ocorre de forma fragmentada, promovendo o distanciamento entre o gênero humano e os indivíduos. Assim, nem todos os indivíduos têm acesso ao processo de desenvolvimento social – condição essencial para a constituição do gênero humano – devido às desigualdades econômicas e de classe. Portanto, para se manter, o capitalismo, busca reproduzir as condições de sua acumulação e, dentre essas condições, encontra-se a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso, o que significa admitir a reprodução sem contradições, a qual é entendida de modo dialético, como uma categoria que não foge à sua negação.

O capital produz capital mediante a exploração do trabalho, o que equivale a dizer que a reprodução de modo de existência é contraditória. Nessa direção, entendê-la apenas no seu momento de afirmação significa confirmar um regime em que o capital reproduz igualmente a ideologia dominante, sem que ambos se reproduzam simultaneamente com seus contrários. Assim, recorre à hegemonia e isso significa que

... a classe dominante busca transformar a sua concepção de mundo em senso comum, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida. Contudo essa análise ganha sentido, porque o cruzamento das ideias é também um cruzamento de interesse (Cury, 1986, p. 29).

Portanto, a hegemonia é compreendida como a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes, tendo em vista que eles venham a se constituir em interesse geral.

---

<sup>15</sup> Marx, ao investigar as condições materiais efetivas da existência humana, por meio das quais o homem criava e recriava-se, defende que esse movimento ao mesmo tempo o lançava paradoxalmente na “perda de si mesmo”, na “alienação”, no “estranhamento”. Portanto, a mais irredutível raiz da alienação humana se dava no interior do próprio trabalho, em que o homem se submetia à exploração do homem pelo homem. O tema da alienação não desaparece, mas tende a se concentrar na alienação produzida no regime de trabalho sob o sistema capitalista e na alienação que, na sociedade industrial e na sociedade de consumo, transforma pessoas e relações interpessoais em “coisas” e em “relações entre coisas”. Em meio à diversidade de temáticas pertinentes ao mundo capitalista, que tomou por tarefa esclarecer, eventualmente retornam os antigos interesses pela alienação, particularmente o “fetiche da mercadoria” – a tendência do homem moderno a enxergar tudo como mercadoria da qual pode se apropriar ou comprar, inclusive o sentimento das pessoas – e a “reificação” (coisificação) do próprio trabalhador (Barros, 2011).

Em tal perspectiva, ressaltamos a função e a importância da educação na relação intercultural nesse contexto de fronteira. De acordo com Saviani (2007, p. 120), a educação é “... uma atividade mediadora no seio de uma prática social global. A educação é uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Assim, considerar a educação na unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Dessa forma, abordaremos no próximo item a relação intercultural dessa fronteira sob a perspectiva da educação.

#### 4.2 Relação Intercultural e Educação

A relação intercultural na fronteira pode ser definida como um processo complexo e interativo, com múltiplas facetas, como resultado das particularidades dos contextos sociais e das ideologias políticas dominantes em cada momento. Nessa interface, envolve o desenvolvimento de interdependências entre uma diversidade de atores, agentes e territórios. Como tem sido mostrado em diferentes momentos desta tese, atitudes e conflitos são resultantes do convívio em sociedades multiculturais, a exemplo das sociedades de fronteira da região aqui discutida.

As transformações ocorridas nos processos sociais envolvidos nos fluxos de pessoas entre países, regiões e continentes passam pelo reconhecimento de que estão envolvidas em fenômenos distintos, com grupos sociais e implicações diversas. A crescente importância das migrações internacionais no contexto da globalização tem sido objeto de estudo de um número expressivo de contribuições, de caráter teórico e empírico, que apontam para a diversidade, seus significados e suas implicações. Parte dessas contribuições se volta à reflexão das grandes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais em andamento no âmbito internacional, especialmente a partir dos anos de 1990, no contexto da crise econômica mundial e das reformas neoliberais.

A relação entre cultura e educação é intrínseca ao processo de desenvolvimento da escola, no entanto só recentemente, a partir das últimas décadas, a dimensão cultural passa a constituir-se como eixo desencadeador de discussões sistemáticas a respeito de confrontos e de interações culturais implicadas no processo educacional. Este movimento se dá em decorrência de críticas contundentes ao universalismo, bem como pela persistência de indicadores díspares/desiguais entre os diferentes grupos étnicos-raciais de acesso, permanência e rendimento que trouxeram a cultura para o centro do debate educacional.

Assim, são muitos os movimentos sociais e educacionais, em âmbito nacional e internacional, que propõem a construção de referenciais epistemológicos pertinentes à convivência democrática entre diferentes grupos e culturas.

O conceito de diversidade implica um conjunto de temáticas, tais como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo. Desse modo, a discussão sobre cultura mostrou-se central em todas essas temáticas, pois a questão das identidades nacionais e dos processos sociais que as originam têm fomentado os debates e embates sobre o modo como as concepções de cultura, diversidade e identidade são analisadas no âmbito do pensamento social e das políticas públicas de educação. Diante do exposto, faz-se necessário uma digressão sobre a concepção de cultura e diversidade nas ciências sociais, tema tratado no item a seguir.

#### 4.2.1 Cultura e Diversidade

Segundo Cuche (1999), a noção de cultura nas ciências sociais surge para dar uma resposta à questão diversidade humana no sentido de como pensar a especificidade humana na diversidade de povos e costumes. De acordo com o autor, a ideia moderna de cultura, desde seu aparecimento no século XVIII, tem provocado muitos embates. “Qualquer que seja o sentido preciso que possa ter sido dado à palavra – e não faltaram definições de cultura – sempre subsistiram desacordos sobre sua aplicação a esta ou àquela realidade” (Cuche, 1999, p. 11).

O uso da noção de cultura leva diretamente à ordem simbólica no que se refere ao sentido, uma vez que as lutas de definição são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revelam questões sociais. De acordo com Cuche (1999), o debate franco-alemão do século XVIII ao século XX é o arquétipo das concepções de cultura, uma universalista e a outra particularista, respectivamente. Essas duas orientações estão na base da definição de cultura das ciências sociais e humanas contemporâneas. Dessa forma, o autor defende que a evolução semântica do vocábulo permitiria a invenção do conceito, que foi produzido na língua francesa durante o século XVIII, antes de se difundir para os idiomas inglês e alemão.

Se o século XVIII pode ser considerado com o período de formação do sentido moderno da palavra, em 1700, no entanto, “cultura” já é uma palavra antiga no vocabulário francês. Vinda do latim *cultura* que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada (Cuche, 1999, p. 19).

Até o século XVIII, segundo o referido autor, a evolução do conteúdo semântico da palavra se devia ao movimento da língua e não ao das ideias, quando nela então começa a se consolidar o significado de ação, de cultivar, com aquisição de novos significados metafóricos, como o sentido figurado de cultura do espírito e não apenas da terra. Dessa forma, na edição de 1718 do Dicionário da Academia Francesa, o termo passa a ser acompanhado de complementos como cultura das artes, cultura das letras ou cultura das ciências.

Desse modo, o termo cultura começa a se impor neste século e, progressivamente, passa a ser usado no sentido de formação e educação do espírito. Esse uso é consolidado no fim do século, assim, a palavra já constaria da edição do Dicionário da Academia de 1798, que “... estigmatiza um espírito natural e sem cultura, sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre ‘natureza’ e ‘cultura’. Esta oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distinto da espécie humana” (Cuche, 1999, pp. 20-21).

De acordo com o autor, o termo se inscreve na ideologia do Iluminismo e associa-se a ideias de progresso, de evolução, de educação e de razão, que se encontram no âmago do pensamento da época. Dessa forma, explica Cuche (1999, pp. 21-22).

... “cultura” está então muito próxima de uma palavra que vai ter um grande sucesso (até maior que o de “cultura”) no vocabulário francês do século XVIII: “civilização”. As duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico, refletem as mesmas concepções fundamentais. Às vezes associadas, elas não são, no entanto, equivalentes. “Cultura” evoca principalmente os progressos individuais, “civilização” os progressos coletivos.

A civilização preconizava o afinamento dos costumes que arrancaria a humanidade da ignorância e da irracionalidade e essa compreensão alcançava o processo de melhoria das instituições, da legislação e da educação. No século XIX, *kultur*, em sentido figurado, aparece na língua alemã como transposição da palavra francesa, mas rapidamente, a partir da segunda metade do século, evolui no sentido de representação de sucesso da burguesia intelectual alemã –, o que não acontecia com a palavra francesa. Diferentemente da França, na Alemanha a burguesia e a aristocracia não têm laços estreitos e a nobreza se mostra isolada das classes médias. As cortes principescas são fechadas e a burguesia é afastada da ação política. Cultura se opõe à civilização no pensamento alemão do referido século e, para a *intelligentsia* burguesa alemã, a nobreza da corte pode ser civilizada, mas não tem cultura e, como o povo simples também não tem cultura, a *intelligentsia* se considera investida do papel de difundir a

cultura alemã. Essa camada social passa a ser reconhecida como porta-voz da consciência nacional alemã e, na Alemanha, às vésperas da Revolução Francesa, o termo civilização perde a conotação aristocrática alemã e passa a evocar a França e as potências ocidentais. Por sua vez, a palavra cultura, marca da burguesia intelectual alemã, converte-se no século XIX em marca definitiva da nação alemã. “Os traços característicos da classe intelectual, que manifestavam sua cultura, como a sinceridade, a profundidade, a espiritualidade, vão ser a partir de então considerados como especificamente alemães” (Cuche, 1999, p. 26). Assim, a noção alemã de *kultur*, a partir do século XIX tenderá a delimitar e consolidar as diferenças nacionais, partindo de uma concepção particularista em oposição à noção francesa universalista de civilização.

O uso da palavra cultura associada à civilização marcaria, no século das luzes, o aparecimento de uma nova concepção dessacralizada da história. A filosofia se liberta da teologia e as ideias de progresso inscritas nesses termos sucedem a esperança religiosa. Assim, o homem passa a ser colocado no centro da reflexão e surge a possibilidade de uma ciência do homem, expressão que seria empregada pelo filósofo e escritor francês Diderot, em 1755. Em 1787, Alexandre de Chavannes cria o termo *etnologia*, que define como a disciplina estuda a história do progresso dos povos em direção à civilização.

Cuche (1999) considera que o debate franco-alemão que teve início no século XX – um particularista e outro universalista – está na base das concepções de cultura das ciências sociais. Entretanto, a primeira definição conceitual de cultura seria proposta pelo antropólogo britânico E.B. Tylor, empenhado em construir uma abordagem metodológica adequada para essa área do conhecimento. Além disso, elaborou a primeira conceituação de cultura que se considera etnológica, isto é, “objetiva e descritiva e não normativa” (Cuche, 1999, p. 35). Assim, em sua obra *Primitive culture*, publicada em 1871, Tylor, considera que a cultura é “... a expressão da totalidade da vida social do homem”, não sendo, por isso, biologicamente herdada, nem fruto da criação consciente de determinados indivíduos. Sendo uma construção coletiva, “sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes” (Cuche, 1999, p. 35).

Apesar de haver diferenças muito grandes entre as culturas, haveria, para Tylor, um fundamento comum, compartilhado por todas as sociedades. Evolucionista, ele considerava que todas as culturas eram “capazes de progredir” (Cuche, 1999, p. 36). Dessa forma, herdeiro do Iluminismo, ele aderiu igualmente à concepção universalista da cultura dos filósofos do século XVIII. (Cuche, 1999, pp. 36- 37) Se por um lado Tylor foi o primeiro a propor uma definição conceitual de cultura, Franz Boas (1858-1942), alemão radicado nos Estados Unidos, foi um dos responsáveis por fazer a antropologia avançar metodologicamente,

desenvolvendo, principalmente na pesquisa de campo, uma das técnicas de pesquisa mais importantes para essa área de estudos. Sua obra *The mind of primitive man*, de 1911, inaugurou a antropologia cultural norte-americana. Para além de Tylor, Boas fez a antropologia avançar por um entendimento da cultura que supera as teorias racistas (que se apoiavam nos conceitos de raça) e biologizantes ainda em voga nas primeiras décadas do século XX.

Esse novo entendimento na compreensão da diversidade humana constitui-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico. Assim, Boas recusa a ideia de cultura reduzida ou submetida a considerações raciais, pois a noção de raça era uma manifestação ainda etnocêntrica na antropologia. É importante ressaltar que, apesar da grande influência exercida pelas teorias sobre as raças junto aos teóricos evolucionistas, estes não eram fundamentalmente racistas, mas sim etnocêntricos, por acreditarem no processo evolutivo das sociedades e das culturas e aceitarem a noção de primitivo como um estágio inicial no processo de elevação cultural, em uma escala evolutiva, ou seja, a civilização.

Dessa forma, ao destacar a diversidade cultural da humanidade, Boas distanciava-se também de Tylor, o qual, por ser evolucionista, considerava a diversidade humana como consistindo em diferentes manifestações de uma Cultura. As sociedades, assim, não seriam realmente diferentes entre si, mas antes estariam mais próximas ou mais distantes da Cultura em sua forma mais elaborada. Já para Boas – ao contrário de seus contemporâneos, que procuravam estabelecer as leis gerais do desenvolvimento cultural ou civilizacional (evolucionistas), desvendar a origem historiográfica de determinada cultura (difusionistas) ou apresentar objetos com funções correspondentes em culturas distintas (funcionalistas) – cada cultura deveria ser considerada por si mesma, e não analisada de acordo com algum tipo de padrão.

