



**Rogers Barros de Paula**

**Educação na fronteira**  
**Um estudo de caso sobre a presença estrangeira na escola**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Alicia Maria Catalano de Bonamino  
Coorientador: Prof. Edgar Aparecido da Costa

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## **Rogers Barros de Paula**

Matemático da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010) e Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014). Atua nos temas de educação, educação matemática, diferenças, desigualdades sociais e escolares e métodos quantitativos nas Ciências Sociais.

### Ficha Catalográfica

Paula, Rogers Barros de

Educação na fronteira: um estudo de caso sobre a presença estrangeira na escola / Rogers Barros de Paula; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino; co-orientador: Edgar Aparecido da Costa. – 2019.

188 f.: il; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Cidades-gêmeas. 3. Fronteira. 4. Estudantes estrangeiros. 5. Análise multivariada. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Costa, Edgar Aparecido da. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, pela vida concedida e pelos momentos de fortaleza e de sanidade, quando tudo parecia em vão. Por ter possibilitado conhecer-me melhor e também compreender o próximo.

À minha família, as pessoas que mais amo, pelo amparo quando precisei e por ser meu porto seguro nos momentos de aflição e de angústia, nomeá-las, aqui, seria outra tese de doutorado;

A Murillo Marschner, o meu primeiro orientador. Você tornou esta tese possível. Obrigado por ter me acolhido, mesmo sem me conhecer, e ter aceitado me orientar. Finalizar este trabalho não teria sido possível, se você não estivesse virtualmente a meu lado, sendo paciente e, principalmente, valorizando a pesquisa, mesmo quando eu via somente os defeitos. Para mim, você é mais do que um orientador acadêmico, é o exemplo de profissional que quero seguir. Obrigado!

À querida Alicia Bonamino, a segunda orientadora, pela sabedoria e competência para conduzir o trabalho comigo durante as qualificações e na defesa da tese. Muito obrigado por percorrer esse caminho conosco e por todo aprendizado que me proporcionou, além do olhar de “mãe” por cada um de nós, pós-graduandos do departamento;

Ao co-orientador Edgar Costa, pelo honrado aceite em dar direções neste trabalho e estar sempre à disposição a ajudar, em qualquer hora do dia, onde quer que estivesse;

Ao professor Marcelo Andrade, in memoriam, que foi um impulsionador da temática investigada e por me fazer acreditar que tolerar ainda é pouco;

À professora Sônia Kramer, pelas valiosíssimas reflexões sobre as questões atuais da educação e por me trazer à compreensão de uma postura de alteridade diante da dor do outro;

À Beth, professora Elisabeth, que foi parceira em muitos momentos de aflição e estava sempre disposta a me ouvir;

À UFMS, pela parceria em muitos momentos e por possibilitar esta qualificação ao seu corpo técnico;

Ao Departamento de Educação da PUC-Rio e aos seus professores pela excelência nas aulas e ensinamentos valiosos, além de seus funcionários, sempre à disposição para ajudar;

À Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, por autorizar a entrada nas escolas e viabilizar a investigação qualitativa;

Às escolas onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, pelo acolhimento e, em especial, aos seus dirigentes e professores, por deixar que fizesse observação durante as suas aulas;

Às pioneiras do grupo GPEDS, pelas críticas e orientações no trabalho, além da sensibilidade feminina ao lidar com algumas questões em seu rumo;

Aos colegas DINTER da República do Pantanal, pela convivência no Rio de Janeiro e pela aprendizagem que tive com cada um de vocês.

## Resumo

Paula, Rogers Barros de; Bonamino, Alicia Maria Catalano de. **Educação na fronteira: Um estudo de caso sobre a presença estrangeira na escola.** Rio de Janeiro, 2019. 188p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, visa compreender efeitos da inserção de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro considerando resultados educacionais e interação escolar desses estudantes e suas famílias com agentes escolares, tendo os elementos território e fronteira como a base da discussão. No estudo quantitativo, foram descritos os efeitos nacionalidade e fronteira sobre os resultados da Prova Brasil de municípios e escolas brasileiras nas edições de 2011, 2013 e 2015. A partir das análises de correlações e regressões múltiplas realizadas, foi evidenciada a associação entre as taxas relativas de matrículas com nacionalidade estrangeira por município e escola brasileira e as suas respectivas proficiências e o efeito negativo que a variável geográfica “cidades-gêmeas” atribuiu às proficiências registradas. Esses achados nortearam o segundo estudo da pesquisa, com o intuito de verificar efeitos da inserção de estudantes estrangeiros em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, diretamente na escola. Foram realizadas observações e entrevistas com agentes de duas escolas com altas taxas relativas de matrículas com nacionalidade estrangeira na cidade-gêmea de Corumbá-MS. Sob a perspectiva de estabelecidos e outsiders de Norbert Elias e John Scotson (2000), evidenciou-se que as territorialidades de fronteiriços brasileiros e estrangeiros em cidade-gêmea ditam as negociações sobre as nacionalidades documentais, identidades étnicas e direitos sobre o espaço fronteiriço e que acabam adentrando às escolas por meio das opiniões de brasileiros estabelecidos sobre estudantes estrangeiros e as suas famílias outsiders.

## Palavras-chave

Cidades-gêmeas; Fronteira; Estudantes Estrangeiros; Análise Multivariada.

## Abstract

Paula, Rogers Barros de; Bonamino, Alicia Maria Catalano de. (Advisor). **Education on the border: A case study on the foreign presence at school.** Rio de Janeiro, 2019. 188p. Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This quantitative-qualitative research targets at understanding the insertion of foreign students in the Brazilian educational system and its effects, considering educational results and school interaction of these students and their families with school agents, the territory and borderland elements as the basis of the discussion. In the quantitative study, the nationality and borderland effects were described on the results of “Prova Brasil” regarding Brazilian schools and counties in its 2011, 2013 and 2015 editions. The analysis of multiple correlations and regressions evidenced the association between the relative rates of enrollments by foreign nationality students in the counties, the Brazilian school, their respective proficiencies and the negative effect that the geographical variable "twin-cities" attributed to the registered proficiencies. These findings directed the research's second study, in order to verify the effects of the foreign students' insertion in a qualitative perspective of research, directly in the school. Observations and interviews were conducted with agents from two schools with high relative foreign nationality enrollment rates in the twin-city of Corumbá-MS. From the perspective established Brazilians and foreigner outsiders from Norbert Elias and John Scotson (2000), it became evident that the territorialities of frontier Brazilians and foreigners in the “twin-city” dictate negotiations about documental nationalities, ethnical identities and rights over the borderland space. This ends up entering the schools through the opinions of established Brazilians about foreign students and their outsider families.

## Keywords

Twin-cities; Frontier; Foreign Students; Multivariate Analysis.

## Sumário

1. Introdução .....	12
2. Fronteiras: que lugar é este? .....	19
2.1 Território: um primeiro conceito .....	19
2.2 Fronteira brasileira: definição e caracterização .....	23
3. Medindo o efeito nacionalidade e fronteira nas avaliações em larga escala da Prova Brasil .....	33
3.1. Apontamentos sobre fatores associados à eficácia escolar ....	33
3.2. Descrição da população de interesse .....	38
3.3. Correlação entre a taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros e a proficiência na Prova Brasil .....	46
3.4. Descrição das variáveis analisadas no modelo estatístico .....	55
3.5. Regressão múltipla .....	58
4. Efeitos da inserção de estudantes estrangeiros na socialização escolar .....	67
4.1. Diferença e escola: a identidade, o étnico-nacional e o ser estrangeiro em questão .....	68
4.1.1. A identidade que emerge na diferença e na desigualdade ....	68
4.1.2. A diferença na identidade: o étnico e o nacional em questão	75
4.1.3. Estigmas do “ser estrangeiro” no território dos “outros” .....	82
4.1.4. Ser estrangeiro – diferença que desafia a escola .....	91
4.2. Preparando a pesquisa qualitativa – as escolhas metodológicas .....	98

4.3. Efeitos da inserção de estudantes estrangeiros na escola .....	107
4.3.1. Itinerário à terra estranha: Nacionalidades ocultadas .....	109
4.3.2. O estigma de ser diferente: identidades negadas .....	134
4.3.3. Estranhamento entre estabelecidos: Direitos <i>outsiders</i> questionados .....	163
5. Considerações finais .....	174
6. Referências bibliográficas .....	179
Apêndices .....	185

## Lista de figuras e gráficos

Gráfico 1: Matrículas no Censo Escolar segundo a edição e a nacionalidade .....	15
Figura 1: Faixa de fronteira brasileira (2013) .....	32
Gráfico 2: Unidades da Federação com maiores registros de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira .....	39
Gráfico 3: Unidades da Federação com maiores taxas relativas de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira .....	41
Figura 2: Localização de Corumbá e Ladário/MS e da fronteira estudada .....	101

## Lista de Quadros

Quadro 1: Tabela de contingência dos municípios brasileiros, por estado, faixa de fronteira e cidades-gêmeas .....	30
Quadro 2: Contingente de matrículas e taxa relativa por unidade da Federação .....	40
Quadro 3: Variáveis utilizadas nos modelos de análise .....	57
Quadro 4: Análise de regressão múltipla – variáveis independentes e proficiência dos municípios – 5º ano .....	62
Quadro 5: Análise de regressão múltipla – variáveis independentes e proficiência dos municípios – 9º ano .....	63
Quadro 6: Análise de regressão múltipla – variáveis independentes e proficiência das escolas .....	65
Quadro 7: Matrículas de estudantes estrangeiros e taxas relativas por cidades-gêmeas .....	99
Quadro 8: Relação de escolas municipais de Corumbá e respectivas taxas .....	102
Quadro 9: Participantes da pesquisa .....	106

## Lista de tabelas

Tabela 1: Contingente de matrículas e taxa relativa por região .....	39
Tabela 2: Municípios com maiores quantitativos de matrículas estrangeiras .....	42
Tabela 3: Matrículas de estudantes por categoria geográfica .....	43
Tabela 4: Matrículas estrangeiras por continente .....	45
Tabela 5: Matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira por categoria geográfica e continente .....	45
Tabela 6: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por município .....	49
Tabela 7: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por município e por categoria geográfica .	49
Tabela 8: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por escola .....	50
Tabela 9: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por escola e por categoria geográfica .....	50
Tabela 10: Correlação entre taxa de matrículas de estrangeiros e a respectiva proficiência .....	52
Tabela 11: Correlação entre taxa de matrículas de estrangeiros em faixa de fronteira e a respectiva proficiência .....	53
Tabela 12: Correlação entre taxa de matrículas de estrangeiros em cidades-gêmeas e a respectiva proficiência .....	54

# 1 Introdução

O tema desta pesquisa situa-se no campo de estudos que aborda as relações envoltas à diferença na escola e os seus efeitos sobre o sistema educacional brasileiro, tendo como referência o estudante estrangeiro e o espaço territorial onde acontece a dinâmica em estudo – a fronteira. A decisão em pesquisar essa questão remonta à própria experiência do pesquisador como estudante da educação básica em escolas na cidade de Corumbá-MS. É uma cidade onde vivem e transitam pessoas de outros estados brasileiros e outras nacionalidades, principalmente bolivianos, além de paraguaios, sírios, libaneses e palestinos. A região possui uma diversidade cultural e social muito grande, o que confere à fronteira uma característica material e simbólica peculiar, configurando-a como um espaço geográfico socialmente construído.

Corumbá está situada em faixa de fronteira, sendo uma cidade-gêmea com Puerto Quijarro, na Bolívia. É uma região com grande fluxo de pessoas e mercadorias. Usualmente, os bolivianos são feirantes e muitos vivem de comércio informal, comprando objetos mais baratos para revender a um preço baixo dentro desse espaço fronteiriço. Tal ofício é transmitido, muitas vezes, dos pais aos filhos. Porém, dessa prática, decorreram diversos conflitos entre brasileiros e bolivianos, muitas vezes, analisadas do ponto de vista dos aspectos negativos. Além do fator econômico, a presença da nacionalidade boliviana e da etnia indígena acaba por qualificá-los duplamente como “estranhos”.