As preocupações de Franz Boas se encontravam no que havia de particular em cada cultura. Assim, uma de suas maiores preocupações metodológicas estava relacionada à necessidade de o antropólogo compreender que cada cultura é dotada de um “estilo” particular e se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo ou este “espírito” próprio de cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (Cuche, 1999, p. 45). Ao introduzir a utilização do conceito de cultura em sentido plural – culturas –, Boas traz para o cenário teórico-metodológico da antropologia o relativismo cultural, ou seja, a necessidade de encarar as particularidades históricas de cada cultura. Assim, o culturalismo constitui-se em processo de crítica ao

evolucionismo, pois é na cultura e no particularismo histórico que ele vai buscar as fontes dessa diversidade.

Essa perspectiva está associada ao desenvolvimento dos estudos culturais, que, a partir de 1960, com o trabalho de Lévi-Strauss e Roland Bartes, na França, e de Raymond William e Richard Hoggart, no Reino Unido, começam a causar impacto na vida intelectual e acadêmica e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura surge, estimulado em parte pela fundação de um centro de pesquisa de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964 (Hall, 1997).

Um dos pressupostos do movimento culturalista expresso por Hall (1997) é o de que, desde o começo do projeto global do ocidente, no fim do século XV, o binário Tradição/Modernidade não se sustentava e, por esse motivo, foi progressivamente corroído. Segundo o autor, as culturas não são mais entidades orgânicas, fixas, autônomas e autossuficientes, pois muitas delas se tornaram híbridas. A oposição binária, derivada do Iluminismo-Particularismo versus Universalismo, tradição versus modernidade, produz, segundo o autor, uma forma específica de compreensão da cultura.

Nesse contexto, inicialmente, no Ocidente no final dos anos 80, compreende-se o multiculturalismo no sentido de disseminação de diversas culturas – também denominado de “estado híbrido”, “mundialização”, “globalização cultural” (Canclini, 1990) – que ultrapassa as fronteiras de um mercado cultural de massas e acaba por tomar conta também da academia – principalmente dos círculos anglo-americanos – como fenômeno pós-moderno (visto assim como consequência de um dos traços da pós-modernidade – a descentralização). Assim, de acordo com a teoria relacionada com as ex-colônias de língua inglesa, a abordagem dos estudos pós-coloniais reinsere, no centro da história da cultura mundial contemporânea, o debate da identidade nacional, da representação, da etnicidade, da diferença e da subalternidade. De acordo com Ballestrin (2013, p. 2), do termo “pós-colonialismo” depreendem-se dois entendimentos.

O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.



Dessa forma, na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês), cujas obras traduzidas para o português penetraram tardiamente nas ciências sociais brasileiras.

Ainda segundo Ballestrin (2013), de forma paralela, outro movimento que acabou por reforçar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político formou-se na década de 1970, no sul asiático: o Grupo de Estudos Subalternos – com a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano –, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel, 2008).

Assim, segundo Grosfoguel (2008), Ranajit Guha é um pensador que reflete a partir do Sul e aponta as diferenças entre o grupo dessa região e o grupo latino-americano de Estudos Subalternos. Uma dessas diferenças diz respeito à oposição que considerava a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados), do qual o autor faz parte.

Nessa perspectiva, Walsh (2008) explicita que os conceitos de *colonialismo* e *colonialidade* estão inter-relacionados, porém são diferentes. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual, segundo Quijano (2005, p. 93), “... o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial”. A *colonialidade*, por sua vez, é resultado do *colonialismo*, porém mais profunda e duradoura. A colonialidade tem como eixos interdependentes: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

Para Walsh (2008), o primeiro eixo, a colonialidade do poder, diz respeito ao sistema de classificação social baseada na hierarquia racial e étnica, manifesta nas formas de identidades sociais definidas pela dualidade superior e inferior, estabelecidas pela estrutura de dominação à qual a América Latina, a África e a Ásia foram submetidas a partir da conquista de seus colonizadores. Dessa forma, o colonizador destrói o imaginário do outro, subalternizando-o e reafirmando o seu próprio imaginário.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19), é por meio da colonialidade que “... opera-se a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.” Os

autores pontuam ainda que essa operação se concretizou de várias maneiras, como por meio da sedução pela cultura colonialista, ou seja, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando, dessa forma, forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados.

O segundo eixo, colonialidade do saber, está relacionado ao posicionamento eurocêntrico como perspectiva única de conhecimento. As outras formas de produção de conhecimento não-europeias são reprimidas e impostas à colonialidade do saber sobre os não-europeus. Segundo afirmação de Oliveira e Candau (2010, p. 21), evidencia-se “... uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa”.

Para Walsh (2008), o terceiro eixo, colonialidade do ser, é o que mais explicita a força dos eixos vistos anteriormente. É exercida por meio da inferiorização, subalternização e desumanização; pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas como, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação implica a existência de problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. Nesse sentido, a autora propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como forma da *pedagogia decolonial*, pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional do conhecimento (grifo nosso). Assim, com foco na decolonização, a interculturalidade é compreendida como proposta de mudança epistêmica capaz de provocar novos conhecimentos e diferentes leituras de mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Walsh (2010) define a interculturalidade em três perspectivas: *relacional*, *funcional* e *crítica*. A perspectiva relacional refere-se à forma básica de contato e intercâmbio entre culturas, entre pessoas, valores e tradições em condições de igualdade ou desigualdade, sem se deter nos conflitos de interesses dos diferentes grupos étnicos. Assim, a interculturalidade é vista como algo que sempre existiu, ou seja, naturalizando o contato e a relação entre os povos como, por exemplo, indígenas, afrodescendentes, a mestiçagem dos sincretismos e as transculturações. Nesse sentido, oculta ou minimiza os conflitos nos contextos de poder, dominação e colonialidade que permeiam as relações. A interculturalidade se limita aos contatos e às relações individuais, negando as intencionalidades e implicações sociais e políticas.

Na perspectiva funcional, a interculturalidade se baseia no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com propostas de inclusão na estrutura social

estabelecida, buscando o diálogo, *a tolerância e a convivência*. Ou seja, *a interculturalidade é funcional ao sistema existente*, não se questionam as causas das assimetrias e das desigualdades sociais, estabelecendo uma relação de compatibilidade com a lógica do modelo neoliberal (Walsh, 2010, grifo nosso).

A terceira e última perspectiva, segundo a autora, trata da interculturalidade crítica, que não parte da diversidade cultural, mas da estrutural-colonial-racial. Para Walsh (2010, p. 90), “... é do reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado”. Nesse sentido, a interculturalidade é compreendida como ferramenta, processo e projeto, construída com base nas necessidades das pessoas e não imposta a elas. Busca a transformação das estruturas sociais com base na construção de relações de respeito às diferenças.

É importante salientar que essa corrente se opõe à compreensão de base-superestrutura de acordo com o materialismo-histórico dialético de Marx, base teórica e metodológica na qual esta tese está fundamentada, temas discutidos nos capítulos 2 e 3. Dito isso, para a psicologia vigotskiana, a cultura se concretiza mediada pelos processos sociais, ou seja, com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade se organiza e está imbricada nas formas com que cada uma produz sua existência, criando, assim, formas especiais de comportamento e transformando o funcionamento da mente.

Vigotski confere à linguagem um lugar muito importante na organização e no desenvolvimento dos processos do pensamento, já que considera a linguagem um dos instrumentos-chave inventados pela humanidade, assim, o elemento “histórico” funde-se ao cultural. As ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem. A linguagem carrega em si os conceitos generalizados que são o repositório da cultura humana. Para Vigotski as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos – que são parte da constituição física do *Homo sapiens* – com os fatores culturais – que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana. As mudanças sócio-históricas não se limitam a introduzir novos conteúdos no mundo mental dos seres humanos; elas também criam formas de atividade e novas estruturas de funcionamento cognitivo (Luria, 2002, p. 48).

Com base nesses pressupostos, Oliveira (2005) chama a atenção para as diferenças nas expressões relação indivíduo-sociedade e relação indivíduo-genericidade. Segundo a autora, na concepção histórico-cultural de homem, a relação indivíduo-sociedade só pode ser compreendida como expressão de uma relação mais ampla, isto é, da relação indivíduo-

genericidade. A concretização da genericidade na vida do indivíduo, ou seja, sua constituição como ser pertencente ao gênero humano, só se realiza por meio do processo de sua sociabilidade, nas apropriações particulares das objetivações humano-genéricas. Nesse sentido, Vigotski anuncia uma Educação universalizadora do homem, independente de sua raça ou etnia.

Para além de uma questão meramente de disputa teórica, adotar uma ou outra concepção de cultura tem impactos práticos muito distintos para a compreensão dos diferentes grupos da sociedade. Assim, essa breve digressão busca compreender como os termos cultura e diversidade vêm se constituindo no contexto histórico e social, tendo em vista que o tema diversidade cultural ganhe centralidade nas principais discussões e debates, como também, nas definições de políticas públicas educacionais e sociais, tanto no contexto nacional quanto internacional.

Dessa forma, na área de educação, a questão da diversidade cultural tem sido amplamente abordada como um elemento do combate aos preconceitos de gênero, raça, religião e padrões culturais. Carvalho e Faustino (2016) atribuem a esse fenômeno as ações e articulações dos organismos e agências internacionais, especialmente da Organização para a Educação e Cultura das Nações Unidas (Unesco), por meio de documentos que vêm orientando as políticas públicas.

Visando à construção do consenso, os documentos “Recomendacion de la Cuarta Reunion Regional Intergubernamental del Projeto Principal de Educacion em America Latinay el Caribe” (Unesco, 1993), o “Relatório Delors” (1996) e o texto “Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade” (2002) advogam uma política de reconhecimento e de respeito às diferenças étnicas, sociais e culturais na escola (Carvalho e Faustino, 2016). Nesse sentido, Faustino (2006) chama a atenção para a concepção e origem dessa política internacional de inserção e fortalecimento da diversidade cultural na educação, pois ela situa-se no contexto da crise econômica do sistema capitalista, nos anos de 1970, e de adesão das economias centrais – Estados Unidos e Inglaterra – ao projeto neoliberal no início dos anos 1980. Nesse sentido, no próximo item, apresentamos as discussões e debates desse tema no contexto internacional das políticas públicas.

#### 4.2.2 Diversidade cultural sob o olhar da Unesco

O reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de informes e resoluções de organismos como a Unesco, que, já em 1995, propôs uma nova relação do tema com os

programas de desenvolvimento, em 1998, em seu Plano de ação, incluiu a diversidade cultural como um condicionante do desenvolvimento e, em 2001, em sua Declaração Universal sobre o tema, considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o “diálogo entre os povos” (Moisés, 2002).

Nesse contexto, ao estudarem as reformas educacionais contemporâneas, os autores Silveira (1999) e Gentili (2002) chamam a atenção para a presença de um tipo de agenda global, mediada pelas orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que indicam princípios, diretrizes e ações, que ao longo das últimas décadas, vêm reconfigurando os sistemas educacionais de modo que estes possam atender às novas demandas do capitalismo contemporâneo.

Nessa perspectiva, de acordo com o interesse desta tese, focamos na Unesco, dada a importância dessa organização na definição e orientação de diretrizes políticas na área da educação, especialmente no âmbito de políticas públicas em relação à diversidade cultural. Assim, o tema da diversidade cultural está na raiz da própria criação dessa agência e tem permeado seu pensamento e ações desde o surgimento. Dessa forma, a ideia de participação das diversas culturas no ideal da universalidade e de progresso ganha diversas expressões desde o início e ao longo da caminhada da Unesco.

A Unesco foi criada em 1946 na condição de uma das diversas agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU). Suas primeiras ações realizam-se num mundo já dividido, um mundo de vasto e complexo campo de trabalho para uma instituição intergovernamental, que traz na sua concepção a intenção da universalidade e da supranacionalidade, inerentes à função política de promover a cooperação entre as nações nos campos da educação, da ciência e da cultura, percebidas como meios de construir, entre as nações e os povos, uma paz duradoura, “fundada na solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Evangelista, 1999, p.16).

Um estudo realizado com base em documentos oficiais da Unesco, cujo título é “Unesco e a questão da diversidade cultural: revisão e estratégia 1946-2000”, identifica quatro ênfase nos documentos da organização quanto ao conceito de diversidade cultural. Conforme esse documento, o primeiro período é o do pós Segunda Guerra Mundial, momento de desintegração dos impérios coloniais e dos crescentes movimentos de caráter nacionalista. Nesse contexto, dá-se a reconstrução e a criação de agências relacionadas à Unesco, elegendo a educação e o conhecimento como chaves para a paz e apontando, como exemplo, a divisão

orientes-ocidentais como principal divisão cultural e fonte de desentendimento e conflito. Nessa fase, a cultura é pensada em termos de produção artística e práticas externas, envolvendo um crescente acesso ao conhecimento geral por meio da educação – cultura referida como informação histórica e produção artística, baseada no entendimento de que o conhecimento levaria à base das condições para a paz, uma vez que, partilhando a contribuição dos diversos povos para a construção da civilização, favoreceria a compreensão sobre a origem dos conflitos, do preconceito, da discriminação e da segregação racial. (Unesco, 2000).

Dessa forma, os termos nação e estado são compreendidos como uma unidade cultural e política. Nesse sentido, as ideias de pluralismo, diversidade e interculturalidade diziam respeito às relações entre países, ou seja, cada Estado-Nação era tido como uma entidade coesa e unitária sob o ponto de vista da diversidade.

A segunda fase é marcada pelo crescimento das nações independentes, fomentando uma mudança nas ênfases do conceito de cultura, ampliando-o para incorporar o tema da identidade. Na terceira fase, a ideia de cultura passa a ser compreendida como sendo parte das pessoas, não mais como produto ou recurso. Desse modo, na Declaração de Bogotá, a cultura é definida como “... soma total de valores e criações de uma sociedade e a expressão da própria vida, é essencial à vida e não um simples meio de instrumento subsidiário de atividade social” (Unesco, 2000, p. 13).

Na quarta fase, conforme esse estudo, estabelece-se uma relação entre cultura e democracia, dando ênfase à necessidade de tolerância, não só entre as sociedades, mas também em seu interior, uma vez que as tensões em diferentes níveis provocam problemas sociais, particularmente em espaços urbanos e em questões teóricas e práticas de direitos para grupos “minoritários” e de coexistência de comunidades culturalmente diversas (Unesco, 2000, p. 4).

De acordo com o documento citado, um dos objetivos do trabalho das Nações Unidas é “... trazer ordem para a sociedade internacional que se torna global e fragmentada ao mesmo tempo, notavelmente pela construção e manutenção da paz nas bases da equidade, justiça e liberdade” (Unesco, 1996, p. 16). O grande desafio é identificar valores comuns nessas bases para que todas as pessoas possam aceitar e construir o desejo de viver juntos. Dessa forma, apresenta a necessidade de criação de políticas públicas que favoreça a coesão social em sociedades multiétnicas e multiculturais.

Nessa perspectiva, na década de 1990, estudos para atender a essa necessidade são realizados, destacando-se o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, sob o título *Nossa Diversidade Criadora*, cujo corolário se traduz na exigência da virtude da

tolerância. Nesse documento, a questão da diversidade cultural é considerada um dos segmentos necessários para o desenvolvimento sustentável, pois, de acordo com o entendimento da Comissão, o desenvolvimento compreende não apenas o acesso a bens e serviços, mas também à possibilidade de escolher um estilo de coexistência aceitável. O princípio básico apontado é o respeito a todas as culturas, cujos valores sejam suscetíveis de tolerância em relação aos de outras e que aceitem a ética universal (Cuellár, 1997). Nesse sentido:

... a política cultural deve visar ao incentivo das atividades multiculturais. A própria diversidade pode ser uma fonte de criatividade. O apoio a novas formas emergentes e experimentais de arte e expressão não é um mero subsídio ao consumo, mas um investimento no desenvolvimento humano” (Cuellár, 1997, p. 27).

A cultura é vista como uma possibilidade de sustentação do progresso econômico, portanto baseada em uma ética universal, cujo pressuposto é a identificação de um núcleo de valores e princípios éticos comuns em que as culturas se interpenetram. “Há alguns temas recorrentes que aparecem em quase todas as tradições culturais e podem servir de inspiração para a formulação de uma ética universal” (Cuellár, 1997, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, segue o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado sob a coordenação de Jacques Delors, no período de 1993 a 1996, para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, um dos documentos mais importantes da Comissão, que trata da diversidade. Nas recomendações dessa comissão, é destacada a importância de que a educação deve tratar de culturas e valores humanos e que, para cumprir essa tarefa, deve enfrentar as tensões que se apresentam entre o global e o local. Para a Comissão, esse é o eixo da problemática do século XXI. O relatório destaca que “... o processo torna-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida de seu país e das comunidades de base (Unesco, 1996, p. 12).

Dessa forma, considerando o contexto de elaboração do relatório, permeado por conflitos étnicos e religiosos, a Comissão estabelece que a educação para o século XXI deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão do seu entorno, ou seja, aprender a aprender, que implica que o processo de aprendizagem deve ser feito de forma contínua; “aprender a fazer”, que está relacionado à qualificação profissional; “aprender a ser”, via essencial para integrar os três precedentes; e o “aprender a viver juntos”, ou seja, aprender a viver com os outros e este último está diretamente relacionado à temática da diversidade cultural.

Assim, dentre essas quatro aprendizagens, consideradas pilares da educação, o *aprender a viver juntos* é destacado pela Comissão como de maior importância, pois considera que, a partir do desenvolvimento do conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade, é o melhor método de uma educação para a paz. Desse modo, atribui à educação a missão, por um lado, de transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Em tal perspectiva, é importante destacar que o contexto da agenda global da Unesco, faz parte de um movimento histórico de grandes mudanças a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o fim da Guerra Fria, o acirramento de conflitos étnicos e religiosos, o surgimento de novos movimentos sociais e a contestação de práticas legalmente racistas, tanto nos Estados Unidos como na África do Sul, como também na América Latina.

Em tal contexto, com a compreensão de que esse movimento de agenda global se constitui como mais uma faceta da expansão capitalista, a questão de políticas públicas para a educação com foco na diversidade cultural se estende e se faz presente frente aos processos de regionalização (Área de Livre Comércio das Américas – Alca e Mercosul – União Europeia). Assim, de acordo com o interesse desta tese, abordaremos o Mercosul com foco nas políticas educacionais.

#### 4.2.3 Diversidade cultural e Mercosul

Criado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Mercado Comum do Sul – Mercosul – tem objetivo essencialmente comercial, ou seja, o estabelecimento da livre circulação de bens e serviços, bem como a união aduaneira e a adoção de uma política comercial e legislações comuns. Participam do Mercosul todos os países da América do Sul, sendo a Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela estados-membros e o Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname, associados. A Bolívia é um estado associado que está, desde 2012, em processo de adesão como Estado Parte.

Pretendendo o desenvolvimento econômico e comercial da região e a sua inserção competitiva no mercado internacional, o bloco também tem por preocupação a reorganização e o ajuste das economias dos países-membros, apoiado pela produção de conhecimentos e formação de mão de obra especializada (Pretti, 1999). Dessa forma, na ocasião da



constituição desse compromisso político assumido entre os estados-membros, sob os princípios da democracia, solidariedade internacional, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade, esse bloco apresenta-se sob uma perspectiva de oferecer vida mais digna aos habitantes da região (Soares, 1998).

No tocante ao papel da educação enquanto via de apoio ao processo de integração econômica, política e cultural entre os países parte e associados ao Mercosul, foi criado, em 1991, pelo Conselho do Mercado Comum, o Mercosul Educativo e, em 1992, assinado o primeiro Plano Trienal Setor Educacional (SEM). Assim, foram colocados os primeiros desafios a esse setor:

... promover o conhecimento mútuo e o respeito pelas diferentes culturas; - facilitar a mobilidade das famílias da Região; - capacitar científica e tecnologicamente a população; - formar consciência social favorável ao processo de integração; - promover o debate sobre pontos de interesse comuns e sobre as possibilidades de superação de problemas que afetam os países-membros; - avaliar o impacto do processo de transformação que a integração trará para a Região (Soares, 1998, p. 110).

Nessa esteira, o Mercosul e as políticas educacionais por ele fomentadas vêm cumprir o papel, opor resistência diante dos blocos econômicos formados pelos países hegemônicos, ao propiciar o desenvolvimento sustentável dos países partes e associados e garantir espaço e projeção aos países periféricos no sistema econômico e social internacional, embora saibamos da grande interferência e imposição que aqueles exercem sobre estes.

Considerando a soberania dos Estados que fazem parte do Mercosul, além de questões de ordem política de cada país, as propostas do bloco direcionadas à educação não foram automaticamente implementadas. No Brasil, uma das primeiras modificações ocorridas na legislação educacional, que contemplou áreas dos programas do Mercosul Educacional, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em dezembro de 1996.

Assim, após essa síntese das principais discussões e debates no contexto internacional sobre as definições de políticas públicas educacionais e sociais, nessa mesma direção, no próximo item, apresentaremos o tema da diversidade cultural no contexto das políticas educacionais no Brasil.

#### 4.2.4 Diversidade Cultural e políticas educacionais no Brasil

O tema da diversidade cultural na área das políticas educacionais no Brasil surge a partir da Constituição de 1988 e da implementação da LDB/96. Com a Constituinte de 1988,

retoma-se a participação de diversos grupos organizados da sociedade, como os movimentos sociais, nas conjecturas das políticas públicas. Dessa forma, a Constituição é considerada um avanço no sentido de assegurar direitos sociais e, dentre eles, o acesso à educação. Waldman (2012) pontua que a Constituição apresenta, pela primeira vez, o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamental e destaca, como objetivos fundamentais, a “... promoção do bem para todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Waldman, 2012, p. 63).

Nesse sentido, Saviani (2007, p.123) chama a atenção para o fato de como a Educação é apresentada: “dever de todos e direito do Estado”. Para o autor, essa estratégia permeia a “... cumplicidade entre o público e o privado, passa pelo favorecimento à privatização e chega à transferência do dever de educar para a sociedade civil, assegurando-se ao Estado o direito de controle”. Dessa forma, o Estado utiliza-se do direito de controle como objeto de manipulação e transfere para a educação o discurso de inclusão a todos os cidadãos, valorizando a sua importância e necessidade como recurso para lidar com a complexidade da vida moderna, mas com a incumbência de administrar os desafios deixados pelo sistema capitalista com implantação de programas e políticas públicas focais e restritivas. As consequências, em sua maioria negativas pela dominação econômica tecidas em sociedades periféricas como o Brasil, são graves para diversos setores, tais como o econômico, o político, o cultural e o social. Essas consequências são sentidas de forma mais contundente no que se refere à efetivação dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com base na Constituição Federal, em 2003, inclui a Lei n. 10.639/03, que torna o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira obrigatório no currículo das escolas públicas brasileiras e, em 2008, essa Lei é ampliada e institui a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar da educação básica, homologando a Lei n. 11.645/08 que, em seu artigo 26-a, rege: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008).

Há de se reconhecer, que a partir de 1995, algumas iniciativas e mudanças na ação do Estado foram promissoras, como, por exemplo, a ação do poder público na área educacional voltada para o combate ao preconceito e à discriminação racial nas escolas, observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entanto, dado o caráter restrito e pontual dessas iniciativas devem ser consideradas como paliativas frente à necessidade de ações

estruturais que expressem um compromisso da política educacional no combate ao racismo e à discriminação racial.

Nesse sentido, é importante salientar, que apesar dos avanços nas políticas educacionais para a diversidade, anteriormente descritos, a tendência de homogeneização curricular que isola a escola de seu contexto, é registrada no Brasil como um todo. Nessa perspectiva, Santomé (1995) ressalta o silenciamento existente nos currículos nacionais em relação às minorias no espaço escolar e argumenta que, no caso da presença de migrantes nas escolas fronteiriças, tem-se a impressão de sua inexistência.

Vigotski (1999) reconhece que a escola é um espaço privilegiado na formação da consciência e, ao preocupar-se em nivelar o conhecimento de todos os seus alunos, não contribui para a formação de um sujeito criativo, mas de um sujeito fragmentado, que se preocupa apenas com a satisfação das necessidades básicas e cuja sensibilidade jamais foi cultivada para a criação estética. Para Vigotski, cabe à instituição escolar a tarefa de criar na criança a necessidade de dominar os instrumentos técnicos e sócio-culturais construídos pela humanidade, buscando desenvolver nela um forte interesse pela vida e favorecendo o contato com os produtos mais elevados da cultura.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, exige-se o entendimento de como a consciência vem se produzindo nesse contexto. Para isto, apesar da construção de novas formas de orientação de políticas públicas para a educação na sociedade, é necessário que se compreenda a relevância da superestrutura jurídica e pedagógica, dentre outras, para superar a manutenção do *status quo* proposto pelo capitalismo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma educação intercultural é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Kuenzer (1986) considera que, no modo de produção capitalista, o movimento de superação das condições estruturais e superestruturais se dá a partir e para além do processo produtivo, por meio do fenômeno educativo, que faz a mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político-ideológico.

Nesse sentido, Vigotski, envolvido com as questões educacionais do período em que viveu, buscou desenvolver uma Psicologia que tanto fosse cientificamente rigorosa quanto útil para a mudança social progressiva. O autor alertava que,

... em todas as épocas, independentemente de sua denominação e qualquer que fora a sua ideologia, toda educação tem sido sempre uma função do regime social, no sentido de que, ao fim e ao cabo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança vinha dado pelas condições que tinham sua origem no meio ou, mais amplamente, nas inter-relações entre o organismo e o meio (Vigotski, 1991, p. 59).

De acordo com os pressupostos vigotskianos, a compreensão da importância da cultura na construção da subjetividade e da consciência é essencial para promover mudanças na edificação de uma forma de trabalho e de educação que visem transformação do sujeito e da sociedade, superando a tradicional separação entre pensamento e prática. Assim, “... a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura, o âmbito escolar apresenta-se como fórum privilegiado para que aconteça esta apropriação e, o professor, como singular agente mediador deste processo (Pino, 2005, p. 53).

Esse capítulo apontou para os múltiplos desafios e entraves étnicos, econômicos, educacionais e culturais com que se convive na fronteira Brasil-Bolívia, conforme foi observado em seu processo histórico e social sob o crivo do sistema de produção capitalista, apresentando-se em um contexto de desigualdade, ambiguidades e contradições de caráter discriminatórios e preconceituosos com os fronteiriços, especialmente com os moradores ou descendentes de origem boliviana, evidenciados na análise dos dados da categoria *Fronteira*. Desafios apontados, também, em relação às políticas públicas em educação com foco na região de fronteira.

Em tal contexto, no capítulo 5 a seguir, discutiremos a constituição do sujeito considerando a relação intercultural na região de fronteira Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO na interface com a educação, sob o olhar da teoria vigotskiana.

## **5 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO “ESTUDANTE” DE/NA FRONTEIRA DE CORUMBÁ-MS/PUERTO QUIJARRO-BO: SOB O OLHAR DA TEORIA VIGOTSKIANA**

---

Seguimos na perspectiva da história humana, compreendida como processo de movimento e desenvolvimento dialético para a qual o homem, por sua vez, é entendido como ser ativo e construtor da sua história. Ou seja, a categoria historicidade encontra-se na base constitutiva da lógica dialética. Dessa forma, a análise da constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural propõe que se recorra a essa categoria, a qual permite o movimento dialético constitutivo da atividade humana, movimento esse que se baseia na contradição e em sua superação.

Dessa forma, o caráter social do homem, consiste, antes de tudo, em que ele demonstre a própria realidade em uma atividade objetiva. Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz:

- 1) Os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- 2) As relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais;
- 3) E, sobre a base disso, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.