[...]a identidade na fronteira Brasil-Bolívia pode ser problematizada não apenas por critérios de nacionalidade (brasileiros/bolivianos), mas também por critérios étnicos (índios/não índios). Há uma dupla alteridade do boliviano em solo brasileiro: ao mesmo tempo em que é visto como um ‘outro’ nacional (estrangeiro), é representado como um ‘outro’ indígena, duplicando, em grande medida, o estigma social que recai sobre o grupo. (COSTA, 2006, p. 38)

Percebe-se que a nacionalidade e a etnicidade ocupam posição de destaque nesse processo de entrada de estrangeiros. E de modo não diferente, a escola não está distante nem fora dele. A dinâmica social que ocorre no interior das escolas que acolhem estudantes estrangeiros é afetada também pela presença desses estudantes “diferentes”, trazendo conflitos pelas contradições entre as partes, mas também, algumas vezes, relações de reciprocidade mais horizontais entre brasileiros e bolivianos na fronteira. Em todo o caso, as trocas culturais e sociais são inevitáveis nessa região.

Existe um grupo populacional de estrangeiros que estuda nas escolas brasileiras, seja residindo no Brasil, seja se deslocando diariamente até terras brasileiras. Nessas escolas brasileiras, coabitam brasileiros natos, brasileiros naturalizados e estrangeiros, segundo registros do Censo Escolar – matrículas. Disso decorrem determinadas consequências para as escolas, pelo encontro dessas diferentes culturas dentro de um mesmo espaço escolar, podendo acarretar determinadas implicações nas relações de sociabilidade e no desempenho em avaliações desses estudantes estrangeiros.

Os estudantes estrangeiros, quando estudando em escolas brasileiras, são ensinados e avaliados dentro da perspectiva do currículo brasileiro e na língua materna, que é a língua portuguesa. Liberato e Iokoi (2014) afirmam que a educação brasileira não se configura em um problema apenas para estrangeiros, mas sobretudo para estes, que precisam adaptar-se a uma língua diferente de suas línguas maternas, a currículos prescritos brasileiros, enfim, a uma nova forma de socialização escolar, em seu sentido cultural, muitas vezes, diferente das encontradas em seus países de origem.

Este quadro se agrava quando o atendimento educacional atinge estrangeiros – que passam por um processo de adaptação em uma sociedade diversa de sua origem e com uma língua estranha a sua e a de seus familiares – sem oferecer uma infraestrutura de suporte, ou seja, o ensino de português para estrangeiros. (LIBERATO e IOKOI, 2014, p. 158)

Dessa forma, as particularidades específicas de cada espaço escolar podem dizer muito ao refletir-se e desenhar políticas educacionais. O pressuposto aqui assumido é o de que a questão dos estudantes estrangeiros não se trata de um simples deslocamento de pessoas entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto mais complexo em que os estudantes estrangeiros ou já residem no país acolhedor ou deslocam-se diariamente para terras brasileiras em busca de melhores condições de saúde e educação. Possuindo ou não a dupla nacionalidade e residindo em região de fronteira, eles vivem em hiato étnico e cultural com o país de origem, porque, mesmo convivendo no país acolhedor que possui a sua identidade, esses estudantes trazem consigo as suas identidades nacionais, muito embora sigam em busca das nacionalidades documentais brasileiras e acionem-nas para garantir serviços e direitos do lado brasileiro da fronteira. E este é um objeto de difícil compreensão.

Pelas razões apresentadas, a presente pesquisa foi motivada a investigar se os estudantes estrangeiros estão – e se, de fato, existe – em situação de desigualdade, uma desigualdade do ser diferente. Explorar a inserção de

estrangeiros nas escolas brasileiras é um tema substantivamente relevante por si só, pois pode refletir em uma série de consequências: consequências para o ingresso e permanência do estudante estrangeiro no país que o recebe; consequências para a sua socialização no ambiente escolar; consequências para os resultados em qualidade da educação – medidos como o são atualmente, entre outras, trazendo efeitos e consequências para os que migram e fazem-se sujeitos em terra estrangeira. Nesses termos, a presente tese busca cercar a temática dos estrangeiros no sistema educacional brasileiro, com vistas a responder à pergunta: **quais efeitos da inserção de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro?**

Baseando-se nesse contexto e utilizando uma metodologia quanti-qualitativa, o objetivo geral desta tese é **compreender implicações da inserção de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro considerando resultados educacionais em avaliações de larga escala e a interação e a socialização escolar entre esses estudantes e suas famílias com agente escolares, tendo o território e a fronteira como elementos categóricos e teóricos**. Dessa forma, apresentam-se como objetivos específicos:

a) Verificar efeitos da concentração de matrículas de estudantes com nacionalidades estrangeiras sobre o **sistema de avaliação em larga escala da Prova Brasil, agregado a informações geográficas acerca da fronteira;**

b) **Investigar como se operacionaliza a interação e a socialização entre estudantes estrangeiros e a comunidade escolar em um ambiente fronteiriço.**

Os estudos acerca das desigualdades sociais e as desigualdades educacionais têm ganhado força no Brasil, especialmente no campo da sociologia da educação. A escola surge no entorno de um discurso como sendo uma importante instituição social capaz de dirimir as desigualdades entre diferentes grupos sociais.

A questão da qualidade do ensino torna-se um gargalo a ser superado nas escolas. Um ensino de qualidade, que leve em consideração que o público das escolas é substancialmente heterogêneo, segundo nível socioeconômico, raça, cor, gênero, entre outros aspectos, contemplando quando essas diferenças refletem-se em desigualdades educacionais, que podem causar efeitos deletérios para a escola e para os “diferentes”. Concomitantemente, a escola idealizada para superar tais desigualdades educacionais causadas pelas inevitáveis diferenças é uma instituição capaz de manter e ainda aumentar as desigualdades existentes entre os

diferentes grupos sociais que representam os estudantes e que estão permanentemente em contato entre si no ambiente escolar.

Dentro do sistema educacional brasileiro, tem-se também os estudantes estrangeiros, que, de certa forma, são “estranhos” ao sistema educacional brasileiro, por serem originários de um país diferente, com a sua cultura própria, cuja língua materna não é a nossa língua portuguesa. A presença de estrangeiros em território brasileiro aumentou de maneira vigorosa nessa última década, conforme apontado por Campos (2015). O seu estudo indica que há evidências de um aumento da atratividade do Brasil como destino da migração internacional, das mais diversas nacionalidades, mas especialmente pelos países andinos.

Verificando o universo das matrículas registradas no Censo Escolar com a nacionalidade estrangeira, percebe-se que número de matrículas de brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados e de estrangeiros teve um crescimento considerável nos últimos anos. Embora juntos anualmente representem algo em torno de 0,25% do total das matrículas do Censo Escolar Brasil, considera-se uma quantidade considerável em números absolutos, registrando 122.917 matrículas em 2017, conforme visto no Gráfico 1 (um), representando um acréscimo de aproximadamente 47% nas matrículas com nacionalidades estrangeiras entre 2011 e 2017. Portanto, os estudantes estrangeiros estão presentes na escola brasileira e esse número vem aumentando, ainda que essa presença seja verificada via número de matrículas do Censo Escolar.

Um entrave à contagem oficial de estrangeiros no sistema educacional é que muitos desses estrangeiros são documentalmente brasileiros e ainda existem alguns cidadãos brasileiros que possuem a dupla nacionalidade, os chamados “*doble-chapa*”. Esses são comuns principalmente em regiões da faixa de fronteira brasileira.

Gráfico 1: Matrículas no Censo Escolar segundo a edição e a nacionalidade



Fonte: INEP, Censo Escolar.

Waldman (2012) acrescenta que embora haja um grande fluxo migratório, o debate educacional sobre o acolhimento e inserção desses novos residentes e/ou transeuntes em nosso país ainda é tímido, de mesma forma que são ausentes as ações no sentido de elaborar e executar políticas públicas que atendam as demandas específicas dessa parcela populacional. De todo modo, nota-se que a temática da presença de estrangeiros é por si só uma temática desafiadora aos estudos demográficos, trazendo desdobramentos para as diversas áreas de estudo, entre elas, a educação.

No artigo “Crianças bolivianas na educação infantil brasileira”, de autoria de Silva e Souza (2012), apontou-se que o conflito linguístico consistia na maior dificuldade na relação das crianças bolivianas em escolas brasileiras. A pesquisa foi desenvolvida em nível de educação infantil, espaço em que o conflito agravava-se, segundo as autoras. A educação infantil é essencialmente marcada pela linguagem oral e talvez seja a única linguagem adotada na prática docente para lidar com as crianças desse segmento. A todo momento, foram registrados rearranjos linguísticos presentes no cotidiano das escolas da cidade de Corumbá-MS, como forma de integrar-se ao grupo escolar nativo. As autoras encerram o artigo destacando a educação bilíngue como forma de melhorar a comunicação, como forma de valorizar as culturas desses grupos étnicos em questão e afirmação de suas identidades.

Pesquisando a adaptação de crianças bolivianas na rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, Freitas e Silva (2015) verificaram que, para os pais dessas crianças, a educação pública – no caso, a brasileira – é a forma de ter acesso à cidadania. Tratam-se de pais que, muitas vezes, vêm de uma condição de trabalho escravo em oficinas de costura da cidade, morando na própria oficina, enfrentando numerosas horas de trabalho, além de serem trabalhadores indocumentados. Em meio a toda turbulência relacionada a esse fato, Freitas e Silva destacam que são pais que enxergam na educação a superação desse quadro, como sendo uma esperança depositada em seus filhos em relação a um futuro melhor.

Convém salientar na pesquisa de Freitas e Silva os estigmas lançados sobre as crianças bolivianas na escola, como sendo uma “intolerância mais rasteira”. Os seus professores exteriorizavam esses estigmas no momento de referirem-se às crianças, quando comentavam sobre as suas características étnicas visíveis e até mesmo em alguns costumes dessas crianças bolivianas que diferiam dos costumes das crianças brasileiras. Mas essas posturas discriminatórias

também eram acompanhadas de outros gestos de acolhimento de alguns professores, que simpatizavam com o estigmatizado.

Pesquisar bolivianos no Brasil sob diferentes óticas é uma temática já presente, dado o número de pesquisas desenvolvidas e publicadas sobre o tema. Segundo dados do IBGE, os bolivianos despontam como o grupo étnico que está em maior número no Brasil. Entretanto, em razão da crise migratória venezuelana televisionada diariamente – em virtude da crise econômica, política e social daquele país - esse grupo étnico encontra-se nas discussões e nas pesquisas que estão sendo desenvolvidas.

O contato linguístico é o palco para discussão de Zambrano (2017) em “Escolarização em contexto bilíngue na fronteira Brasil/Venezuela”. As minorias linguísticas de crianças “brasileiras venezuelanas” – que são em sua maioria bilíngues – convivem em contextos de negociação linguística, com alternância de língua a todo momento: na escola falam a Língua Portuguesa, enquanto que, com outros colegas bilíngues e em casa, preferem utilizar a Língua Espanhola para comunicarem-se. Ao que parecia ser uma boa socialização, existe uma visão negativa do estudante estrangeiro que não é bilíngue.