Assim, para Kosik (2011), o real é um todo estruturado que se forma e se cria e o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vêm a ser o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. “Que o conhecimento se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo”. Ou seja, “... o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. (Kosik, 2011, p. 50). Sem o sujeito, esses produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito, sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos, é uma miragem vazia. A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade. (Kosik, 2011).

Desse modo, é na posição de estudante de uma sociedade de fronteira construída na intersecção entre os países Brasil-Bolívia, pelos municípios de Corumbá-MS, Ladário-MS, Puerto Quijarro-BO e Puerto Suárez-BO, espaço delimitado como fronteira por ambos os países (150 km e 50 km, respectivamente), que buscamos compreender – sob o olhar da teoria vigotskiana com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético – como se dá o processo de constituição do sujeito/identidade do estudante nessa sociedade de fronteira?

Dessa forma, buscamos o indivíduo concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social dessa região, ou seja, a partir do empírico, por meio de análises, para que possamos seguir além do aparente, em direção a esse concreto, com o propósito de que nos

levem ao processo subjacente e à real compreensão do objeto estudado. Nesse sentido, Wertsch (1998, p. 56), ao argumentar a favor da necessidade da ação na pesquisa sócio-histórica, afirma:

O objetivo da pesquisa sociocultural é entender o funcionamento mental humano, por um lado, e o contexto cultural, histórico e institucional, por outro. Em um mundo caracterizado por rápidas transações políticas, um nacionalismo recém-despertado e muitas outras formas de mudança potencialmente positivas, mas muitas vezes fatais, a pesquisa sociocultural nunca foi tão oportuna. Ela representa um dos caminhos em que a psicologia, a antropologia, a educação e as disciplinas afins podem dar um novo passo para entrar no discurso público sobre as questões atuais mais convincentes.

Nesse sentido, a pesquisa promove novas discussões e novas possibilidades de intervenção, assim, pesquisa e intervenção combinam-se e fundem-se em torno do mesmo objetivo.

Este capítulo, considerando a relação intercultural nessa região de fronteira (Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO), na interface com a educação, tem por objetivo discutir a constituição do sujeito sob o olhar da teoria vigotskiana, que tem como base o materialismo histórico-dialético. Para isto, apresentamos as análises dos dados das categorias *Estudantes de/na Fronteira* e *Identidade*. A primeira, com a proposta de apreender a percepção dos estudantes participantes desta pesquisa sobre a relação intercultural entre os dois países, a partir de suas vivências na escola; e a segunda, com a intenção de compreender como esse estudante percebe a influência de ambos os lados da fronteira na constituição de sua identidade/constituição do sujeito.

Como vimos no capítulo anterior, a educação, embora de gênero e função específica, é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social e suas contradições. Nessa perspectiva, cabe atentar para a orientação vigotskiana a respeito da necessidade de disponibilização de material para estimular o acesso ao conjunto de produção humana já existente – o patrimônio da humanidade. Assim, afirma Vigotski (2009, p. 22):

A conclusão a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou. Quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2011), a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada

indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Saviani, (2011, p. 20) pondera

...a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Dessa forma, se entendemos que a educação é parte do processo de produção da vida humana, então, podemos considerá-la à semelhança do instrumento que possibilita a satisfação das necessidades básicas do homem. Ou seja, é possível conceber a educação escolar como mediação para a concretização de um objetivo social, para fazer com que os sujeitos se desenvolvam na cultura do agrupamento social que os acolhe.

A escola na região de fronteira representa um importante espaço de relação e interação entre elementos próximos e distantes de diferentes culturas, em nosso caso as culturas brasileira e boliviana. Por um lado, esse espaço facilita uma convivência com colegas da mesma origem, permitindo uma aproximação de traços identitários que são próximos a sua cultura e, por outro, pela interação com traços comuns da sociedade em que estão inseridos, através dos contatos com os colegas nativos. Entretanto, a convivência e a inserção na escola não dependem somente dos recursos individuais e/ou familiares. Ou seja, faz-se necessário uma relação pedagógica envolvendo interações sociais no processo de ensino-aprendizagem escolar.

É importante ressaltar que as relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico-cultural. Contudo, concordamos com Duarte (2013) que algumas delimitações devem ser feitas em relação às teorias pedagógicas na prática educativa e a psicologia histórico-cultural:

A primeira delimitação a ser feita é a de que a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórico cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia. Outra delimitação necessária é, portanto, a da teoria



pedagógica que possa fazer essa mediação entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar. Existem várias teorias pedagógicas sendo necessário um critério para se definir qual delas se mostra mais compatível com a psicologia histórico-cultural. (Duarte, 2013, p. 20).

Assim, considerando as múltiplas interpretações dispensadas ao fenômeno educação escolar advindas de diferentes abordagens pedagógicas, cumpre-nos explicitar que o enfoque aqui dado a esse fenômeno é o da abordagem da pedagogia histórico-crítica, formulada pelo professor Demerval Saviani. Essa teoria é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico e, no que se refere a suas bases psicológicas, tem como fundamento a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida como mediação na prática social global, como também delimita a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo. Dessa forma, Saviani (2012, pp. 70-71) explica:

É uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática social e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática social para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática social e, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social.

Desse modo, o método pedagógico e a prática social articulam-se dialeticamente quando concebidos como prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano, explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a universalidade do homem) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais particulares que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (Duarte, 2013).

Dito isso, no próximo item, apresentamos a análise e discussão da categoria *Estudante de/na Fronteira*, com a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a relação intercultural entre os dois países, a partir de suas vivências na escola.

### **5.1 Estudante de/na Fronteira: vivência escolar e a percepção dos estudantes sobre a relação intercultural entre Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO**

Como vimos no subitem anterior, a educação tem um papel de extrema importância na formação do sujeito e na transformação na sociedade em que está inserido. Assim, é importante observar as peculiaridades da escola na região de fronteira e as possibilidades de ensino/aprendizagem que ela traz: a escola como espaço para o encontro entre diferentes formas culturais de ser, de pensar, de sentir, de valorizar e de viver. Em tal contexto, passamos a análise da categoria *Estudante de/na Fronteira*. Assim, organizamos o texto em dois eixos: no primeiro, apresentamos e discutimos os recortes das falas da vivência dos estudantes na escola e, no segundo, discutimos a percepção dos estudantes sobre a relação intercultural entre os dois países. Dessa forma, iniciamos com o recorte da fala da estudante Márcia, moradora de Puerto Quijarro-BO.

*... o sistema de educação aqui é mais avançado. Puerto Quijarro é muito pequeno e são poucas escolas. A escola boliviana é mais cara, seja pública ou privada. Lá você tem que comprar material, aqui no Brasil a gente recebe livros, kit. (Márcia – moradora de Puerto Quijarro – BO).*

Márcia é estudante do colégio Dom Bosco há quatro anos. Explica que veio estudar nessa escola no nono ano, por sua família considerar o sistema educacional brasileiro mais avançado que o boliviano e por Puerto Quijarro ser um município muito pequeno e ter poucas escolas. Assim, no recorte de sua fala, que dá início à discussão desta categoria, a estudante pontua as diferentes condições do município vizinho em termos econômicos, sociais e geográficos, fato que faz seus moradores buscarem recursos no município de Corumbá. Por essas condições apresentadas pela estudante, já discutidas no capítulo anterior, o serviço de educação é um dos mais procurados pelos moradores do lado boliviano, porém as situações de caráter discriminatório e preconceituoso em relação a esses estudantes são apontadas frequentemente. Essas situações podem ser verificadas nas falas dos estudantes participantes desta pesquisa, apresentadas no próximo item com os dados e análise da vivência escolar.

### 5.1.1 *Vivência escolar: uma manifestação dialética da relação intercultural na região de fronteira Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO*

O espaço escolar evidencia as contradições dessa relação intercultural, dentre elas a exclusão social, contudo uma exclusão com o discurso da inclusão por meio das políticas públicas com ações restritivas e pontuais, ou seja, o fato de tomar a política como meio e esvaziá-la de sua condição coletiva traz implicações importantes para sua concepção intrinsecamente pública. A apreensão dos processos de constituição das políticas implica a compreensão dos contextos sócio-históricos e ideológicos em que são forjadas as propostas, seus avanços e retrocessos, na direção de garantir direitos, como observado no capítulo 4 desta tese.

No que se refere à educação na fronteira, desde 2005 o Ministério da Educação brasileiro, em parceria com os ministérios de educação dos países que fazem fronteira com o Brasil – Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia e Peru – e, a partir de 2014, com Guiana e Guiana Francesa, realiza, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento educacional e social da região fronteira (Assis, 2016).

A exemplo de políticas públicas com ações pontuais, no período de 2010 a 2015 foi implementado o PEIF na fronteira de Corumbá – Puerto Quijarro/Puerto Suárez. A UFMS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá e a Dirección Distrital de Educación de Puerto Quijarro organizaram o primeiro Curso de Formação Continuada para professores bolivianos e brasileiros, com foco nos temas: educação e metodologia de projetos, interculturalidade e as línguas que circulam nessa fronteira. Participaram do PEIF/UFMS três escolas de Corumbá e dez da Bolívia. O projeto consistia em encontros periódicos com os professores dos dois países para estudos e trocas de experiências. (Barreda, Gomes e Marcondes, 2014). O espaço escolar evidencia as contradições dessa relação intercultural, entre elas, a exclusão social.

Retomando a ideia do espaço escolar como espaço de expressão das contradições sociais, fica demonstrado no recorte da fala a seguir que a escola é um lugar em que a estudante Gilse se sentiu excluída em boa parte de sua vida:

*A escola me deixou muito tímida. Na sala de aula era excluída e no recreio eu ficava sozinha. Eu nasci aqui, meus pais são bolivianos, toda a minha família é da Bolívia. Aqui só tem meus pais e meus irmãos. Quando criança, eu ia uma vez por ano ver minha família. Eu me sentia bem com os bolivianos, com os brasileiros nem tanto; eu achava que os brasileiros me olhavam meio estranho, como se eu não fosse daqui.*

*Eles não me consideravam igual por eu ter cara de boliviana.* (Gilse, moradora de Corumbá-MS).

Desse modo, na fala da estudante Gilse, a escola revela a exclusão nas formas discriminatórias e preconceituosas em relação aos traços étnicos, situação vivida também na família de Cristóvão (filho de pai boliviano e mãe brasileira), quando diz que não teve problemas na escola porque não parece com boliviano, mas, por várias vezes, teve que defender o seu irmão mais novo, por ele apresentar às características físicas atribuídas pelos brasileiros aos bolivianos,

... eu ficava muito bravo, quando ia pegar meu irmão na escola e o pessoal o chamava de boliviano; ele chorava e eu o defendia, e aí o pessoal falava: “ele é moreno, meio bochechudo, é boliviano”. (Cristóvão – morador de Corumbá-MS).

Também a estudante Albânia diz que na escola sempre foi chamada de “boliviana” pelo fato de ser moradora de Puerto Quijarro-BO. Aponta a mesma situação já apresentada pelos colegas:

Desde criança estudo aqui em Corumbá. Por eu morar na Bolívia, o pessoal me chama de boliviana. Meu pai é boliviano, minha mãe é brasileira, eles trabalham em Puerto Quijarro-BO. (Albânia – moradora de Puerto Quijarro-BO).

Nesse sentido, considerando a relação do ensino-aprendizagem no espaço escolar, muitos fatos vão ocorrendo e constituindo a subjetividade daqueles que participam da rotina da escola: pais, alunos, professores, funcionários. A discriminação e os preconceitos, quando presentes na escola, interferem na consecução do seu objetivo no sentido de desenvolver a potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares. No entanto, esses fenômenos, embora interfiram no aprender e no ensinar, não devem ser analisados somente como decorrentes da dinâmica estabelecida no espaço intraescolar. Há que se compreender a produção social dessa discriminação e dos preconceitos, a qual se reflete nas instituições educativas. Há de se considerar também que é na coletividade que esses problemas serão enfrentados. (Saviani, 2003).

Como vimos no item 4.1.1, de acordo com a construção histórico-social da fronteira, a distribuição territorial e etnolinguística implica diferentes aspectos culturais entre bolivianos do altiplano e bolivianos das terras baixas (collas e cambas), seguindo assim uma diferenciação geográfica (vinculada à pertença territorial) e identitária, fundamentada em estereótipos (características relacionadas ao fenótipo, vestimentas, costumes, variedade da língua falada e hierarquias socioeconômicas). Essa separação, segundo Souchaud e Baeninger

(2008), se reproduz também em Corumbá e é evidenciada nas desigualdades sociais dessa população.

Dessa forma, a região de fronteira coloca-se frente a frente à identidade nacional como um gesto naturalizado: ou se é de um país ou se é do outro. Costa (2015) chama a atenção para a questão da identidade na fronteira Brasil-Bolívia, pois esta 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” (Costa 2015, p. 38).

Em tal contexto, para Sawaia (2001, p. 104), conhecer o sofrimento ético-político é pesquisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social e, desse modo, “... entender a exclusão e a inclusão como as duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração.”

Desse modo, a autora utiliza a expressão dialética exclusão/inclusão para realçar que ambas “[...] não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema (Sawaia 2001, p. 108).

Nesse sentido, Sawaia (2001, p. 104) explicita

... o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

Assim, em relação ao sofrimento ético-político, a autora afirma ser provocado por condições sociais e pode ser também gerador de transformações sociais, principalmente quando desencadeia ações coletivas.

Vale lembrar que a escola aqui referida e o processo educativo estão imersos em uma sociedade capitalista, na qual a desigualdade social é inerente ao próprio sistema de produção. Como já discutido anteriormente, em uma sociedade movida pela contradição entre capital e trabalho, essa contradição multiplica-se e desdobra-se em todos os campos da atividade social e da vida humana, uma vez que o capitalismo mercantilizou a vida humana, gerando um movimento que cresce e lança um jogo competitivo de todos contra todos. Assim, esse jogo mobiliza os sujeitos, exigindo que sejam autônomos, empreendedores e competitivos, ou seja, nesse contexto as relações se subvertem, pois a mercadoria se reveste de valor e a pessoa perde a importância. O padrão idealizado pela sociedade capitalista está longe de ser alcançado em comunidades consideradas marginalizadas, como no caso da região de fronteira. Assim, se faz necessário que o ensino favoreça aos estudantes a capacidade de desvendar essa referida lógica.

Vigotski (2000) reconhecia as determinações sociais, mas acreditava no potencial do homem para transformar essas mesmas determinações e elaborou dois conceitos dialéticos que representam esse movimento: sentido e significado. O sentido, que é pessoal e que diz respeito a como o sujeito é afetado pelas coisas, é variável e múltiplo, ao passo que o significado, que faz parte da dimensão social, é mais estável. Os significados sociais são culturalmente mantidos e costumam ser massificadores, homogeneizadores e influenciadores de nossos sentidos, mas podem perder esse caráter se conseguirmos desenvolver a consciência crítica, criativa e transformadora dos indivíduos. Para ele, na capacidade criadora do indivíduo estaria sua capacidade de transformar a sociedade.

Ancorado na dialética que se institui entre os processos interpessoais (interpsíquicos) e os processos intrapessoais (intrapíquicos), Vigotski (1995) demonstra o grau de interdependência existente entre aprendizagem e desenvolvimento. Se o desenvolvimento fora tomado, por muito tempo, como condição para a aprendizagem, essa relação se inverte a partir de seus estudos. Assim, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, mas segue o da aprendizagem.

Com a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vigotsky (1998) aponta a importância da educação escolar no desenvolvimento humano, oferecendo importante contribuição para a educação ao fornecer elementos sobre a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, considera que o desenvolvimento e a aprendizagem se inter-relacionam desde o nascimento da criança, ou seja, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, pontuou a noção de que a educação conduzia ao desenvolvimento e demonstrou que o aprendizado é um

aspecto fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a “... aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento” (Vigotsky, 1998, p. 116).

Dessa forma, o autor demonstra a inter-relação aprendizagem/desenvolvimento e a importância das conquistas ontogenéticas para a constituição do homem. Isto decorre a partir da sua descoberta de dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às funções e processos já desenvolvidos (a Zona de Desenvolvimento Real – ZDR) e outro que se relaciona às capacidades que ainda serão construídas, mas que já se apresentam como possibilidades (a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP). Na primeira Zona, estão as atividades que a criança sabe fazer de forma independente, aquelas de que já tem domínio. Na segunda, estão aquelas que ela só é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa, sejam adultos ou crianças mais experientes. (Flandoli, (2013).

Nesse caso, a criança soluciona problemas por meio da experiência compartilhada e esse nível, para Vigotski, é mais indicativo do desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha. Devido a esse longo processo do desenvolvimento, que exige participação de outros indivíduos, é que se dá o desenvolvimento psicológico humano, ou seja, a ZDP é a região dinâmica que permite a transição do processo interpsicológico para o intrapsicológico. É a partir da atividade social, externa, interpessoal, que sofre modificações e se transforma em atividade interna e intrapessoal, que os conteúdos sociais ou os significados passam a fazer sentido (pessoal) e, portanto, são internalizados. Vigotski (1998, p. 74) explica a internalização como “... a reconstrução interna de uma operação externa”.

Em tal perspectiva, no âmbito da educação escolar, as transformações mais decisivas referem-se à formação da consciência dos indivíduos, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, implica a formação dos processos psicológicos superiores e, especialmente, na condução do seu autodomínio. Nesse processo “... se reflete ante tudo o papel decisivo do ensino” (Vygotski, 2001, p. 213).

Dessa forma, em sua análise sobre as mudanças que acontecem nas estruturas cerebrais conduzidas pelo desenvolvimento cultural, Vigotski explica

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural há de ser compreendido como uma mudança na estrutura inicial e a aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação entre as partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico

natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (Vygotski, 1995, p. 121).

Os processos psíquicos naturais, ou funções naturais, como, por exemplo, pensamento em imagens, memória imediata e atenção involuntária, têm uma condução de desenvolvimento diferente daquela que tomam quando apoiados por ferramentas e elementos sociais auxiliares, que foram culturalmente desenvolvidos. As funções mediadas por instrumentos, que Vigotski denominou de funções psicológicas superiores ou funções culturais, são mediadas pelo uso dos signos existentes na cultura e incluem, entre outras, a atenção voluntária, a memória mediada, o raciocínio matemático, o pensamento organizado e dirigido pela linguagem, as diferentes lógicas que instrumentalizam o pensamento e a vontade, ou seja, mediante o processo de abstração e generalização possibilitado pela linguagem, por meio da palavra. Nesse sentido, a palavra constitui uma generalização, sendo, portanto, um ato de classificação e organização do real. No entanto, é importante ressaltar que o trajeto da formação de conceitos não ocorre de forma hierarquizada, mas ativando os processos psicológicos em relação ao objeto do conhecimento por meio da internalização que se dá no processo dialético de construção mental interna da consciência. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como passe as operações com signos” (Vigotski, 1984, p. 65).

Duarte (2013, p. 203) pontua que “... a função da escola não é, de adaptar o aluno às necessidades de vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”. Dessa forma, “... a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. (Luria, 1991 p. 73). Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel de mediação entre a relação objetivação-apropriação dessa experiência humana acumulada.

Em tal perspectiva, a escola apresenta-se com a função nuclear de mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. Nessa direção, Saviani (2003, p. 14) afirma que a escola é

... uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura



popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado.

Assim, o autor também explica que o objetivo de transmissão do saber sistematizado não se realiza em detrimento do saber espontâneo. Pois, a mediação, por sua vez, exige, o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações. Desse modo, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, uma vez que sujeito e objeto são históricos e a relação entre eles também é histórica.

A linguagem escrita na concepção vigotskiana constitui-se como: “... um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotsky, 1995, p. 184). Nessa direção, identifica a capacidade de escrita ao domínio de um sistema simbólico altamente complexo. Assim, a apropriação da escrita deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores, advindo do percurso histórico cultural da criança, portanto a aprendizagem da língua materna insere a criança na história de sua sociedade. Desse modo, os significados produzidos historicamente pelo grupo social adquirem, no âmbito do indivíduo, um sentido pessoal, ou seja, a palavra se relaciona com os motivos de cada indivíduo. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança, verificada nas falas das estudantes Gilse e Márcia.

De acordo com o psicólogo e neurologista russo A. R. Luria, as criações artificiais (signos) correspondem a uma função tipicamente humana e que “... pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, pela mediação” (Luria, 1991, p. 144). Portanto:

A mediação deve ser realizada pela instituição escolar. Entretanto, a queixa em relação à dificuldade de escrever apresenta-se como indicativo de que a escola não tem apresentado meios e mecanismos para desenvolver a escrita em seus alunos. A escrita criativa é uma das formas de manifestação da linguagem, a partir de um momento específico no processo educativo (Luria, 1991, p. 144).

A linguagem é um signo mediador, ou seja, é pela linguagem que se generaliza e se transmite a experiência histórica da humanidade, a exemplo da escrita criativa, que é uma das formas de manifestação da linguagem. A partir dessas considerações, entende-se que, para o autor, os signos, especialmente a linguagem, produto da evolução histórica, é um dos

dispositivos artificiais que surgiram no comportamento do homem dirigido para o domínio dos processos psíquicos. O autor denominou esses dispositivos ou criações artificiais – como a escrita, as obras de arte, os mapas, o simbolismo algébrico e os dispositivos mnemotécnicos, entre outros – de instrumentos psicológicos, que, ao se inserirem no processo de comportamento, modificam “... de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais.” (Vigotski, 1999, p. 94).

Nessa perspectiva, Pino (1996, pp.32-33) afirma:

Das produções humanas, a mais importante de todas (pelo papel que desempenha na constituição e na evolução do social e cultural dos homens) é, sem dúvida alguma, a invenção de sistemas de signos. Trata-se de produções altamente inventivas que através do processo de substituição ou representacionais, (uma espécie de "jogo de simulação"), permitem ao homem conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível e comunicável. Graças à invenção de sistemas de signos, particularmente o linguístico, o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las); compartilhar estas experiências com os outros e inter-relacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado; transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si mesmo.

Assim, a linguagem situa-se dentre as funções psicológicas superiores que permitem ao homem a organização de formas complexas de comportamento e de atividades simbólicas, qualitativamente distintas da experiência animal (Luria, 2006; Vigotski, 2009). Para Vigotski, as funções psicológicas superiores como, por exemplo, a linguagem, a memória, a percepção, a sensação e a abstração só são capazes de se desenvolverem a partir das mediações culturais. De acordo com Vigotski (1995), a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana e sua característica psicológica se dá por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados. Nesse sentido, o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume. Portanto, a interiorização de signos é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano. Segundo o autor, esse processo interpenetra a sociedade que comporta os signos; o ser social que os porta por interiorização e; a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então.

Retomando os recortes das falas da Gilse, Cristóvão e Albânia, acima descritos, além da discriminação e preconceito apontados em relação aos estudantes descendentes de bolivianos ou moradores da Bolívia, uma outra questão que se apresenta na escola é em

relação à língua. Os estudantes pontuaram a língua como um agravante, tanto para a aprendizagem como para a relação entre os moradores de ambos os lados da fronteira. Nesse sentido, vale lembrar que, quando da apresentação dos estudantes participantes da pesquisa (tabelas 02 e 03), do total de 14 estudantes, 11 apontaram que, em suas famílias, falam-se as duas línguas (português e espanhol). Contudo, a escola dessa fronteira, em termos de políticas públicas educacionais, não difere das demais escolas brasileiras, pois, apesar de a região em foco apresentar intenso contato com a língua espanhola, a escola não oferece a disciplina de língua espanhola em seu currículo. Em relação ao uso da língua portuguesa, a didática de ensino não se altera nesse contexto, como podemos observar nos recortes das falas das estudantes Gilse e Márcia.

*...Eu falo espanhol, mas na escrita quando eu comecei a estudar eu misturava. Os professores pediam para os meus pais falarem em português, mas eles não sabiam falar em português. Eles continuavam a falar em espanhol, e aí eu aprendi os dois idiomas.* (Gilse, moradora de Corumbá-MS).

*...aprendi a escrever em espanhol, senti muita dificuldade para aprender o português. Até hoje não domino, às vezes, fico nervosa, aí falo o portunhol.<sup>16</sup> Os professores também ajudam. Então, comecei a ler livros em português e aprendi também com os colegas de sala.* (Márcia – Moradora de Puerto Quijarro-BO).

Desse modo, tanto os estudantes moradores de Corumbá-MS, como os estudantes moradores de Puerto Quijarro-BO pontuaram a necessidade de mais conhecimento da língua espanhola na escola, como uma possibilidade de integrar as duas culturas (brasileira e boliviana).

*...acredito que se a língua espanhola fosse incluída na escola, e tivesse mais professores com conhecimento de espanhol, acho que a relação entre moradores do lado da Bolívia com moradores do lado do Brasil melhoraria. Quando estamos em grupos de bolivianos, só falamos em espanhol. É o costume. Mas os brasileiros ficam desconfiados. Tenho amigas que querem aprender espanhol.* (Nilda - moradora de Puerto Quijarro-BO).

---

<sup>16</sup> “O Portunhol é esta mescla, mistura que se define por um estado de processo, em constante trocar-se, misturar-se. Por outro lado, do ponto de vista do seu funcionamento enunciativo-pragmático, é uma língua que funciona sempre que projetada para um interlocutor, a saber, não desconhecido, não tão estrangeiro, mas com quem é preciso ampliar o contato, é necessário compreender. É, nesse sentido, que essa língua da fronteira se significa como ‘língua de...’, ainda por preencher, cabendo todas as identidades, as construídas, as em processo de construção”. (Sturza, 2010, p. 95).

*...Acho que se na escola tivesse a disciplina da língua espanhola, facilitaria tanto a relação, como a aprendizagem para os bolivianos e a aceitação também. (Pablo – Morador de Corumbá-MS.*

Com esses dois excertos, fechamos esse subitem, destacando a importância da linguagem para o desenvolvimento social do psiquismo humano e da escola como mediadora desse processo, oferecendo meios e mecanismos para desenvolver a linguagem escrita, como aponta Luria (1991), uma vez que o domínio desse sistema de símbolos e signos significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural do estudante, o que vai ao encontro das falas de Nilda e de Pablo em relação ao oferecimento da disciplina da língua espanhola na escola como um recurso de integração entre as culturas brasileira e boliviana, intermediando e promovendo a relação entre os estudantes moradores de ambos os lados da fronteira. Nesse sentido, os estudantes também evidenciam que as diferenças linguísticas não se limitam a uma questão de diferença cultural, racial ou étnica, elas se referem também à estabilidade de acesso à Educação. Em tal perspectiva, passamos para a apresentação e discussão da percepção dos estudantes sobre a relação intercultural entre os dois países.

### ***5.1.2 Relação intercultural na percepção do estudante morador de Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO***

Com a compreensão do ser humano como manifestação de uma totalidade histórico-cultural, como verificado no item anterior, a linguagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento da consciência individual e social do indivíduo, entendida como produto de uma coletividade que, por meio dos significados das palavras articuladas em frases, reproduz os conhecimentos e valores associados às práticas sociais que se cristalizam. Dessa forma, a linguagem reproduz uma visão de mundo que é produto das relações que se desenvolveram a partir do trabalho para a sobrevivência do grupo social.