Furtado *et. al* (2018) apresentaram, no V CONEDU – Congresso Nacional de Educação, o artigo “*Desafios Vivenciados por professores de ciências em relação aos estudantes imigrantes venezuelanos nas escolas estaduais de Boa Vista – Roraima*”. O texto resgata aspectos de vulnerabilidade social<sup>1</sup> desses imigrantes venezuelanos e que estão fora e dentro da escola brasileira. Embora ainda sem dados apresentados, os autores deixam claro a importância do tema, especialmente para a região investigada, em que se reconhece o direito desses imigrantes ao acesso à educação brasileira e indagam como manter essas crianças estrangeiras nesse espaço educacional, com a sua identidade étnica.

A partir desses trabalhos relatados, constata-se a relevância do tema para a educação brasileira. Dessa forma, reitera-se que a presente tese objetiva verificar efeitos da inserção da parcela educacional estrangeira nas escolas brasileiras.

---

<sup>1</sup> No relatório da UNICEF, resgatado por Pedro Barbosa e Elói Martins Senhoras, no Jornal Folha de Boa Vista e publicado em cinco de outubro de 2018, relata-se a realidade social de calamidade pública vivenciada pelas famílias venezuelanas em Roraima, afetando as suas crianças e adolescentes. No relatório, observa-se que 63,5% das crianças venezuelanas não possuem acesso à educação no estado, sendo 59% em idade escolar. As famílias venezuelanas relatam que 45% não tem acesso à água para cozinhar e garantir a sua higiene pessoal. A fome de crianças e adolescentes venezuelanos é uma constante que já havia sido relatada em outra reportagem do portal da Globo.com, sendo que precisam buscar comida no lixo, especialmente após os conflitos com brasileiros. (Fonte: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/22/criancas-venezuelanas-buscam-comida-no-lixo-na-fronteira-do-brasil-em-meio-a-tensao-apos-ataques.ghtml>) Acesso em 22/08/2018.

Além desta introdução, esta tese está organizada em mais três capítulos, cada um deles contando com uma intenção e estruturas próprias, dentro dos objetivos elencados anteriormente.

O primeiro capítulo destina-se à apresentação dos conceitos sócio-espaciais que são abordados na tese. Tratam-se de conceitos com origem na Geografia Humana e visam discutir como tais elementos constituem-se como base teórica e contribuem como categorias das análises que estão apresentadas nos capítulos que se seguem.

No segundo capítulo, contextualiza-se o papel da avaliação em larga escala na educação brasileira e que fatores socioeconômicos impactam nas proficiências e qual a posição de estudantes estrangeiros nesta discussão. Em seguida, quantifica-se a inserção no sistema educacional brasileiro, apresentando um retrato sobre como estão distribuídas as matrículas pelo Brasil. Imediatamente, apresentam-se as estatísticas propostas para inferir os efeitos da fronteira e da nacionalidade sobre o desempenho na Prova Brasil, agregando os conceitos sócio-espaciais já definidos no primeiro capítulo.

No capítulo três, apresenta-se a pesquisa qualitativa realizada em duas escolas: o mote teórico, as escolhas metodológicas e as análises desenvolvidas. Ancoradas em uma perspectiva qualitativa de pesquisa e no aporte teórico sobre “diferenças” e “identidades”, as análises foram interpretadas sob a compreensão de *Os estabelecidos e os outsiders*, de Elias e Scotson (2000).

No quarto capítulo, estão as considerações finais, apresentando uma sumarização da tese, bem como as suas principais contribuições e apontamentos para pesquisas futuras. Por fim, em ato contínuo, seguem as referências bibliográficas adotadas e os apêndices desta pesquisa.

## **2. Fronteiras: que lugar é este?**

Neste capítulo, encontra-se o aporte teórico que embasa esta pesquisa no que diz respeito às categorias geográficas que estão presentes nas análises, além do que se faz necessário ao seu entendimento para compreender como se estrutura e ordena geograficamente a fronteira, onde ocorre o fenômeno educacional a que se refere esta tese. O geográfico e o social comungam de certa especificidade ao adentrarem na questão fronteiriça. Assim sendo, serão apresentadas considerações sobre território e como a fronteira caracteriza-se como uma de suas especializações.

### **2.1. Território: um primeiro conceito**

Este tópico apresenta algumas abordagens sobre as noções de “território” que interessam ao presente estudo. Oriundo do latim *territorium* que significa “terra”, o termo “território” significa pedaço de terra que se tem propriedade, o que, na língua francesa, deu origem à palavra *territoire*, significando “prolongamento do corpo de um príncipe”, isto é, sobre o seu reinado, inclusos a terra e as pessoas que ali vivem.

Entretanto, inicialmente, é importante evidenciar que se trata aqui de uma abordagem territorial para além da configuração física existente na fronteira. As atividades cotidianas fronteiriças têm uma materialidade espacial e territorial que precisa ser apreendida, pois, a partir dessa materialidade, desenvolvem-se as relações sociais na fronteira. Neste sentido, a abordagem territorial aqui enfatizada possui uma vertente física a princípio, para, em seguida, abordar a compreensão do fenômeno social de interesse: uma forma articulada da constituição real da fronteira, considerando a sua dimensão social. A literatura sobre território e territorialidade já aponta que essa discussão tem se tornado mais frequente não somente na Geografia, mas nos estudos em Sociologia. (SAQUET, 2006)

Ao definir território, Moraes (1989) traça a história do uso desse conceito desde quando foi originalmente formulado, a saber, pelos naturalistas do final do século XVIII nos estudos de Botânica e de Zoologia. O conceito de território

trazia um sentido de domínio de um determinado animal ou vegetação sobre porções da superfície terrestre. Por meio da Etologia, ramo da ciência que estuda o comportamento animal, o conceito de território foi incorporado às análises da Geografia Humana.

Contudo, o conceito de território passou a ocupar um lugar de destaque nas formulações de Friedrich Ratzel no final do século XIX. Em sua “Antropogeografia”, Ratzel definiu o território pela propriedade, representando uma parcela do espaço terrestre identificada pela posse, incluindo o Estado, cuja função primeira seria a própria defesa do território. Em sua perspectiva inicial, Ratzel enfatizava o conteúdo histórico do conceito: o território seria o resultado de um processo, sendo a formação territorial, em sua proposta, uma das vertentes do estudo da tríplice repartição (população, recursos naturais e território) do objeto antropogeográfico.

Moraes traz ainda a definição dada por Karl Marx, já no século XIX, para quem o território define-se não pelo seu domínio, mas pelo uso, sendo a apropriação e não a propriedade que o qualifica. Portanto, vê-se que é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando um território; este, na concepção marxista, é uma construção social. Essa perspectiva foi seguida em vários estudos geográficos, como, por exemplo, pela Geografia Crítica.

Já Claude Raffestin (1993), ao discorrer sobre o território, primeiramente, ele afirma ser o espaço anterior ao território. Para ele, o território forma-se a partir do espaço, “é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível” (p. 143). Explica ainda que ao apropriar-se do espaço, seja concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço e, portanto, o território seria um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. Seguindo a mesma proposta, o território apoia-se no espaço, porém não sendo o espaço propriamente dito, mas uma produção a partir dele, e assim qualquer projeto no espaço, que é expresso por uma representação, revela a imagem desejada de um território, de um local de relações, sustentado por um sistema sêmico, sendo que os seus limites são os mesmos que contêm o sistema sêmico usado para representá-lo. Não se trataria do espaço em si, mas de um espaço construído pelo ator, que comunica as suas intenções e a realidade material por intermédio de um sistema sêmico. Raffestin ainda resgata os recursos naturais para serem incorporados na discussão

em geografia humana, sendo a sua exploração, o seu uso e a transformação uma especialidade de instrumentos de poder.

Portanto, o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido. É, em suma, o espaço que se tornou o território de um ator, desde que formado numa relação social de comunicação. Além disso, cabe aqui ressaltar que o conceito de território não se reduz à

dimensão jurídico-administrativa, de áreas geográficas delimitadas e controladas pelo Estado. [...] Entende-se que território é também produto de processos concomitantes de dominação ou apropriação de espaço físico por agentes não estatais (MACHADO *et al.*, 2005, p. 91).

Em “O retorno do território”, Santos (1996) afirma que é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. Os territórios são formas, mas os territórios usados são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.

Santos (1996) alerta quanto ao uso indiscriminado do conceito do território (assim como do conceito de espaço) como se fosse um objeto. Ao invés disso, propõe que se tome o território a partir de uma noção dinâmica, isto é, o território usado e o espaço que é uma forma de ver o território também, formado de sistemas de objetos e de sistemas de ações numa visão indissolúvel e dialética. O autor também afirma que o território pode ainda representar a ideia de abrigo e, a partir disso, a nação ser indispensável para o seu entendimento; pode também o território representar resistência à fluidez do tempo e, assim, resistência à própria globalização.

Marcelo de Souza (2013) assinala que o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder e um instrumento para o seu exercício. O conceito de território, que comumente é relacionado ao território nacional, não precisa ficar reduzido somente a essa escala. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas espaciais e temporais; podem ter um caráter permanente, mas também podem ser periódicos ou cíclicos, contínuos ou descontínuos. O território será, portanto, um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade

interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (...) e “os outros (...)”.

Machado *et al.* (2005) argumentam que, embora existam pressões do poder sobre o território, seja ele de caráter estatal ou não, ele não confere homogeneidade ao território, nem lhe certifica um atributo padrão dentro de sua abrangência. Cumpre registrar que esse poder molda as práticas sociais que se verificam sobre os territórios. Albagli (2004) afirma que se estabelece uma dialética socioespacial: as práticas são talhadas na relação com o seu território, adquirindo traços particulares em áreas geográficas específicas, ao mesmo tempo em que tais práticas desenham os territórios, conferindo-lhes marcas de suas decisões e intervenções sobre eles. Dessa forma, surge a noção de territorialidade para compreender os comportamentos humanos em sua dimensão espacial.

Em relação a esse conceito, Raffestin sublinha que a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Esclarece ainda que a análise da territorialidade só é possível pela apreensão das relações reais recolocadas no seu contexto socio-histórico e espaço-temporal.

Sack (1986) concebe a territorialidade como mediação do poder em múltiplas escalas. A territorialidade humana envolve o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado, porém melhor entendida como uma tentativa por um indivíduo ou grupo de atingir, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos; pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica e, como estratégia, a territorialidade pode ser ativada e desativada. Basicamente, a territorialidade estaria ligada ao modo como as pessoas organizam o espaço e significam-no, não deixando de ser uma estratégia geográfica e também expressão do poder social, com sociedade e espaço inter-relacionados; o território, neste caso, seria a área em questão, que, por sua vez, requer constantes esforços para ser estabelecido e mantido.

Sobre territorialidade, Marcelo de Souza propõe o uso do termo territorialismo, que, segundo ele, destaca mais efetivamente o conteúdo do imperativo de controle territorial que se deseja. Esclarece também que territorialidade, no singular, remeteria a algo mais abstrato, enquanto que a palavra territorialidades expressaria os tipos gerais em que podem ser classificados os territórios. Contudo, para Souza, ao tratar de territorialidade é

preciso ter em mente um certo tipo de interação entre homem e espaço, a qual é, aliás, sempre uma interação entre os seres humanos mediatizada pelo espaço.

Diante dos estudos geográficos apresentados sobre as concepções de território e territorialidade, este trabalho apropria-se dos conceitos definidos por Souza em seu estudo, quando afirma, primeiramente, que território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, ao mesmo tempo em que é essencialmente um instrumento de exercício do poder. Compreender-se que qualquer disputa territorial é antes de tudo um disputa por controle de determinada porção do espaço, sendo este último, portanto, anterior ao território, está-se diante de tentativas de estabelecimento ou de manutenção de limites e áreas de influência, logo, estabelecendo-se uma relação de poder, que pode ser por coerção ou consentimento.

Outra razão para destacar-se aqui a pertinência da definição de Souza, deve-se à sua ponderação que o território não obedece a espaços e tempos rígidos, ao contrário, os territórios podem até mesmo ser permanentes, periódicos, contínuos, descontínuos, superpostos, cíclicos e também móveis. Portanto, dada a complexidade das relações sociais que são e estão estabelecidas hoje no espaço, deve-se rever esse conceito geográfico, adequando-o às novas demandas que estão propostas.

O território, portanto, consiste em um conceito essencial ao presente trabalho, porque é nele que os intercâmbios culturais materializam-se, bem como as disputas e as tensões entre grupos sociais ocorrem. Tratar de etnias diferentes em um espaço de fronteira é remeter, antes de mais nada, a um território onde se manifesta o poder em disputa e as relações conflitantes entre os grupos sociais, ao mesmo tempo em que reagem sobre o território.

## 2.2

### **Fronteira brasileira: definição e caracterização**

Diante do exposto no tópico anterior, afirma-se que a influência da fronteira precisa ser considerada ao analisarem-se as relações escolares que ocorrem nas suas escolas, pois estão intimamente ligadas ao modo que ocorrem as relações entre escolas e famílias, que são duas instâncias de socialização para os

estudantes. Sendo assim, apresentam-se algumas visões sobre o conceito de fronteira, como um tipo especial de território.

O conceito de fronteira é amplamente utilizado no meio acadêmico e fora dele, tanto para fronteiras materiais quanto fronteiras simbólicas. Muitas vezes, é tratado de forma descuidada, o que pode acabar por trazê-lo ao patamar do senso comum. Compreender o conceito de território é indispensável para entender a fronteira, uma vez que uma de suas atribuições é representar, organizar e controlar o espaço territorial e, sobretudo, o território nacional.

Nogueira (2007) destaca que o entendimento da fronteira parte do pensamento positivista de Ratzel, como parte integrante da organização maior, que é o Estado. Um Estado que, para consolidar-se, em busca de ordem e poder instituído, precisava demarcar linhas divisórias. Do latim *front*, indicava, dessa forma, um território “às margens”, ou seja, relacional, um espaço definido pelo outro que está num centro, sendo a fronteira subordinada a este.

Essa posição marginal começa a mudar com o passar dos anos, pois ao mesmo tempo que se entendia a fronteira como o invólucro do Estado-nação, ela seria móvel, acompanhando as mudanças produzidas pela dinâmica social, como resposta às necessidades dos grupos no tempo e no espaço. As grandes guerras europeias foram um estímulo para essas mudanças, em que as disputas territoriais alteraram os traçados naquele continente. Portanto, a “fronteira” que antes estava às margens, passara ao centro da disputa, com as guerras. *La ligne de front*, segundo o francês Michael Foucher (1990).

Atualmente, mais ainda se faz necessária uma ressignificação do conceito de “fronteira”. O que antes era idealizado para proteger o território nacional, teve que se adaptar ao mundo globalizado, que preconiza “a abolição das fronteiras” com vistas ao livre movimento de mercadorias, capitais e pessoas. Contudo, Ferrari (2014) aponta que até mesmo essa “abolição” deve ser relativizada, na medida em que o conceito de fronteiras está se ressignificando para explicar esse novo fenômeno, que é a globalização.

É sabida a longa e vasta discussão do conceito de fronteira, entretanto, cabe aqui expressar brevemente a história desse conceito. Para compreender o significado atual do conceito de fronteira, cabe entender, primeiro, a gênese do conceito por meio de uma revisão dos períodos que antecederam a formação dos Estados, pois mesmo que o entendimento político de fronteira apareça com o

surgimento dos modernos Estados, a noção de fronteira já aparecia nas sociedades primitivas da pré-história, nas sociedades tradicionais da antiguidade e no período medieval, concomitantemente à evolução das ideias de propriedade privada.

As sociedades nômades primitivas apropriavam-se coletiva e temporariamente do território, até que os meios de subsistência que ali eram encontrados se esgotassem, partindo em busca de novas terras inexploradas. Com isso, poderiam eventualmente vagar por terras onde estavam outros grupos ou tribos, os quais estavam instalados em territórios na iminência de serem invadidos por grupos nômades que estavam em busca de meios de subsistência, que faziam a defesa de seus territórios, mesmo sem o entendimento de propriedade privada. Dessa forma, a definição de fronteira, compreendida como demarcação e conceito, tornava-se flexível, vinculada à mobilidade dos seus povos.

Ferrari (2014) ainda acrescenta que, para essas comunidades primitivas, a fronteira tem um caráter místico. Cada tribo atribuía uma conotação sagrada à fronteira, como extremidade da sociedade, o desconhecido, dominada por forças mágicas, onde se expulsava os males do seio da tribo, etc. Tal conjuntura revela a importância que era dada aos limítrofes, sendo uma autoridade que merecia ser guardada, tanto pela manutenção da soberania no território, quanto pela crença religiosa que se estabelecia em seu entorno. Portanto, as fronteiras dependiam da crença de cada grupo com relação ao seu domínio espacial.

Machado (1998) argumenta, ademais, que o conceito de fronteira não era essencialmente político ou intelectual, mas emergia como um fenômeno espontâneo da vida social, pois:

Na medida que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se lugares de comunicação e, por conseguinte, adquiriram um caráter político. Mesmo assim, não tinha a conotação de uma área ou zona que marcasse o limite definido ou fim de uma unidade política. (p. 41)

O caráter flexível das fronteiras foi mudando na Antiguidade, com uma organização e apropriação do território que difere da dos povos nômades, conferindo um caráter mais rígido às fronteiras, graças à expansão do domínio territorial que algumas civilizações atingiram, como no caso do Império Romano, ao construir fortificações em seus domínios. Outro exemplo é a expansão da

fronteira agrícola ao norte do Império Chinês, com a grande muralha construída nos confins do império, atribuindo-se a essa fronteira um caráter defensivo contra outros povos nômades.

Entretanto, a expansão de determinados povos confere à fronteira também um atributo de mobilidade, a exemplo do sul do Império Chinês, onde reconheceram um local com condições favoráveis à agricultura e, à medida que foram encontrando novas faixas de terra também favoráveis, a fronteira ali foi se movendo nessa direção.

O lado sacro da conceituação de fronteira também esteve presente nas sociedades inca e grega. Nesta, os marcos de fronteira assumiam tanto um caráter de limite de propriedade, quanto como um limite integrante da cidade, visto que havia uma disputa constante entre as *pólis* para ter acesso às terras agrícolas e às rotas de comércio entre as diversas ilhas gregas. Nesses conflitos, a cidade vencedora removia os marcos sagrados da cidade derrotada, erguendo, em continuidade, fortificações em seu lugar. Contudo, dada à fragmentação política da sociedade grega, as suas fronteiras não eram bem definidas.

Já na sociedade medieval, organizada em feudos e precedente da formação dos Estados Nacionais, as fronteiras zonais adquiriram exclusivamente um caráter defensivo. Com o surgimento da ciência cartográfica no Renascimento, os limites territoriais que antes eram imprecisos, naquele momento histórica seriam melhor representadas por meio dos mapas, idealizados para definir, delimitar e demarcar a fronteira. Os geógrafos afirmam que assim ocorreu a linearização das fronteiras, como política territorial entre os Estados Modernos, quando assumiram o controle territorial absoluto.

Dessa forma, nota-se que as fronteiras incorporaram novos significados, a partir de novas noções de espaço e tempo, em novas configurações de domínios espaciais de sociedades diferentes. Porém, a noção de fronteira nunca desapareceu, vindo a tornar-se conceito, efetivamente, no Renascimento, atrelada ao conceito de um poder territorial do Estado.

[...] o território demarcado passa a ser considerado a matriz da legitimidade espacial do direito do Estado constituído por normas jurídicas válidas em seu interior, muito embora, em diferentes momentos históricos que antecederam o Estado moderno, tivesse havido tentativas de cristalizar a ‘linha-limite’ entre sociedades diferentes. (FERRARI, 2014)

Segundo Castro (2005), a consolidação do Estado como uma instituição inovadora, como uma força de poder político territorialmente centralizado, só foi possível pela submissão e pelo controle do território que, por sua vez, demandou um controle das áreas de influência e de fronteira, onde até mesmo as intenções de expansão são ditadas a partir do controle desse território. O Estado constitui uma construção política e ideológica que se faz no tempo e no espaço, desse modo, a centralidade territorial de seu poder decisório foi fundamental para a sua constituição. A história do Estado moderno e, posteriormente, a do Estado-nação, podem ser contadas pela submissão dos territórios.

Sendo assim, o Estado é, na realidade, uma instituição e, como tal, está inscrito nos tempos do território e da sociedade. O Estado moderno tem evoluído no tempo e no espaço como resultado da interação dinâmica de forças internas (dinâmica social, econômica e política) e externas, quando envolvido em contextos internacionais. Tais dinâmicas geram constantes tensões, contatos, aproximações, interações, que podem materializar-se, principalmente, nas zonas de fronteira. Em continuidade, esse tema será retomado.

Convém salientar que a criação dos Estados nacionais não apenas dividiu os territórios, mas também separou as territorialidades que ali estavam presentes. As sociedades também são separadas, as suas histórias conjuntamente vividas, os seus costumes, as línguas dos povos. Tal fato faz refletir como se dá essa limitação proposta pelas fronteiras. Desse medo, cumpre referir que existe diferença conceitual entre limites e fronteiras.

É comum, em princípio, que os termos “fronteira” e “limite” forneçam imagens conceituais equivalentes. Porém, cabe aqui diferenciar essas palavras. No Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007, p. 625), o verbete “limite” apresenta como definição: “o último ponto de uma coisa, ou seja, o primeiro ponto além do qual não existe parte alguma da coisa e aquém do qual estão todas as partes dela”. O limite, portanto, seria o final de algo ou onde se inicia tudo aquilo que é externo a esse algo. A fronteira, segundo Hissa (2006), parece ser feita de um espaço abstrato, areal, por onde passa o limite. O marco de fronteira, reivindicando o caráter de símbolo visual do limite, define por onde passa a linha imaginária que divide territórios. Acrescente-se ainda que “o limite visto do território, está voltado para dentro, enquanto a fronteira, imaginada do mesmo

lugar, está voltada para fora, como se pretendesse a expansão daquilo que lhe deu origem” (HISSA, 2006, p. 34). Dessa forma, são conceitos distintos, porém complementares e coexistentes.

Considerando as definições anteriores, a fronteira pode expressar uma área de influência, de expansão, ou ainda uma demarcação imprecisa, vaga e instável, ao mesmo tempo que exprime ordem e desordem, conforme as palavras de Raffestin (2005).

A fronteira, no seu processo de funcionalização, pode naturalmente ser interpretada, tanto no sentido político como no sentido sócio-cultural. Nestas condições, a fronteira aparece muito paradoxal, já que o seu reforço e mesmo seu dismantelamento é um provável reflexo de um outro sistema de limites em crise, não imediatamente visível. (RAFFESTIN, 2005, p. 14)

Dentro dessa discussão acerca da fronteira, tecida as considerações acerca da construção histórica do seu termo, também se faz necessário diferenciar os termos “faixa de fronteira” e “zona de fronteira”. Segundo a Lei nº 6.634 de dois de maio de 1979, a Faixa de Fronteira interna do Brasil com os países vizinhos foi estabelecida em 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, isto é, ao limite do Estado Nacional brasileiro. É uma faixa territorial que perpassa todos os estados da federação do Brasil que estão próximos ao limite nacional. A zona de fronteira é a junção das faixas de fronteira brasileira e a faixa de fronteira dos países estrangeiros, constituindo o que se chama de fronteira e não somente a linha divisória, o limite do estado brasileiro. Machado *et al.* (2005) ainda acrescentam que:

Enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão *de jure*, associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação (...). Produto de processos e interações econômicas, culturais e políticas, tanto espontâneas como promovidas, a zona de fronteira é o espaço-teste de políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local do internacional, e espaço – limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados nacionais. (MACHADO *et al.*, 2005, p. 95)

Portanto, na zona de fronteira, ocorre a fronteira vivida pelos fronteiriços, aquela em que seus habitantes interagem entre si. Entretanto, dentro dessa zona,

estão as cidades-gêmeas, tendo a sua definição alinhada à definição de zona de fronteira proposta anteriormente. Lia Osório Machado caracteriza as cidades-gêmeas como adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira seca ou fluvial. Em outras palavras, são cidades de países diferentes que estão próximas entre si, quase ao lado uma da outra, no entorno da linha de fronteira que demarca os países em questão. Elas são caracterizadas por um intenso intercâmbio de pessoas e mercadorias, com grande potencial de integração econômica e cultural.