Nesse sentido, Leontiev (1978) aponta dois processos que se interligam. O primeiro, diz respeito ao entendimento de que os significados atribuídos às palavras são produzidos pela coletividade no processo histórico e no desenvolvimento da consciência social e, como tal, se subordinam às leis histórico-culturais. O segundo refere-se ao fato de que os significados se processam e se transformam por meio de atividades e pensamentos de indivíduos concretos e assim se individualizam, se subjetivam, na medida em que retornam para a objetividade sensorial do mundo que os cerca, por ações desenvolvidas concretamente.

Neste contexto, apresentamos a percepção dos estudantes participantes desta pesquisa, sobre a relação intercultural vivida na escola, representados aqui pelos recortes das falas de Pablo, Afonso e Márcia:

...Não há integração, cada uma delimita a sua cultura. Se vive junto, mas não se mistura. **Não convive como se fizesse parte. Os bolivianos têm a cultura deles e se integra à cultura brasileira.** No meu ponto de vista, pode até ter, mas pouca integração. **O brasileiro aceita o boliviano até certo ponto.** Por exemplo, se o boliviano se envolve num acidente, o culpado é o boliviano; o brasileiro sempre aponta para o boliviano, mesmo que o brasileiro seja o responsável pelo acidente. Eu cresci vendo bolivianos na escola, para mim é normal. Quando os bolivianos estão em grupo, eles falam em espanhol. (Pablo – Morador de Corumbá-MS).

Mesmo que eles dividam o mesmo ambiente, o mesmo espaço, acho que os bolivianos se dividem entre eles e os brasileiros entre eles também; **se finge não vê**, mas é o que acontece na prática. **Cada um interage entre suas próprias culturas.** (Afonso – morador de Corumbá-MS).

*... de fato, não há integração, não existe uma relação entre os brasileiros e bolivianos, não sei explicar direito.* (Márcia – Moradora de Puerto Quijarro-BO).

De acordo com a abordagem vigotskiana, os excertos acima exigem uma compreensão dialética da relação estudante (singular) e a sociedade de fronteira (particular) em foco. Dessa forma, a linguagem é a referência fundamental, a partir da qual todas as formas de atividade inseridas em uma sociedade determinada pelo trabalho, pelo modo de produção, são explicativas da cultura. A cultura é compreendida por meio de significados e sentidos compartilhados no campo cultural que, por sua vez, são sustentados historicamente. Vygotsky (1996) ressaltou a importância da linguagem como fonte constituinte do comportamento social e da consciência, uma vez que a experiência determina a consciência e enfatizou a dualidade da consciência, a ideia do duplo, confirmada na relação eu e outro na própria consciência, ou seja, a consciência como um contato consigo mesmo garantida no contato com os outros sujeitos.

Conforme sua concepção de homem, Vigotski afirma que só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro. O outro determina o eu, ambos mediados socialmente. Portanto, a relação constitutiva Eu-Outro, enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) e do autoconhecimento e reconhecimento do outro, é vista como um mecanismo idêntico. Nesse contexto, a consciência é compreendida como um sistema seletor, que filtra o mundo e o modifica de maneira que torna possível a atuação. A consciência filtra a realidade e a

modifica, refletindo a realidade, sobre a realidade e sobre si mesma. Nesse sentido, Vygotsky, (2000, p. 27) pondera: “... atrás das funções psicológicas estão as relações das pessoas”.

Assim, para Marx (1984), a concepção de sujeito e a contradição adotam suas dimensões humanas e materiais como determinantes, ou seja, a contradição e as condições que a geraram são superadas pela ação do sujeito, o que nos remete à obra *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* (Marx 1978), já citada anteriormente e na qual se defende que os seres humanos fazem a história, mas não a fazem como querem e sim em circunstâncias determinadas. Essas circunstâncias são herdadas das gerações passadas, portanto também elas são resultantes da atividade humana. Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia.

Nessa perspectiva, a categoria identidade, no que se refere aos registros da consciência que se desdobram nos termos pessoa, sujeito e indivíduo, perpassa tais referências, constituindo-se transversal e dialeticamente sob e sobre eles. Assim, as dimensões filosóficas na compreensão de Marx e as concepções de sujeito no seu contexto histórico vão se diferenciando das concepções de indivíduo e de pessoa pela compreensão de sua gênese e do caráter explicativo que tais concepções assumem – dentro da realidade histórica que são gestadas – sujeitas a reflexões afetadas pelas dinâmicas e ambiguidades engendradas na sincronicidade desses registros na vida social. Em tal contexto, a experiência humana (toda atividade realizada socialmente pelos homens), implica necessariamente a produção de ideias (crenças, valores e conhecimentos de toda ordem). Ciampa (1984 p. 68) pondera:

A História, então, como entendemos, é da história da autoprodução humana, o que faz do homem um ser de possibilidades, que compõem sua essência histórica. Diferentes momentos históricos podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento dessas possibilidades de humanização do Homem, mas é certo que a continuidade desse desenvolvimento (concretização) constitui a substância do Homem (o concreto, que em si é possibilidade e, pela contradição interna, desenvolve-se levando as diferenças a existirem, para serem superadas); aquela só deixará de existir se não mais existir História nem Humanidade. Assim, o Homem como espécie é dotado de uma substância que, embora não contida totalmente em cada indivíduo, faz deste participante dessa substância (já que cada homem está enredado num determinado modo de apropriação da natureza no qual se configura o modo de suas relações com os demais homens). Então, eu – como qualquer ser humano – participo de uma substância humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade.

Nesse sentido, para Vigotski (1999), o homem é o conjunto de relações sociais (funções psicológicas construídas pela estrutura social), e a ideia de mediação (instrumental e simbólica) está intrinsecamente ligada à gênese histórico-cultural das funções psicológicas superiores, as quais não possuem somente uma origem natural, mas, acima de tudo, uma história social. O pensamento psicológico de cada indivíduo é parte e resultado da evolução geral da humanidade, todavia esse desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas pressupõe diacronicamente todo o caminho precedente da história humana e sincronicamente a participação do indivíduo na vida da sociedade. “As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado.” (Vigotski, 1996, p. 3).

Dessa forma, passamos para análise dos dados da categoria *identidade* – como os estudantes de ambos os lados da fronteira percebem a influência das culturas (brasileira e boliviana) na construção de suas identidades/constituição do sujeito.

## 5.2 Identidade/Constituição do Sujeito

Como já temos demonstrando ao longo do desenvolvimento deste capítulo, por meio das falas dos estudantes, o caráter dialético do processo da constituição do sujeito/identidade, de acordo com Vigotski (1999), é compreendido na realidade social e na vida social, a priori, histórica. Um social que é também intra e intersubjetivo, cuja dinâmica se constitui na teia de relações entre sujeitos diferentes e semelhantes, que se apresenta como uma unidade de contrários e, ao mesmo tempo, reflete a totalidade do contexto vigente nas relações sociais. Assim, o autor define o sujeito como uma multiplicidade na unidade, sendo o outro a mediação dessa relação, ou seja, o sujeito é uno e se constrói através da multiplicidade e da mudança, de acordo com seus posicionamentos, como ator e autor do próprio processo identitário. É por meio dessas mudanças que a identidade se conforma em “... uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una” (Ciampa, 1987, p. 61).

Dito isto, passamos à análise da categoria *identidade*, com a percepção dos estudantes sobre a influência das culturas (brasileira e boliviana) na construção de suas identidades/constituição do sujeito. No primeiro momento apresentamos e discutimos os recortes das falas dos estudantes moradores de Corumbá-MS, representados pelos estudantes Gilse, Gisele e Pablo e, no segundo, a percepção dos estudantes moradores de Puerto

Quijarro-BO, contemplados nas falas das estudantes Gilse e Gisele. Iniciamos com o recorte da fala da estudante Gilse:

*Acho que a cultura boliviana me influencia na minha identidade, porque toda a minha família é de lá. Acho que a cultura brasileira também me influencia. **Eu me sinto muito misturada, gosto de música em espanhol e em português, vejo programas em espanhol e programas em português. Acho que hoje é meio a meio.** (Gilse - moradora de Corumbá-MS).*

*... a cultura boliviana faz parte da minha identidade (língua, comida, roupa), minha mãe é boliviana. (Gisele - moradora de Corumbá-MS).*

*... talvez haja alguma influência da cultura boliviana, uma coisinha ou outra. Costumo ir à feira dos bolivianos<sup>17</sup>, até entendo algumas palavras da língua deles. De vez em quando, como comida boliviana, por exemplo, arroz boliviano. A minha relação com a cultura boliviana é que lá as coisas são mais baratas, eu e minha família sempre vamos fazer compras de roupas, eletrônicos. (Pablo – morador de Corumbá-MS).*

Vejamos os recortes de falas das estudantes Moradores de Puerto Quijarro-BO:

*... meu pai trabalha na Bolívia, ele é boliviano e minha mãe brasileira. A família da minha mãe mora em Corumbá. **Acho que a cultura brasileira influencia na minha identidade sim, acho que é meio a meio.** (Márcia – moradora de Puerto Quijarro-BO).*

*... desde criança estudo aqui em Corumbá. Acho que os dois lados influenciam na minha identidade. **Sou metade boliviana e metade brasileira.** (Albânia - moradora de Puerto Quijarro-BO).*

Considerando que a constituição do sujeito/identidade do estudante da região de fronteira (morador da Puerto Quijarro-BO/morador de Corumbá-MS), já discutida no item anterior, não ocorre por si mesma e nem está afastada da dimensão espaço-temporal e de suas causas, mas encontra-se em uma reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório. Isso fica evidenciado nas falas dos estudantes moradores de ambos os lados dessa região de fronteira, quando expressam a amálgama da relação intercultural (cultura brasileira e boliviana) das suas identidades/constituição. Assim, é necessário o reconhecimento do outro para a conversão das relações interpsicológicas em relação intrapsicológicas, segundo Vigotski (1999). Entretanto, não significa uma mera reprodução,

---

<sup>17</sup> As feiras dos bolivianos são feiras livres que acontecem todos os dias da semana em vários pontos da cidade. Dentre elas, a que mais se destaca é a tradicional feira da rua Ladário, centro de Corumbá, aos domingos. Esse espaço é apreciado por turistas e moradores da região.



mas reconstituição de todo o processo envolvido, numa relação dialética. O que vai ao encontro da afirmação de Ciampa (1987, p. 127) de que a identidade é sempre política:

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida... Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia... A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política.

Dessa forma, não se pode considerar a identidade como um simples conceito descritivo das características individuais e de grupos sociais, já que isso acarretaria, por si só, negar a necessidade das relações para a construção social da sua própria vida.

De acordo com Oliveira (2005, p. 29) “... é preciso considerar que todo esse processo entre indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)”. Diríamos que é no processo e condição de estudante (o singular), mediado pela sua relação produzida em sociedade de fronteira (o particular) que se pode apreender sua relação com a história dos homens, ou seja, do gênero humano (universal).

Assim, Lukács (1968) atribuirá à particularidade o caráter de mediação entre o singular e o universal, sendo o particular responsável por elevar a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo em que confere à universalidade um grau de concreção singular. O autor chama a atenção para a importância da categoria da particularidade (na relação singular-particular-universal) ao se constituir como mediação que explica os mecanismos que interferem no modo de ser da singularidade e da universalidade, ou seja, a particularidade se coloca como mediação que carrega determinações ao singular e ao universal. Nessa perspectiva, retomando o problema da pesquisa: Como se dá o processo de constituição do sujeito/identidade dos estudantes nessa sociedade de fronteira (Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO)?

Em tal contexto, ao longo desta tese, por meio das análises e discussões das categorias, depreende-se que a constituição de sujeito/identidade de estudantes moradores de ambos os lados da fronteira se dá num processo de construção histórico-cultural e dialético, num espaço de contradições e ambiguidades vivida pelos seus moradores, vistos como agentes de sua própria história, em uma perspectiva de totalidade, que implica uma complexidade em que cada fenômeno só faz sentido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos dessa região.

Dessa forma, é no reconhecimento e estranhamento, nas proximidades e afastamentos, nas ambiguidades, negociações e nos confrontos em suas diferentes mediações que se estabelece a relação entre as culturas brasileira e boliviana. Nesse sentido, é importante destacar a estreita relação no âmbito dos relacionamentos afetivos entre o lado boliviano e o lado corumbaense (matrimônios, oficiais ou não, batizados), demonstrada na mistura de nacionalidades dos pais (brasileiro e boliviano) – dos 14 estudantes participantes da pesquisa, em que só quatro são filhos de pais brasileiros e, desses, três são migrantes de outras regiões do Brasil –, como também por meio das expressões artístico-culturais no âmbito religioso, no esporte, na culinária. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como um modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais.

Destacamos também a interdependência entre brasileiros e bolivianos pelo distanciamento geográfico entre os principais centros urbanos em relação à fronteira, tanto do lado brasileiro como do lado boliviano, já apresentado no capítulo 2 (Figura 4). Retomando a dialética de Hegel, a fronteira é negada como síntese das relações entre os dois países, segundo a proposta dialética no sentido da tríade hegeliana (tese, antítese e síntese). A região de fronteira como uma síntese de relações sociais entre as duas nações, conformada numa totalidade histórica, em seu movimento dialético, Fronteira (immediateidade/Tese) através da ação dos fronteiriços (mediação) transforma-se em região de fronteira (mediateidade/Antítese) e Síntese como espaço relacional.

Defendemos que o sujeito se constitui, que ele não tem uma essência determinada a priori, nem totalizada nas diferentes idades do desenvolvimento (criança, adolescente, adulto, idoso), mas que seu fazer-se sujeito é sempre inconcluso e resulta do modo como singularmente utiliza o contexto no qual interage como instrumento de seu desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento é dialético e dialógico, contínuo e não linear, de modo que, como afirma Pino (1996), constituição do sujeito passa a ser o único significado aceitável para o conceito de desenvolvimento humano.