Nesse intercâmbio, estão os estudantes estrangeiros que, cotidianamente, cruzam a linha de fronteira para estudar no Brasil, separados apenas pelo limite da fronteira, que não impede que seus nacionais transitem entre os dois países. Dessa forma, no próximo tópico, buscou-se caracterizar a fronteira brasileira a partir das cidades que a compõem.

Quadro 1: Tabela de contingência dos municípios brasileiros, por estado, faixa de fronteira e cidades-gêmeas

Região	Unidade da Federação	Municípios	Municípios em faixa de fronteira	Cidades-gêmeas
Centro-Oeste	DF	1	-	-
	GO	246	-	-
	MS	79	44	7
	MT	141	28	-
Nordeste	AL	102	-	-
	BA	417	-	-
	CE	184	-	-
	MA	217	-	-
	PB	223	-	-
	PE	185	-	-
	PI	224	-	-
	RN	167	-	-
Norte	SE	75	-	-
	AC	22	22	4
	AM	62	21	1
	AP	16	8	1
	PA	144	5	-
	RO	52	27	1
	RR	15	15	2
Sudeste	TO	139	-	-
	ES	78	-	-
	MG	853	-	-
	SP	645	-	-
Sul	RJ	92	-	-
	PR	399	139	4
	RS	497	197	12
Total	SC	295	82	-
		5.570	588 <sup>2</sup>	32

Fonte: IBGE, 2018

Com aproximadamente 23.086 km de limite de fronteira, dentre os quais 7.367 km são marítimas, o Brasil faz fronteira com quase todos os países sul-americanos, excetuando-se o Chile e Equador. Conforme foi apresentado, a faixa de fronteira é a região que está no interior do país, há uma distância de 150km da linha de fronteira. A faixa de fronteira brasileira abrange 11 unidades da Federação e, atualmente<sup>3</sup>, o Brasil possui 588 municípios em faixa de fronteira, nas regiões Norte, Sul e Centro-Oeste, de acordo com o quadro 1 (um) apresentado anteriormente.

A zona de fronteira compreende as duas faixas de fronteiras dos dois países, ou seja, é uma zona de interação entre os povos fronteiriços e, dentro dessa

<sup>2</sup> Desse total, três municípios são capitais de unidades da Federação. São elas: Boa Vista (RR), Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC).

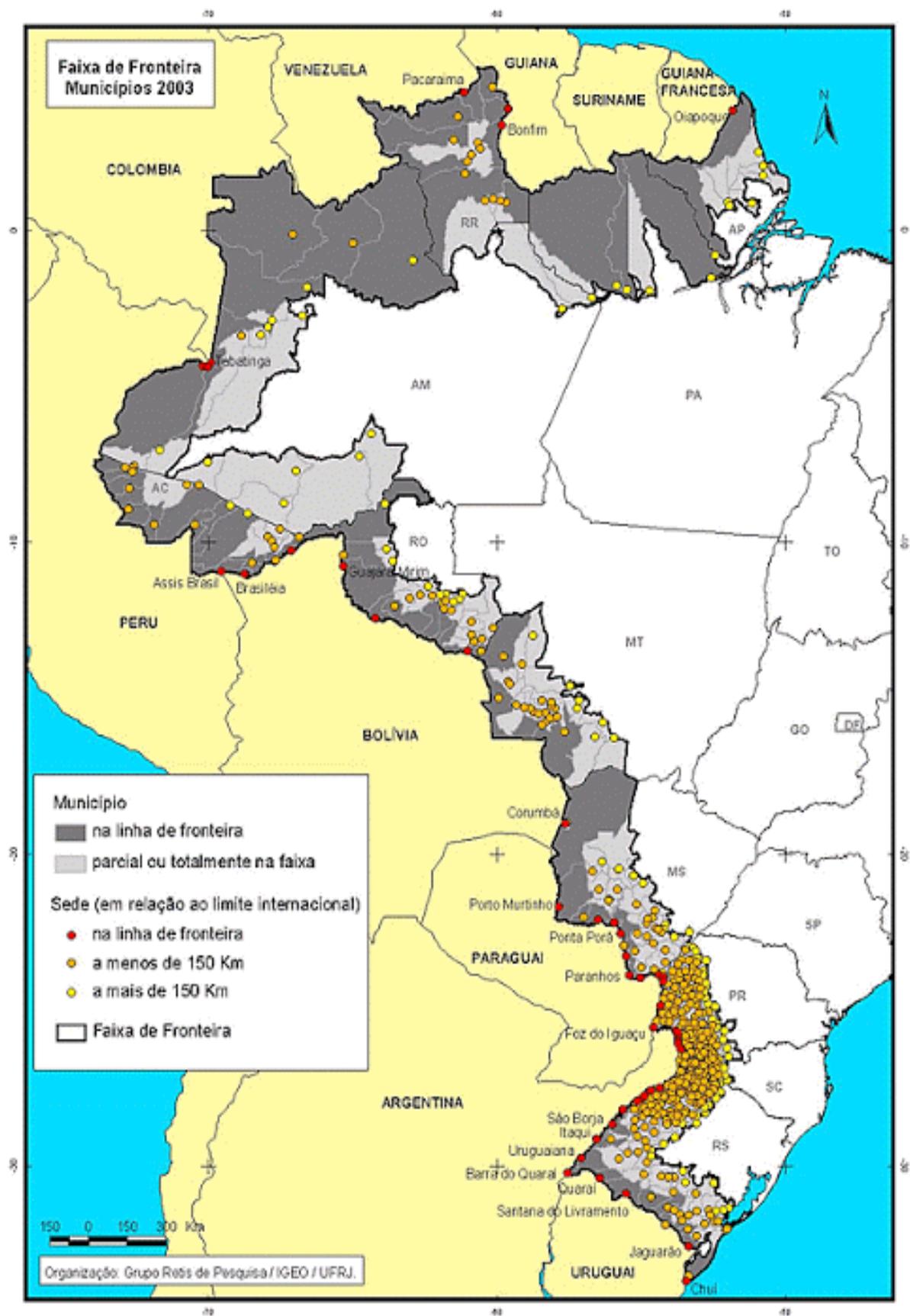
<sup>3</sup> Anualmente, o IBGE promove uma atualização do cadastro dos municípios brasileiros de faixa de fronteira, com base na divisão territorial do Brasil vigente à época, a partir do código geográfico e nome, e a sua classificação dentro da faixa de fronteira.

zona de fronteira, estão as cidades-gêmeas. Dos 588 municípios brasileiros em faixa de fronteira, 32 são municípios que possuem o atributo de “cidades-gêmeas” com um ou mais municípios dos países sul-americanos vizinhos. São elas:

- Rio Grande do Sul: Aceguá (RS), Barra do Quaraí (RS), Chuí (RS), Itaqui (RS), Jaguarão (RS), Porto Xavier (RS), Quaraí (RS), Santana do Livramento (RS), São Borja (RS), Uruguaiana (RS), Dionísio Cerqueira (RS) e Porto Mauá (RS);
- Mato Grosso do Sul: Bela Vista (MS), Corumbá (MS), Mundo Novo (MS), Paranhos (MS), Ponta Porã (MS), Coronel Sapucaia (MS), Porto Murtinho (MS);
- Acre: Assis Brasil (AC), Brasiléia (AC), Epitaciolândia (AC), Santa Rosa do Purus (AC);
- Paraná: Barracão (PR), Santo Antônio do Sudoeste (PR), Foz do Iguaçu (PR) e Guaíra (PR);
- Roraima: Bonfim (RR) e Pacaraima (RR);
- Amapá: Oiapoque (AP);
- Rondônia: Guarajá-Mirim (RO);
- Amazonas: Tabatinga (AM).

A figura 1 (um), mostra a complexidade do sistema de cidades que estão dentro da faixa de fronteira. Observa-se que, nos estados da região sul do Brasil, existe um aglomerado de municípios na faixa de fronteira brasileira, ao passo que, ao norte do país, há um grande vazio demográfico de municípios que integram essa faixa. Os pontos em vermelho correspondem às cidades-gêmeas brasileiras.

Figura 1: Faixa de fronteira brasileira (2013)



Fonte: Retis, 2013.

### 3

## **Medindo o efeito nacionalidade e fronteira nas avaliações em larga escala da Prova Brasil**

Considerado o aporte teórico de elementos socioespaciais que dão base à presente pesquisa, neste capítulo, apresenta-se de que forma a questão dos estudantes estrangeiros ainda é uma temática ausente quando se deseja aferir o seu desempenho sobre as proficiências em língua portuguesa e matemática em avaliações em larga escala, como a Prova Brasil. Em seguida, a partir dos microdados do Censo Escolar 2017, anuncia-se quem são esses estudantes estrangeiros e como estão distribuídos no sistema educacional brasileiro. A partir do terceiro tópico deste capítulo, estão situadas quais as bases de dados quantitativos consultadas e as estatísticas desenvolvidas no intuito de cercar a importância, em termos estatísticos, que essa parcela de estudantes possui para o sistema educacional brasileiro.

### **3.1**

#### **Apontamentos sobre fatores associados à eficácia escolar**

As discussões acerca das desigualdades educacionais não são algo recente, nem na literatura internacional, nem na literatura brasileira. Historicamente, o Brasil apresenta um diagnóstico de alta desigualdade social e desempenho educacional insatisfatório, despontando, no final do século XX, entre as nações com maior desigualdade de renda e mais baixos níveis de escolaridade média (FILHO; KIRSCHBAUM, 2015). Contudo, nos primeiros quinze anos do século XXI, no período pós-estabilidade econômica, o Brasil passou por transformações de caráter estrutural e demográfico, que foram ao encontro do início da discussão da superação das desigualdades educacionais, bem como passou por

modificações oriundas da implantação de políticas sociais extremamente importantes para a diminuição do número de pessoas em situação de pobreza e redução das desigualdades de oportunidades educacionais. No que diz respeito à desigualdade racial, são especialmente importantes as políticas de ação afirmativa para o ensino superior. (LIMA; PRATES, 2015, p. 168)

Dessa maneira, Silva e Hasenbalg (2000) e Franco, Alves e Bonamino (2007) ressaltam que, inicialmente, houve avanços no combate à desigualdade educacional no tocante ao acesso escolar, a conhecida universalização do Ensino Fundamental.

Contudo, mesmo tendo logrado considerável êxito na universalização do acesso ao Ensino Fundamental, o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais, relacionadas tanto ao fluxo escolar, quanto à qualidade em educação. Pesquisas como as de Alves, Ortigão e Franco (2007) e Franco (2008) afirmam que ainda persiste em nosso país uma considerável taxa de analfabetismo; permanência de elevados índices de reprovação escolar e defasagem idade-série; bem como a baixa qualidade da educação brasileira, apontada pelo desempenho de nossos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Dessa forma, os resultados educacionais, que são desigualmente distribuídos, têm se tornado foco de pesquisa com maior intensidade nos últimos anos. Franco, Alves e Bonamino (2007) argumentam uma razão para esse interesse tardio, alegando que

o sistema educacional não universalizava o ingresso e se mostrava extremamente seletivo, filtrando, por meio de episódios múltiplos de reprovação, as crianças que completavam o ensino primário e prosseguiam no ginásio. Este contexto acabava por direcionar esforços de pesquisa para o tema do acesso e do fluxo, o que ainda era reforçado pelo fato de que os sistemas de estatísticas demográficas e de informações educacionais ofereciam informações sobre acesso e fluxo, mas não sobre qualidade. (p. 990)

No presente texto, o debate sobre qualidade escolar será tratado sob o prisma da eficácia escolar em nível de proficiência, pois se entende que ela está em um campo de discussões educacionais bastante sensível e caro aos dias atuais, especialmente no contexto educacional em que vivemos, que é influenciado sobremaneira por diversas políticas.

Entretanto, expor os resultados educacionais alcançados no SAEB em sua forma “bruta” não seria uma maneira satisfatória de analisar e compreender todas as nuances presentes e que interferiram para gerar o desempenho verificado. Ademais, entende-se que outras questões também são tangenciadas nesse contexto. Franco (2004), ao discutir a relação entre eficácia e equidade, sublinha

que elas não necessariamente podem passar ao largo uma da outra, mas que seria papel da avaliação clarear esse ponto, considerando que há dois tipos de desigualdade educacional no tocante à aprendizagem dos estudantes.

Primeiramente, há desigualdades entre escolas. Estudantes de perfis socioeconômicos distintos frequentam escolas distintas. As condições de escolarização são diferentes – tipicamente, reforçando as diferenças sociais preexistentes – e há aprendizado diferenciado. Produz-se desigualdade dentro do sistema educacional. A melhoria geral da qualidade da educação pode ser solidária à diminuição das desigualdades, em especial se a melhoria da qualidade diminuir as diferenças nas condições de escolarização. Mas notem que há um segundo tipo de desigualdade: dentro da mesma escola, há diferenças sociais entre estudantes e há diferenças no aprendizado. Embora haja exceções importantes, os achados de pesquisa indicam que também dentro das escolas os resultados escolares são mediados pela origem social dos estudantes. (FRANCO, 2004, p. 56)

O nível socioeconômico das famílias impacta decisivamente sobre os seus níveis de proficiência, conforme apontam Silva (2003) e Barbosa (2011). Entretanto, em uma rápida incursão da literatura sobre a temática da eficácia escolar, nota-se que alguns outros fatores sociais externos à escola também influenciam os níveis de proficiência e, conseqüentemente, têm reflexo nas desigualdades educacionais.

As formas e os processos que geram desigualdade constituem uma área de pesquisa que sofreu intenso desenvolvimento nos últimos anos. Cor e raça, como determinantes de escolaridade, foram apontados por autores como Brandão (1982) e Hasenbalg e Silva (1990), mostrando que profundas desigualdades educacionais separam brancos e não-brancos. Na década dos anos 80, a proporção de pretos e pardos que não tinham acesso algum a escola era três vezes maior que a dos brancos. Esse resultado era um pouco melhor em níveis mais elevados de renda familiar per capita.

Resgatando o impacto positivo que a universalização do ensino fundamental trouxe, Andrade e Dachs (2007) assinalam que a diferença no acesso à escola entre brancos e não-brancos reduziu consideravelmente nas faixas etárias entre sete a 17 anos, mas se mantém acentuada na faixa de 18 a 24 anos, carregando um efeito cumulativo das faixas etárias anteriores. Os autores chamam atenção para o acesso ao ensino superior, sobretudo a interferência da cota, que acaba privilegiando não-brancos de faixas de rendas mais altas, pois, nos níveis de

rendas mais baixos, um número insuficiente de jovens é graduado no ensino médio ou possui as qualificações acadêmicas necessárias para a transição ao ensino superior. Mais do que cotas, os autores alertam para diminuir as perdas sucessivas ao longo do sistema educacional, especialmente de crianças e jovens não-brancos de faixas menores de renda. Nota-se com isso uma forte relação entre nível socioeconômico, cor e raça.

Resultado semelhante chegaram Soares e Alves (2003), ao concluírem que, nos níveis socioeconômicos mais baixos, o desempenho dos estudantes é menor, embora haja mais igualdade de desempenho entre as raças. Em contrapartida, para níveis mais elevados, aumenta-se o desempenho de estudantes de todas as raças, contudo, a diferença entre brancos e negros é ainda acentuada.

Guedes (2004) e Beltrão e Alves (2009) trazem o hiato de gênero para a discussão sobre desigualdades educacionais com relação aos anos de escolaridade entre homens e mulheres. Historicamente ocupando posições inferiores a dos homens, os pesquisadores mostram que as mulheres não só vêm diminuindo as diferenças em relação a eles, mas também ganhando terreno sobre eles, sobretudo deixando as carreiras profissionais tidas como “mais fáceis” e galgando outras profissões de maior prestígio social.

Na mesma perspectiva, Neto (2008) apresenta um sistema de indicadores educacionais para medir desigualdades vinculadas à diversidade, concluindo que as questões de gênero e diversidade étnico-racial evidenciam resultados para os seus respectivos indicadores que as aproxima mais da igualdade com a população brasileira como um todo, a população indígena, a população de baixa renda e a população do campo ainda possuem um longo caminho em busca da supressão das desigualdades educacionais.

Pelo exposto nesses trabalhos, esses fatores sociais externos à escola são, tradicionalmente, capazes de impactar a qualidade da educação e o desempenho dos estudantes. Mas também a literatura apresenta alguns outros fatores internos à escola que são possíveis de refletir na relação com a proficiência da escola.

Alves (2008) e Oliveira e Carvalho (2015) discorrem sobre o impacto da gestão e a composição social de redes de ensino e os efeitos de algumas políticas educacionais implementadas no desempenho dos estudantes das redes de ensino das capitais brasileiras. Concluem que os processos de escolha e o provimento meritocrático e democrático do cargo de diretores, a liderança do diretor, a

autonomia financeira da escola, a implementação de sistemas de avaliação, o atendimento em educação infantil e a formação superior de docentes influenciaram positivamente o desempenho dos estudantes analisados. Contudo, os autores alertam que a contribuição de políticas educacionais nas escolas estudadas ainda é modesta, não oferecendo incremento necessário ao desempenho dos estudantes.

Dessa forma, pesquisas estão sendo desenvolvidas nessa área sob a perspectiva de fatores que impactam sobre as proficiências, buscando isolar características sociodemográficas dos agentes escolares, bem como de estrutura da escola e a ocorrência de políticas na sua gestão, no intuito de identificar outros fatores intraescolares e extraescolares promotores de sucesso ou fracasso escolar.

Nota-se com isso que muito se tem pesquisado sobre as desigualdades educacionais em termos de eficácia escolar, associando-a a fatores extraescolares, como gênero, raça, níveis socioeconômicos, quanto a fatores intraescolares, como gestão da escola, insumos escolares, entre outros. Esses fatores implicam e explicam determinados efeitos sobre a eficácia escolar, medida pelos níveis de proficiência, mesmo que apresentando padrões variados ou contraditórios quando investigados em outra população.

O estudante estrangeiro passa por uma situação de “diferente” ao inserir-se no sistema educacional brasileiro. Comumente, trata-se de um indivíduo culturalmente diverso, advindo de uma outra cultura, de outro currículo prescrito e falante de outra língua nativa, que não é a língua portuguesa. A presente pesquisa volta-se para a questão da qualidade em termos de proficiência na Prova Brasil de municípios e escolas brasileiras, buscando inferir se as variáveis “nacionalidade”, “faixa de fronteira” e “cidades-gêmeas” causam algum efeito sobre a proficiência dos estudantes estrangeiros nos espaços escolares.

Diante da revisão de literatura realizada, a questão do estudante estrangeiro no sistema educacional brasileiro em termos da proficiência na Prova Brasil é um argumento que ainda não está presente nos estudos acadêmicos realizados. Com esse propósito, o capítulo foi desenvolvido, para verificar-se efeitos da inserção de estudantes estrangeiros, que ocupam uma posição diferenciada no sistema educacional brasileiro. Essa reflexão pode fornecer alguma indicação para olhar o fenômeno da desigualdade educacional de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro, no país como um todo,

ou ainda em região fronteiriça. Para tanto, apresentam-se a seguir as características da população de interesse.

### **3.2 Descrição da população de interesse**

Nesta seção, apresenta-se e caracteriza-se a população de interesse no presente estudo, que é formada por estudantes matriculados com nacionalidade estrangeira em nosso sistema educacional. Os dados foram extraídos da base secundária do Censo Escolar a partir de 2011. Escolheram-se as edições mais recentes, pois podem refletir uma análise mais condizente e próxima dos dias atuais, além de apresentar uma caracterização ao longo do tempo, possibilitando um olhar sobre esse movimento de inserção dos estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro. É importante salientar que, mesmo que o Censo Escolar ocorra anualmente, foram tomados os microdados apenas nas edições em que também ocorreu a Prova Brasil concomitantemente, ou seja, nos anos 2011, 2013 e 2015. Constitui-se, portanto, uma análise descritivo-temporal, no nível das matrículas primeiramente e, em seguida, em nível dos municípios e escolas, que são as unidades em um segundo momento dessa análise.

Tomando-se como base os dados do Censo Escolar na edição mais recente utilizada nesta pesquisa, 2017, pode-se fazer algumas constatações de onde e como estão distribuídas as matrículas de estrangeiros pelo Brasil, isto é, uma distribuição territorial das matrículas com nacionalidades estrangeiras. Isso possibilitou testar e confrontar a hipótese de que a concentração maior de estudantes estrangeiros, em números absolutos e relativos, está em região de faixa de fronteira. Para tanto, realiza-se uma descrição geral, para, na sequência, caracterizar segundo as categorias geográficas elencadas.

Inicialmente, verifica-se como estão distribuídas as matrículas de estrangeiros por região brasileira. As regiões Sudeste e Sul destacam-se em números absolutos, conforme aponta a tabela 2 (dois), seguidas pelas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Entretanto, quando se mostra a respectiva taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros em relação ao total de matrículas por região por taxa ( $tx$ ) de 10.000 matrículas, o cenário altera-se. Nesse cenário, a região Sul do Brasil possui, relativamente, maior concentração de estrangeiros

quando comparado ao número total de matrículas, seguida pela região Centro-Oeste. A região Nordeste, que não faz fronteira com nenhum país latino-americano, fica na última posição, tanto absoluta quanto relativamente, com uma taxa de 6,31 matrículas de estudantes estrangeiros a cada 10.000 matrículas.

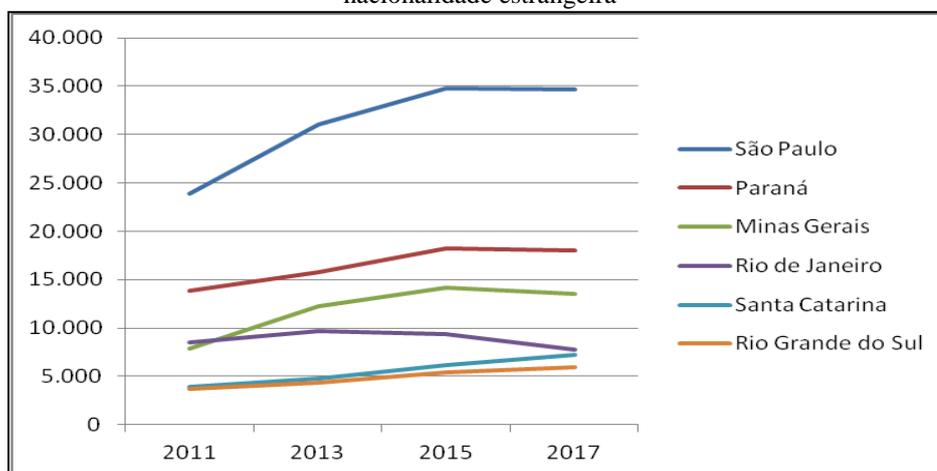
Tabela 1: Contingente de matrículas e taxa relativa por região

Região brasileira	Nº de matrículas com nacionalidade estrangeira	Nº total de matrículas	tx/10.000 matrículas
Sul	31.183	6.474.237	48,16
Centro-Oeste	14.293	3.639.987	39,27
Sudeste	59.106	19.144.341	30,87
Norte	9.283	5.010.901	18,53
Nordeste	9.052	14.338.627	6,31
Total	122.917	48.608.093	25,29

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2017

Ao mudar o nível da análise para as Unidades da Federação (UF), as variações tornam-se ainda mais evidentes no interior do Brasil. Internamente à cada região, há disparidades regionais que podem refletir-se também entre as UF, isto é, entre os estados brasileiros que compõem uma mesma região. No cenário do Censo Escolar 2017, a região Sudeste do país apresenta o maior contingente de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira, alcançado porque o estado de São Paulo possui, de longe, o maior número dessas matrículas, seguido pelo estado do Paraná, que integra a região Sul, segunda região com maior contingente, conforme aponta o gráfico 2 (dois) a seguir.