A teoria vigotskiana do desenvolvimento, cujo pressuposto aponta para o desenvolvimento humano em direção à sua maior complexidade, também se traduz na sua concepção de atividade revolucionária, baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 2001), uma qualidade de relação e de aprendizagem que potencializa nas pessoas as funções emergentes para aquilo que é ainda potência individual de desenvolvimento, colocando à disposição dos sujeitos habilidades, conhecimentos e experiências que lhes permitam estimular os nexos entre imaginação, emoção, pensamento e vontade.

Vigotski (1997) afirma que é na relação com o outro que se constituem internamente elementos que se configuram para a construção do humano, e as funções psíquicas superiores, inicialmente sociais, aos poucos vão se constituindo como construção pessoal (interpsicológico para o intrapsicológico). Assim, internalizam-se os sentidos do que é produzido historicamente. Isto só é possível a partir de uma compreensão dialética e indissociada de homem-sociedade, objetivo-subjetivo, interno-externo, singular-universal. Dizendo em outras palavras, essa constituição acontece por meio da produção social, histórica e cultural desse sujeito e da compreensão do que se fez possível internalizar. Assim, a linguagem e o pensamento refletem uma determinada realidade social por meio da instrumentalidade do signo, que faz a mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos.

Nesse sentido, Leontiev (1978) pondera que é o processo educativo que possibilita ao homem se apropriar daquilo que a humanidade produziu, conduzindo-o à genericidade, ou seja, à identidade com o gênero humano. Nesse contexto, Duarte (2013) faz uma diferença entre os conceitos de espécie humana e gênero humano. Para o autor, a espécie humana está vinculada às especificidades biológicas do indivíduo, ou seja, relacionada aos aspectos genéticos próprios da espécie *Homo Sapiens* e, enquanto gênero humano, caracteriza-se pelas produções culturais como a linguagem, a ciência e a arte.

Dessa forma, a formação do sujeito depende da experiência e das condições materiais e psicológicas para que se realize. Assim, o fenômeno educativo pode contribuir para o estabelecimento de novos modos de pensar, sentir e conhecer dos estudantes moradores de Corumbá-MS e moradores Puerto Quijarro-BO, estabelecendo novas relações interculturais.



## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Ao longo do processo deste trabalho, procuramos apresentar e discutir, a partir do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, que a cultura ocupa uma posição fundamental na formação da consciência humana. Vigotski e seus colaboradores – Leontiev e Luria –, ancorados no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, propuseram uma teoria psicológica em cuja investigação o homem fosse analisado em sua totalidade, por meio da utilização de um método que deveria ser elaborado de forma a possibilitar o estudo dos fenômenos em sua historicidade, a partir de sua gênese. Assim, na elaboração da Psicologia Histórico-Cultural, no que diz respeito ao método investigativo, Vigotski destacou a necessidade de buscar a explicação científica do fenômeno em sua processualidade e totalidade, e não apenas a descrição fenomênica. E ainda: que se faz necessário estabelecer teoricamente as relações dinâmico-causais que constituem o objeto que se estuda em suas diversas determinações. Nessa direção, privilegiam-se os movimentos e as transições, no sentido de propiciar uma compreensão total dos fenômenos. Esses fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por contradições, discordâncias, concordâncias, simetrias e assimetrias.

Dessa forma, procuramos demonstrar a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural com base no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, os quais formularam uma teoria social partindo da observação da sociedade capitalista e de sua forma de organização, considerando a economia (infraestrutura) como fator determinante das relações sociais e das demais instituições (superestrutura), tais como o direito, a educação, o trabalho e a própria cultura.

Nesse sentido, considerando os elementos da base teórica de Vigotski, a constituição das funções psicológicas superiores está fundamentada na cultura, por meio do trabalho e da educação. Em tal contexto, buscamos compreender o processo de constituição do sujeito “estudante” no contexto intercultural da fronteira Corumbá-MS/Puerto Quijarro-BO. Contexto esse marcado pela diversidade cultural, como também pela desigualdade social. Esta tese se fundamentou na área de conhecimento da psicologia na interface com a educação, e a escola como *locus* da pesquisa. Nesse sentido, temos a escola como ponto de partida para este estudo pela natureza dos territórios das populações onde a escola se situa enquanto espaço de educação e aprendizagem de crianças e jovens de múltiplas origens, pertencas e formas de estar e ponto de chegada, pois defendemos, de acordo com a teoria vigotskiana, que a educação conduz ao desenvolvimento e que o aprendizado é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a “...

aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento” (Vigotsky, 1998, p. 116).

Descrevemos os postulados teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende a cultura como produto da atividade humana e, desse modo, ‘constitui-se como expressão do processo histórico. Ou seja, a atividade atua como mediadora do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. Nesse sentido, as características tipicamente humanas se configuram no processo histórico da humanidade e são construídas durante toda a vida de um indivíduo, estabelecendo-se por meio da relação dialética do homem com o meio histórico-cultural. (Vigotski, 1995).

Nessa perspectiva, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. A dialética entre objetivação e apropriação é a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência disso, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza.

Em tal perspectiva, a atividade humana, designada por Marx como trabalho é, para Vigotski (1997), a origem do homem em suas necessidades, possibilidades e limites, marcando a transição da história natural dos animais à história social dos homens. Isso equivale a dizer que, com a transformação da natureza pela atividade humana intencional, ocorre uma dupla modificação, tanto na relação do homem com a natureza quanto em sua própria conduta. Ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, o homem humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva e cria uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Nesse sentido, o trabalho exerce dupla função: é uma atividade produtiva e uma atividade de comunicação, pelas necessidades das relações de trabalho. A linguagem, nesse caso, não desempenha apenas a função de comunicação; ela também é formadora da consciência e do pensamento humano. (Leontiev, 1978).

Nessa perspectiva, o trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. Assim, o desenvolvimento biológico torna-se dependente do desenvolvimento da produção, um processo social que se desenvolve segundo leis objetivas, ou seja, as leis sócio-históricas (Leontiev, 1978). Cada geração inicia sua trajetória num mundo de objetos e fenômenos criados pela geração precedente com a apropriação dos produtos culturais resultantes da atividade social, ou seja, das objetivações do gênero humano.

A cultura, para Vigotski (1991), é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais estabelecidas numa determinada sociedade e da atividade social

como produto do trabalho social, portanto o desenvolvimento só pode ser entendido em suas dimensões individual e social, mediatizado pela apropriação das objetivações produzidas historicamente. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se busca a identidade/constituição do sujeito desse homem no particular, compreende-se o todo, ou seja, a sociedade na qual ele está inserido e da qual é parte constituinte.

Vigotsky (1999), partindo do pressuposto do psiquismo humano como imagem subjetiva da realidade objetiva, afirma que todo conceito é um significado social e deve ser interiorizado pelos sujeitos individualmente. Assim, a mediação é a interposição que provoca as transformações socialmente construídas e promove desenvolvimento. Nesse sentido, o uso de instrumentos e signos é entendido como categoria mediadora da construção das funções superiores e da consciência. Portanto, a atividade instrumental é uma unidade que preserva as propriedades do todo numa perspectiva dialética e compreende tanto o indivíduo quanto o meio físico-social, em interação recíproca. Em tal perspectiva, as atividades mentais internas emergem da atividade prática desenvolvida na sociedade com base no trabalho e são formadas no curso da ontogênese em cada nova geração. Ou seja, é por meio do processo de internalização que o homem vai construindo sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo real.

As funções psicológicas superiores são processos tipicamente humanos, tais como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, de estabelecer relações, uso da linguagem, entre outros. Vigotski, (1984) pondera que essas funções não estão no nível das funções elementares ou naturais, e sim naquelas que se constituem a partir da inserção do ser humano num determinado grupo cultural. Ou seja, é pelo desenvolvimento da linguagem que se torna possível a construção e a generalização dos conhecimentos, a transmissão e a assimilação da experiência histórico-social. Assim, entre a linguagem e o pensamento existe uma relação de condicionalidade recíproca, dialética.

Em tal contexto, descrevemos o processo histórico da construção da região de fronteira (Brasil-Bolívia), seguindo os pressupostos do materialismo histórico e dialético que parte da compreensão de que a origem das ideias, do pensamento, é produzida socialmente e está na base material da sociedade, ou seja, do modo de produção dominante, no caso, o capitalista. No que diz respeito à sua atividade prática, as classes sociais, embora partilhem de uma mesma relação, estão em polos opostos e têm interesses antagônicos. De acordo com Vigotski (1999), é por meio da internalização do mundo mediado pelo sistema de conceitos socialmente produzido nas relações materiais entre os homens, pela mediação do outro e pelos significados atribuídos histórica e socialmente aos objetos e fenômenos, que o sujeito se



constitui. Vigotski defende a origem histórico-social da psique humana, por meio da compreensão de que “... cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.” (Vigotski, 1996, p. 368).

Desse modo, nesta tese, compreende-se a constituição do sujeito “estudante” no contexto de fronteira (moradores dos municípios de Corumbá-MS e Puerto Quijarro-BO, não como esferas dicotômicas que interagem, mas como instâncias de um mesmo e único processo histórico, o que implica a observância dessa região sob o prisma da relação intercultural entre os dois países, provenientes de diferentes tipos e motivos de colonização e com constituição econômica e produtiva diferenciadas.

A escola na fronteira exige um olhar especial pelas variáveis que nela se encontram, pois elas são determinantes para a integração social dos estudantes moradores e/ou descendentes de bolivianos, o que se estende às comunidades onde residem e aos espaços em que se movimentam. Frente às dificuldades enfrentadas por esses estudantes em contexto escolar marcadas por preconceito, discriminação e pela própria negação de serem cidadãos fronteiriços, a escola se apresenta como um território de enfrentamentos invisíveis, reproduzindo o estereótipo e a visão ilusória de um país em que não há discriminação racial, étnica ou social em suas estruturas.

É importante considerar o processo histórico e social que constitui os Estados-Nação dessa fronteira, elemento fundamental para a compreensão dos estudos relacionados à cultura, à identidade e à relação intercultural. As políticas de educação intercultural deverão levar em conta as especificidades socioculturais da região em seu processo histórico e formação a partir da compreensão da dinâmica da sociedade capitalista, não somente no que diz respeito à infraestrutura, mas também no que concerne às leis, ao direito, às relações cultural e economicamente estabelecidas nessa região. Nas sociedades ocidentais atuais, e na brasileira em particular, o estudo da teoria e da obra de Vigotski favorece a compreensão, por um lado, do impacto provocado na subjetividade humana pela fragmentação que permeia a sociedade de classes e, por outro, de que a educação em nosso país, na condição de integrante do aparato da superestrutura neoliberal, está organizada para a manutenção da lógica do capital.

Dessa maneira, os pressupostos vigotskianos sobre a importância da cultura na construção da subjetividade e da consciência são essenciais para mudanças na educação as quais visem à transformação do sujeito e da sociedade, superando a tradicional separação entre pensamento e prática, em função de uma boa educação escolar ofertada a todos, independente da etnia ou classe social. A teoria vigotskiana nos leva a compreender que tanto

a conduta humana a ser desenvolvida pelo ensino quanto a valoração atribuída à escola são histórica e socialmente datadas.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a educação, então, assume a condição essencial de ser mediadora no processo de emancipação humana, uma vez que tem a função particular de mediar a produção cultural (o conhecimento elaborado historicamente) na relação entre a dimensão universal, própria do ser genérico, e a dimensão singular, própria do ser individual.

## REFERÊNCIAS

---

- Albuquerque, J. L. (2009). A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 15, (31), 137-166, jan./jun.
- Albuquerque, J. L. (2010). Conflito e integração nas fronteiras dos “brasiguaios”. *Caderno CRH, Salvador*, 23 (60), p. 579-590.
- Amaral, M. R. (2013). *Formação da Fronteira Brasil-Bolívia e o Tratado de Roboré*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, MS, Brasil.
- Assis, J. H. V. P. (2016). Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal. *International Studies on Law and Education*, 22, 83-94.
- Baeninger, R. (1999). *Região, Metrópole e Interior: Espaços Ganhadores e Espaços Perdedores nas Migrações Recentes - Brasil, 1980-1996*. (Tese de Doutorado). Universidade de Campinas, SP, Brasil.
- Bakhtin, M. (1995). *Questões de literatura e de estética: teoria do romance*. (4a ed.). Trad. Aurora F. Bernadini *et al*, São Paulo: Editora Unesp.
- Balán, J. (1973). Migrações e Desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaio de interpretação histórico-comparativa. *Estudos CEBRAP*. São Paulo, 5, 7-79.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, 11, 89-117.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreda, S. V. M.; Gomes, M. R. & Marcondes, M. L. (2014). Relato de Experiência no Peif: o turismo como resgate identitário na fronteira Corumbá-Puerto Quijarro. *Revista GeoPantanal*, UFMS/AGB, Corumbá/MS, 17, 107-124.
- Barros, J. A. (2011). O conceito de alienação no jovem Marx. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, 23, (1), 223-245.
- Brasil. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 maio 2017a. Não paginado. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm).
- Brasil. *Lei nº 11.645*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

- Brasil. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2005). Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional.
- Brasil. *Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009*. Promulga o Acordo entre Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz de La Sierra, 08 de julho de 2004. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206737&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.737%2C%20DE%2012,8%20de%20julho%20de%202004](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206737&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.737%2C%20DE%2012,8%20de%20julho%20de%202004).
- Brasil. Presidência da República. Decreto nº 6.975 de 7 de outubro de 2009. Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – Mercosul, Bolívia e Chile, assinado por ocasião da XXIII Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Brasília nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm). Acesso em: 13 out 2018.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56.
- Canclini, N. G. (1990). La modernidad después de la posmodernidad. In Beluzzo, Ana Maria de Moraes (Org.). *Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina*. São Paulo: Memorial da América Latina.
- Carvalho, E. J. G. & Faustino, R. C. (2016). Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as Influências internacionais na atual política educacional. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, 8(15), 187-208.
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. C. (1984). Identidade. In W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense.