Gráfico 2: Unidades da Federação com maiores registros de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira



Fonte: INEP, Censo Escolar.

O quadro 2 (dois) foi organizado utilizando a taxa relativa entre as matrículas com nacionalidade estrangeira relativas ao número total de matrículas por unidade da Federação (UF). Roraima possui a maior taxa relativa, seguido pelo Paraná, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Santa Catarina. Os estados da região Centro-Oeste ficam entre os dez estados com maior taxa relativa no país, assim como dois dos três estados que compõem a região Sul - Paraná e Santa Catarina.

Quadro 2: Contingente de matrículas e taxa relativa por unidade da Federação

UF	Matrículas estrangeira	Nº total de matrículas	tx/10.000 matrículas
Roraima	1.665	153.697	108,33
Paraná	17.974	2.580.453	69,65
Mato Grosso do Sul	3.870	682.803	56,68
Rondônia	2.075	430.786	48,17
Santa Catarina	7.231	1.525.594	47,40
Goiás	5.478	1.426.783	38,39
Espírito Santo	3.177	886.185	35,85
Distrito Federal	2.295	659.016	34,82
São Paulo	34.719	10.032.190	34,61
Mato Grosso	2.650	857.092	30,92
Minas Gerais	13.490	4.610.919	29,26
Rio Grande do Sul	5.978	2.337.007	25,58
Rio de Janeiro	7.720	3.555.941	21,71
Amazonas	2.429	1.166.663	20,82
Acre	555	284.115	19,53
Amapá	384	224.705	17,09
Tocantins	498	403.681	12,34
Rio Grande do Norte	676	839.970	8,05
Bahia	2.853	3.596.469	7,93
Pernambuco	1.696	2.262.032	7,50
Ceará	1.629	2.181.683	7,47
Pará	1.677	2.337.971	7,17
Paraíba	548	994.173	5,51
Sergipe	272	547.661	4,97
Maranhão	868	2.057.753	4,22
Alagoas	278	876.073	3,17
Piauí	232	973.761	2,38
Total	122.917	48.485.176	25,35

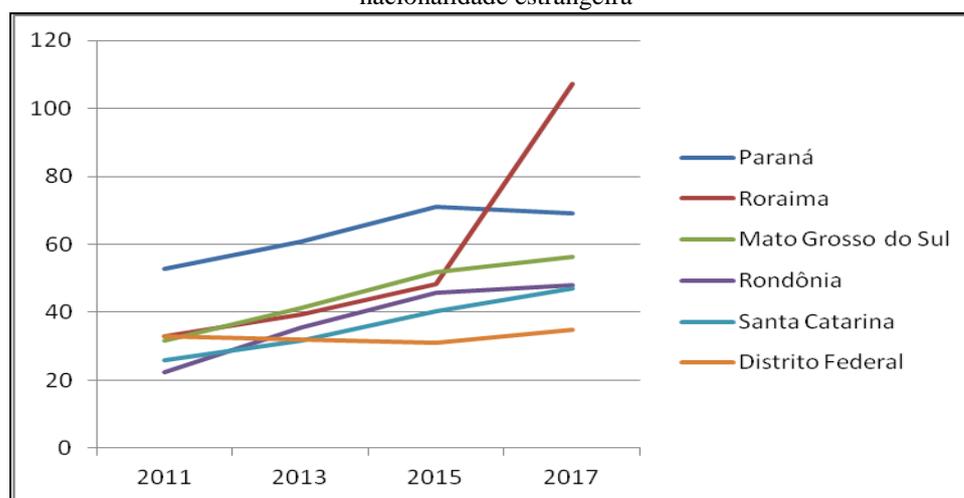
Fonte: INEP, Censo Escolar, 2017.

A taxa relativa referente ao estado de Roraima é bastante acentuada quando comparada às taxas dos demais estados, o que chama atenção para o que possa explicar, mesmo que parcialmente, esse valor discrepante. Uma possibilidade pode ser o alto fluxo migratório de venezuelanos para aquele estado, que se tem verificado ultimamente. Em razão disso, como forma de melhor

caracterizar esse crescimento elevado, a seguir, apresentam-se dados longitudinais referentes aos seis estados que possuem maiores taxas de proporção de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira.

O estado de São Paulo está à frente dos demais estados em números absolutos, porém Roraima, Paraná e Mato Grosso do Sul são estados com maiores taxas, com destaque para Roraima, que, entre 2015 e 2017, aumentou em 130% as matrículas de estrangeiros, conforme aponta o gráfico 3 (três).

Gráfico 3: Unidades da Federação com maiores taxas relativas de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira



Fonte: INEP, Censo Escolar.

Deslocando-se a análise para os municípios, verifica-se que as disparidades entre estes são ainda maiores. Geralmente, as maiores concentrações em números absolutos estão nas capitais dos estados e em suas respectivas regiões metropolitanas, com destaque para algumas poucas cidades do interior, que apresentam um elevado contingente de matrículas de estudantes estrangeiros.

Os 10 municípios com maiores números de matrículas de nacionalidades estrangeiras e maiores taxas relativas de matrículas com nacionalidade estrangeira estão listados na tabela 2 (dois). O município de São Paulo (SP) está no topo do ranking com 16.835 matrículas estrangeiras contabilizadas e Chuí (RS) tem a maior taxa proporcional a 10.000 matrículas (1.683,62). Importante frisar que, em torno das cidades que registraram mais matrículas em números absolutos, muitas são regiões metropolitanas e os municípios que compõem tais regiões também possuem um considerável número de matrículas de estudantes estrangeiros, mesmo não estando listados na tabela a seguir. Isso agrega ainda mais um

contingente maior de matrículas estrangeiras a determinadas regiões metropolitanas.

Tabela 2: Municípios com maiores quantitativos de matrículas estrangeiras

Em números absolutos			Em números relativos		
Nome do Município	UF do Município	Nº de matrículas	Nome do Município	UF do Município	tx/10.000 matrículas
São Paulo	SP	16.835	Chuí	RS	1.683,62
Rio de Janeiro	RJ	4.106	Aceguá	RS	900,65
Curitiba	PR	2.470	Pacaraima	RR	857,14
Brasília	DF	2.295	Mercedes	PR	686,04
Foz do Iguaçu	PR	2.080	Itaipulândia	PR	636,40
Goiânia	GO	1.984	Santa Terezinha de Itaipu	PR	625,69
Belo Horizonte	MG	1.982	Pato Bragado	PR	608,94
Manaus	AM	1.459	Santa Helena	PR	557,26
Maringá	PR	1.423	Capitão Andrade	MG	531,25
Londrina	PR	1.334	Central de Minas	MG	485,65

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2017.

Observa-se que o Brasil apresenta um grande vazio demográfico de estudantes estrangeiros matriculados: dos 5.570 municípios brasileiros, apenas 3.842 deles registraram pelo menos uma matrícula de estudante de nacionalidade estrangeira, ou seja, aproximadamente 31% dos municípios brasileiros não registraram nenhuma matrícula dessa espécie. Dos municípios com registro de pelo menos uma matrícula de estudante estrangeiro, 877 deles apresentaram apenas uma matrícula. Em outros termos, significa afirmar que se tem muitos municípios com baixíssimo registro de matrícula de estudantes estrangeiros.

Dessa forma, nota-se que, embora tímida proporcionalmente em relação ao total de matrículas no Brasil, a quantidade de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro é considerável, dados os seus números absolutos. Por seu turno, a sua distribuição pelo imenso território nacional também é bastante desigual, considerando tanto o número de matrículas de estrangeiros, tanto absoluta, quanto relativamente ao número total de matrículas, seja para o Brasil como um todo, seja para estados e municípios.

Conforme já apontado na tabela 2 (dois), o município de Foz do Iguaçu está entre os municípios com mais altos registros de matrículas de estrangeiros.

Trata-se do único, entre os dez listados, que pertence à faixa de fronteira e é cidade-gêmea simultaneamente.

Já entre os municípios listados com as maiores taxas, apenas aqueles do estado de Minas Gerais (Capitão Andrade e Central de Minas) não estão em faixa de fronteira. Já Chuí, Aceguá e Pacaraima, além de pertencerem à faixa de fronteira, têm a característica de cidades-gêmea e apresentam elevada taxa de matrículas de estudantes estrangeiros.

Essas informações fazem questionar se, de fato, os municípios na faixa de fronteira e/ou com atributo de cidades-gêmeas têm maiores contingentes de matrículas de nacionalidades estrangeiras, ou mesmo que proporcionalmente ao total de matrículas que possuem, as maiores taxas de estrangeiros do país. Para dar uma resposta a esse questionamento, organizou-se a tabela 3 (três) a seguir. Evidentemente, a maior parte dos municípios brasileiros encontra-se fora da faixa de fronteira e o número de matrículas total e estrangeiras acompanha essa tendência, apresentando os maiores contingentes do Brasil.

Tabela 3: Matrículas de estudantes por categoria geográfica

Categoria faixa de fronteira	Categoria cidade-gêmea	Municípios	Total de matrículas total	Total de matrículas com nacionalidade estrangeira	Taxas/10.000 matrículas
NÃO	NÃO	4.982	45.701.702	103.997	22,75
SIM	NÃO	556	2.574.738	12.326	47,87
SIM	SIM	32	331.653	6.594	198,82
Total		5.570	48.608.093	122.917	25,28

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2017.

Entretanto, verifica-se que a taxa relativa das cidades-gêmeas é superior a dos demais municípios das outras categorias geográficas, apresentando uma taxa quatro vezes maior do que os municípios em faixa de fronteira e que não são cidades-gêmeas, ademais, registram-se quase nove vezes maior do que os municípios que não estão em faixa de fronteira.

À medida que o município localiza-se mais próximo à faixa de fronteira, a taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros tende a aumentar. O fenômeno inverso também ocorre. Quando tomados os números absolutos das matrículas de estrangeiros, eles tendem a ficar maior à medida que o município vai se afastando da faixa de fronteira, ou seja, o elemento “fronteira” assume uma

postura decisiva na forma de olhar para a concentração de matrículas de estudantes estrangeiros.

Uma explicação razoável seria considerar que, dado que a oferta de vagas escolares nos municípios (e, conseqüentemente, o registro de matrículas também) esteja diretamente relacionada à respectiva demografia populacional do município, os municípios mais populosos apresentam uma baixa taxa de matrículas com nacionalidade estrangeira, pois embora apresentem um elevado número absoluto de matrículas de estudantes estrangeiros, o número total de matrículas (brasileiros e não brasileiros) nesses municípios tende a ser muito superior, o que acaba conferindo uma pequena taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros, ao passo que, para as cidades-gêmeas, essa taxa aumenta, visto que o número total de matrículas é menor do que nos demais municípios brasileiros.