- Costa, G. V. L. (2013). O muro invisível. A nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 25 (2), 141-156.
- Costa, G. V. L. (2015). Os Bolivianos em Corumbá-MS. *Mana*, 21 (1), 35-63.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc.
- Cuéllar, J. (Org). (1997). *Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Trad. Alessandro Warley Candeas. Brasília: Unesco.
- Cury, C. R. J. (1986). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. (3. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Engels, F. (1990). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In Marx, K.; Engels, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, v. 2.
- Evangelista, E. G. (1999). *A Unesco e o mundo da cultura*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Facci, M. G. D., Barroco, S. M. S. & Leonardo, N. S. T. (2009). A historicidade na constituição do Sujeito: considerações do marxismo e da psicologia histórico-cultural. In Tomanik, E., Caniato, A. M. P. & Facci, M. G. D. *A constituição do sujeito e a historicidade*. Campinas: Alínea.
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brasil.
- Flandoli, B. R. G. X. (2013). *A concepção de cultura em Vigotski e suas contribuições para o trabalho e a educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 23, 16-35.
- Fontoura, F. A. P. (2018). *Migrações internacionais e o acesso às políticas públicas de saúde no Brasil: o olhar das ongs*. (Tese de Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil.
- Gentili, P. A. (2002). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Google Maps (2019). Mapa do limite internacional Brasil – Bolívia.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Hall, S. (1997). A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22 (2), 15-46.
- Hobsbawm, E. (2011). *A era do capital: 1848-1875*. Trad. Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra.
- Ianni, O. (1989). A dialética da História. In *Ensaio*, 17/18 (especial), 239-61.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Mato Grosso do Sul. Corumbá. Recuperado de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500320>.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2017). *Corumbá, MS*. Recuperado de <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/366/>.
- Kosik, K. (2011). Dialética do concreto. Trad. Célia Neves & Alderico Toríbio. (2a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra 1926. Do original tcheco: Dialektikakronkrétni. 9a. reimp.
- Kuenzer, A. Z. (1986). *Pedagogia da Fábrica*. São Paulo: Cortez.
- Leach, E. R. (1960). The frontier of Burma. *Comparative Studies in Society and History*, 3 (1): 49-68.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Lukács, G. (1968). *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social*. vol. I. São Paulo: Boitempo.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral. Introdução evolucionista à psicologia*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2002). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais* (3a. ed.). São Paulo, SP: Ícone.
- Luria, A. R. (2006). Introdução. In Vigotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2006) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone (coleção educação crítica).

- Machado, L. O. (2006). Cidades na Fronteira Internacional: conceitos e tipologias. In Anais, II Conferência Internacional de Desenvolvimento Urbano em Cidades de Fronteira (pp.58-69). Foz de Iguaçu-IAB.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7, (13), 31-44.
- Mancilla Barreda, S. V. (2017). *Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Mapa dos países latino-americanos. Recuperado de <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/america-latina-1.htm>.
- Mapa das fronteiras de Mato Grosso do Sul. Recuperado de <http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/forcas-armadas/bolivia.htm>.
- Mapa político da Bolívia. Recuperado de <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/bolivia/boliviamapa.html>.
- Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse. Manuscritos Econômicos de 1857-1858*. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (1978). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- Marx, K. (1984). *Manuscritos, economia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marx, K. (2011). *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política*: Livro I, v. 1: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider & Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2005). *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1996.
- Moisés, J. A. (2002). Diversidade cultural e desenvolvimento nas Américas. *Revista Palmares em Ação*, 1, (2), 40 –55.
- Nogueira, R. J. B. (2007). Fronteira: espaço de referência identitária. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, 1, (2), 27-41.



- Oliveira, T. C. M. & Nascimento, R. F. (2017). Fronteira, Paradiplomacia e Desenvolvimento. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, 6. (12), 23-49.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In Abrantes, A. A., Silva, N. R. & Martins, S. T. *Método Histórico-Social na Perspectiva Social*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26, (01), 15-40. |
- Oliveira, M. A. M. (2006). Espaço, Tempo e Imigrante: O desconcerto de uma fronteira. In Chiappini, L.: Martins, M. H. (Org.). *Cone Sul: fluxos, representações e percepções*. São Paulo: Hucitec.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). (1993). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Boletín 30, 3-10. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095110\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095110_spa).
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). (1996). Medium-Term Strategy 1996-2001, Paris.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). (2000). Unesco and the issue of cultural diversity: review and strategy 1946-2000. Division of cultural Policies. Unesco. Recuperado de [http://www.itgermany.de/fileadmin/user\\_upload/pdf\\_theater/4\\_Die\\_Konvention.pdf](http://www.itgermany.de/fileadmin/user_upload/pdf_theater/4_Die_Konvention.pdf).
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf).
- Peres, R. G. (2009). *Mulheres na fronteira: a migração de bolivianas para Corumbá – MS*. (Tese de Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Peres, R. G. (2015). Mulheres na fronteira: a migração de bolivianas para Corumbá – MS. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, 8 (2), 120-137.
- Pereira, J. G. (2007). *O patrimônio ambiental urbano de Corumbá/MS: identidade e planejamento*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, Brasil.
- Pino, A. (1996). Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In Pedroza, M. I. (Org.). *Investigação da criança em interação social. Coletânea da ANPEPP*. Recife: Editora Universitária, UFP.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Quijano, A. (2005). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, Buenos Aires, 4 (14), 3-14.

- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. (p. 159-177). Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28, (100), 1231-1255.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. 42a. ed. Campinas-SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8a. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sawaia, B. (2001). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sawaia, B. (2005). A dialética contra a cilada negadora da práxis social. In Abrantes, A. A.; Silva, N. R.; Martins, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, A. M. V., Francelino, S. M. R. L. & Almeida, L. P. (2016). Pesquisa na Abordagem Sócio-Histórica: uma Breve Reflexão. In Almeida, L. P. (Org.). *Políticas Públicas, Cultura e Produções Sociais*. Campo Grande: Editora UCDB.
- Silva, M. A. (2014). *A institucionalização do Parlamento do Mercosul (Parlasul) e os desafios da integração regional Mercosul e globalização: dinâmicas e desafios da integração regional*. Dourados-MS: UFGD.
- Silva, L. P. B. (2012). A geografia das cidades gêmeas de Corumbá (Brasil) e Porto Suárez (Bolívia): interações espaciais na zona de fronteira Brasil – Bolívia. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Silveira, E. C. (1999). O espaço das conferências Internacionais de Educação (CIEs) OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 80, (196), 440-450.
- Soares, C. P. C. B. (1998). Mercosul Educacional: ações do governo. In Morosini, M. C. *Mercosul Políticas e Ações Universitárias*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souchaud, S. & Baeninger, R. (2008). Collas e cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, 25, (2), 271-286.
- Souchaud, S., Fusco, W. & Carmo, R. L. (2007). Mobilidade Populacional e Migração no Mercosul: uma fronteira do Brasil com Bolívia e Paraguai. *Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 39-60.

- Sturza, E. R. (2010). Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. *Pro-Posições*, Campinas, 21, (3), 83-96.
- Torchi, G. F. C. & Silva C. P. (2014). A Expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista GeoPantanal*, UFMS/AGB, Corumbá/MS, 17, 33-46.
- Urt, S., Silva, A. M. V. & Almeida, L. P. (2017). Educação Profissional: Reflexões acerca da qualificação para o trabalho. In *Anais XIII CONPE – Congresso Nacional de psicologia Escolar e Educacional pela democratização da educação*. Salvador-BA.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática,
- Vigotski, L. S. (1999). O significado histórico da crise na Psicologia. In Vygotsky, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas*, vol. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. In Sirgado, A. P. (Org.). *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicologia*. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique*. vol. 3. Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Waldman, T. (2012). *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viaña, J., Tapia, J. & Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración – Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá-Colombia. 9, 131-152.

Wertsch, J. L. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE A

### AUTORIZAÇÃO

Pela presente, declaro que fui informado (a), de forma clara sobre as características e objetivos da pesquisa intitulada: CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTO TRANSCULTURAL: Um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia. Este estudo será desenvolvido pela professora Ana Maria de Vasconcelos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da UCDB, sob orientação da professora Doutora Luciane Pinho de Almeida.

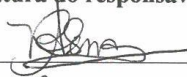
Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos(as) participantes.

Corumbá, 13 de setembro de 2017

Instituição: Escola Estadual Dom Bosco

#### Assinatura do responsável pela Instituição:

  
 Rosângela Aparecida de Sena Monteiro  
 Diretora  
 Desig. "P" SED nº 1992  
 D.O. 9204 de 13/07/2016  
 Nome: Rosângela Aparecida de Sena Monteiro  
 Função: Diretora

**APÊNDICE B****FICHA DE INSCRIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA**

**CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTO TRANSCULTURAL: Um estudo sobre estudantes brasileiros e os de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Série/Turma** \_\_\_\_\_

**Data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**Residência:** ( ) Brasil ( ) Bolívia

**Por que gostaria de participar da pesquisa?**

---

---

---

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto: CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTO TRANSCULTURAL: um estudo sobre estudantes brasileiros e de origem boliviana que estudam na fronteira Brasil-Bolívia.**

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu(a) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso tenha dúvida, você pode procurar a responsável pela pesquisa, Profa. Ana Maria de Vasconcelos Silva, pelo telefone (67) 99256-9409 e e-mail: [vasconcelosana659@gmail.com](mailto:vasconcelosana659@gmail.com), e/ou a Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida (orientadora), pelo telefone (67) 98126-6685 e e-mail [luciane@ucdb.br](mailto:luciane@ucdb.br), ou ainda o Conselho de Ética da UCDB, pelo endereço: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – Campo Grande-MS, CEP: 79117-900, telefone (67) 3312-3723 e e-mail: [cep@ucdb.br](mailto:cep@ucdb.br).

Trata-se de uma pesquisa que é parte integrante do Projeto de Doutorado em Psicologia da Saúde, realizado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), desenvolvida pela Profa. Ana Maria de Vasconcelos Silva (UFMS), sob orientação da Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida. A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de constituição dos estudantes brasileiros e de origem boliviana que estudam em contextos intersticiais na fronteira Brasil/Bolívia.

O projeto estrutura-se como pesquisa qualitativa, tendo como referencial teórico a Psicologia Sócio-Histórica, que possui como pressuposto epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético. Esta abordagem parte do princípio de que os fenômenos humanos são produzidos no processo de constituição da vida social, construída historicamente, e tem como entendimento que a historicidade do homem e a constituição dos processos psicológicos não são da ordem do biológico e do natural, mas da ordem do simbólico e das leis histórico-culturais. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para coleta de dados serão a técnica de grupo focal e a entrevista semiestruturada. Para análise dos dados será utilizado o procedimento da análise categorial.

A colaboração do(a) seu(a) filho(a) na pesquisa consiste em participar de três oficinas (grupos focais) que serão realizadas no contra turno do horário de aula. O tempo de duração de cada encontro será de uma hora e trinta minutos, com grupos de oito participantes. Em cada encontro serão trabalhados os temas geradores referentes aos objetivos da pesquisa, respectivamente: Identidade/Adolescência/Fronteira; **Mediadores culturais nas tramas do cotidiano** e Percepção sobre a vivência da sala de aula na escola de fronteira.

Para discussão dos temas geradores, serão utilizadas técnicas de dinamização. E, caso seja necessário participar de uma entrevista, para complemento de dados da pesquisa, o tempo de duração será em torno de trinta minutos. O local para a realização das oficinas e entrevistas será na própria instituição escolar. A entrevista será realizada individualmente.

As oficinas e entrevistas serão conduzidas pela pesquisadora sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os instrumentos utilizados para registro da coleta dos dados serão videografia e diário de campo. A edição e a transcrição desse material têm por finalidade permitir que este seja um registro das questões mencionadas e que fique à disposição de pesquisadores, servindo de subsídio para novas pesquisas. Os dados coletados



só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. A devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes será feita pela pesquisadora na escola e será disponibilizado um exemplar da tese para a mesma.

Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco à integridade moral, física e mental ou efeitos colaterais a seu(a) filho(a). As informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar os objetivos acima propostos, e para a composição da tese de doutorado, sempre resguardando a identidade de seu(a) filho(a).

Os benefícios para seu(a) filho(a), enquanto participante da pesquisa, são o de contribuir para a compreensão a respeito do processo de constituição de estudantes brasileiros e de origem boliviana que estudam em contextos intersticiais na fronteira Brasil/Bolívia, e o de auxiliar na ampliação da produção científica e do avanço em investigações que articulem áreas políticas e práticas, gerando possibilidades para o enriquecimento de programas sociais e educacionais que levem em consideração a diversidade etnocultural e as especificidades da fronteira.

Caso seu(a) filho(a) não queira mais fazer parte da pesquisa, você pode retirar o seu consentimento a qualquer instante, entrando em contato por meio dos telefones citados. Os dados referentes à pessoa de seu(a) filho(a) serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, logo não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você receberá uma cópia desse Termo com o nome, o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador responsável, do professor-orientador e do Comitê de Ética, para que possa localizá-los a qualquer tempo, conforme indicado no início deste documento.

Eu....., portador(a) do RG n. .... (responsável pelo(a) estudante), após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a esta pesquisa com a Profa. Ma. Ana Maria de Vasconcelos Silva, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** que meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ participe da mesma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu, Profa. Ma. Ana Maria de Vasconcelos Silva, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisadora  
Profa. Ma. Ana Maria de Vasconcelos Silva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_