Dessa forma, conclui-se que a geografia física brasileira, analisada sob a ótica da fronteira política, não se constitui um entrave para a entrada de matrículas estrangeiras no sistema educacional brasileiro, visto que se tem muitas dessas matrículas em cidades que não estão na faixa de fronteira. Contudo, esse grupo vem aumentando proporcionalmente à medida que o município está mais próximo da faixa de fronteira.

Essa informação induz a conhecer as várias nacionalidades estrangeiras que estão inseridas no sistema educacional brasileiro. Na tabela 4 (quatro) logo a seguir, agruparam-se as nacionalidades por continente, a saber: África, América Central, América do Norte, América do Sul, Ásia, Europa e Oceania, bem como a categoria Outros, e os Apátridas/Refugiados, em que não foi possível identificar a que país pertence a nacionalidade da matrícula em questão.

O contingente de matrículas de estudantes estrangeiros por continente nos anos apontados na tabela 4 (quatro) manteve-se praticamente o mesmo. No ano de 2017, das matrículas de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro, 62,8% são oriundas do continente sul-americano, passando de 53.295 matrículas em 2011, para 77.203 matrículas em 2017. Esse fato, agregado com a informação de que as cidades-gêmeas detêm a maior taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros, faz esperar que as matrículas de nacionalidades sul-americanas estejam mais presentes nesses municípios que são cidades-gêmeas.

Tabela 4: Matrículas estrangeiras por continente

Continente	2011	2013	2015	2017
África	1.332	1.570	2.109	3.431
América Central	879	884	2.928	6.332
América do Norte	8.414	10.404	10.511	9.111
América do Sul	53.295	68.137	78.109	77.203
Ásia	7.784	8.700	9.199	8.996
Europa	10.164	15.762	18.703	17.245
Oceania	180	243	261	252
Apátrida/Refugiados	8	3	2	1
Outros	1.567	483	394	346
	83.623	106.186	122.216	122.917

Fonte: Dados INEP/MEC

A partir do exposto na tabela 4 (quatro), organizou-se a tabela 5 (cinco) visando informar como estão distribuídas as matrículas estrangeiras por continente de origem e por categoria geográfica no Censo Escolar 2017.

Tabela 5: Matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira por categoria geográfica e continente

Continente	Fora da faixa de fronteira	Em faixa de fronteira mas não em cidade-gêmea	Em cidades-gêmeas	Total
África	3.342	77	12	3.431
América Central	5.348	919	65	6.332
América do Norte	8.769	318	24	9.111
América do Sul	60.885	10.029	6.289	77.203
Ásia	8.590	263	143	8.996
Europa	16.516	669	60	17.245
Oceania	247	5	-	252
Apátrida	1	-	-	1
Outros	299	46	1	346
TOTAL	103.997	12.326	6.594	122.917

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2017.

Verifica-se que 78,86% das matrículas de nacionalidades sul-americanas estão em municípios que não se localizam em faixa de fronteira. Em contrapartida, das 6.594 matrículas estrangeiras em cidades-gêmeas, aproximadamente 95,37% são de nacionalidades sul-americanas.

Supõe-se, dessa forma, que exista uma relação: (i) entre o alto contingente das matrículas com nacionalidade estrangeira em municípios fora da faixa de fronteira e a oportunidade de melhoria na qualidade de vida que esses municípios representam (pois se acredita que os municípios com melhores

condições/oportunidades de vida – representados pelo respectivo IDHM – possam atrair direta ou indiretamente esses migrantes para residirem na região fora da faixa de fronteira); (ii) entre a alta taxa relativa das matrículas com nacionalidade estrangeira nos municípios que possuem o atributo de cidades-gêmeas e a proximidade com o marco físico da fronteira, em que o migrante ou possa residir na cidade-gêmea brasileira, ou possa migrar cotidianamente, dada a proximidade com o seu país de origem, enxergando nas escolas brasileiras uma possibilidade para ascensão social, com melhores oportunidades educacionais.

Em todo caso, para essas pessoas migrantes, o Brasil sinaliza como uma oportunidade de melhores condições de vida, tanto em saúde, em trabalho, como em educação. As razões (i) e (ii) fornecem indícios das motivações que podem explicar uma alta ou baixa concentração dessas matrículas, o que permite levantar a hipótese de que isso possa ter algum efeito sobre a proficiência do município e da escola na Prova Brasil. Tal hipótese foi testada e está apresentada no tópico a seguir.

### 3.3

#### **Correlação entre a taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros e a proficiência na Prova Brasil**

Organizou-se este tópico no intuito de responder à questão: **qual o efeito de ter-se uma taxa mais ou menos alta de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira no sistema educacional brasileiro sobre os resultados educacionais nas avaliações em larga escala<sup>4</sup>**? No primeiro momento, busca-se verificar se/em que medida o resultado na Prova Brasil é influenciado pela taxa relativa de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira em relação ao total de matrículas registradas nas unidades de análise, quando controladas as demais variáveis. Em um segundo momento, deseja-se aferir se as categorias geográficas elencadas podem acentuar ou evidenciar ainda mais o efeito já verificado no primeiro momento desta investigação.

A presente análise quantitativa consiste em levantamentos e tratamentos estatísticos com base em microdados secundários, aglutinando informações do

---

<sup>4</sup> Serão consideradas apenas as informações de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em se tratando de dados da Prova Brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especificamente o Censo Escolar e a Prova Brasil.

A base de dados do IBGE foi útil para a presente pesquisa por codificar os 5.570 municípios brasileiros, apresentando dados relacionados às categorias geográficas requeridas, tais como se o município localiza-se ou não em faixa de fronteira e se o município possui ou não o atributo de cidades-gêmeas. Consequentemente, foi possível generalizar para o nível das escolas, visto que estas integram os municípios brasileiros. O Censo Escolar fornece o dado nacionalidade do estudante matriculado e as proficiências dos municípios e das escolas brasileiras são extraídas da Prova Brasil, ambas do portal do INEP.

No modelo adotado por esta pesquisa, foram consideradas as dimensões que puderam ser aferidas empiricamente com os dados disponíveis. De maneira ideal, a melhor estratégia seria tomar o desempenho do estudante com matrícula estrangeira na Prova Brasil. Dessa forma, a informação de cada estudante estrangeiro poderia ser melhor aproveitada para análises estatísticas. Porém, nas bases secundárias consultadas, e da forma como são disponibilizadas pelo portal do INEP, apenas o Censo Escolar aponta qual a nacionalidade do estudante matriculado. Já os microdados da Prova Brasil não fornecem essa informação. Além disso, o código que identifica o estudante na Prova Brasil não corresponde ao código do estudante no Censo Escolar, o que impossibilita a correspondência entre essas bases de dados secundários na unidade de análise ao nível do estudante. Em razão disso e verificando a conformidade entre os códigos de município nas três bases adotadas e os códigos de escola nas bases do Censo Escolar e Prova Brasil, os municípios e escolas brasileiras foram tomadas como unidade de análise e elegeu-se a utilização de *taxa relativa* de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira por unidade de análise (município e escola) como a única medida encontrada como indicador de estudantes estrangeiros.

Dessa forma, o fator a ser correlacionado com as proficiências dos municípios e das escolas brasileiras é a *taxa relativa* ( $tx$ ), gerada a partir da base de dados do Censo Escolar, estabelecendo a razão entre matrículas de estudantes estrangeiros sobre o total de matrículas na unidade de análise: a taxa relativa por município ( $tx_m$ ) e a taxa relativa por escola ( $tx_e$ ), projetando um contingente de

matrículas de nacionalidade estrangeira para um total de 10.000 matrículas. Assim sendo, mesmo que o município ou a escola não tenham esse total de matrículas, estima-se uma quantidade de matrículas estrangeiras caso as unidades de análise tivessem esse contingente. O intuito de manipular as proporções dessa forma é tão somente fazer com que a proporção ficasse mais evidente para o leitor, pois embora a quantidade de matrículas de estudantes estrangeiros seja considerável em números absolutos, elas tornam-se irrisórias quando comparadas ao universo de matrículas brasileiras. A taxa relativa é uma variável contínua, com distribuição assimétrica à direita, com dados muito próximos de zero.

A medida de resultado educacional utilizada é a média da proficiência em *Língua Portuguesa (LP)* e *Matemática (MT)* na Prova Brasil, nas edições de 2011, 2013 e 2015. A proficiência média é uma variável contínua e é encontrada na base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mais especificamente a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil, que possui caráter censitário.

Dessa forma, organizou-se uma matriz de dados em que foi estabelecida uma relação dos municípios e das escolas, que já estão classificadas quanto às categorias geográficas estabelecidas, agregando as taxas de proporção e o desempenho médio em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática alcançada pelas unidades de análise, possibilitando realizar correlações estatísticas, a partir do modelo proposto.

Na perspectiva proposta neste trabalho, inicialmente, apresentou-se a população de interesse no tópico anterior, para, neste tópico, estabelecer correlações estatísticas entre a métrica das variáveis, em se tratando de variáveis contínuas ou variáveis categóricas, e o desempenho em proficiência das unidades de análise. Contudo, antes, apresenta-se o cenário em que essa discussão está envolvida. No Tabela 6 (seis), a seguir, anunciam-se as proficiências médias e taxas médias para os municípios que registraram ao menos uma matrícula de estudantes estrangeiros em 2011, 2013 e 2015 para as séries que compõem a Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática, a saber, 5º e 9º ano. Nota-se que as taxas de matrículas de estudantes estrangeiros vêm crescendo para ambas as séries e, igualmente, as suas respectivas proficiências.

Tabela 6: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por município

	2011	2013	2015
5º ano			
LP	187,27	191,76	203,52
MT	207,91	208,99	217,12
tx <sub>m</sub>	20,48	68,81	83,17
9º ano			
LP	237,52	239,13	246,60
MT	246,42	245,48	251,17
tx <sub>m</sub>	21,20	69,83	79,70

Fonte: INEP, Censo Escolar.

Para as categorias geográficas “faixa de fronteira” e “cidades-gêmeas”, observa-se que a taxa é maior nas cidades-gêmeas, enquanto que as suas respectivas proficiências são menores do que aqueles municípios que estão em faixa de fronteira.

Tabela 7: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por município e por categoria geográfica

	fx.front			cid.gem		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
5º ano						
LP	190,54	198,34	208,04	185,11	191,47	200,31
MT	212,23	217,09	222,44	204,54	207,08	212,34
tx <sub>m</sub>	57,96	126,29	137,85	155,68	174,46	193,84
9º ano						
LP	240,07	242,26	249,09	234,75	237,52	245,3
MT	251,6	249,31	255,07	244,19	243,8	248,47
tx <sub>m</sub>	59,32	159,07	173,25	162,97	237,15	315,7

Fonte: INEP, Censo Escolar.

Quando desloca-se o nível da unidade de análise de município para a escola, as taxas de matrículas de estudantes estrangeiros tornam-se maiores, conforme aponta a Tabela 8 (oito).

Tabela 8: Proficiência média e taxa média de matrícula de estudantes estrangeiros por escola

	2011	2013	2015
5º ano			
LP	195,54	201,64	200,48
MT	215,5	218,23	216,94
tx <sub>e</sub>	49,75	361,25	379,82
9º ano			
LP	244,62	244,59	229,48
MT	251,56	249,54	257,33
tx <sub>e</sub>	40,58	287,09	299,21

Fonte: INEP, Censo Escolar.

Nas categorias geográficas no nível da escola, as taxas são maiores para as escolas que estão em cidades-gêmeas, ao passo que elas possuem as proficiências ligeiramente menores do que as de faixa de fronteira.

Tabela 9: Proficiência média e taxas média de matrícula de estudantes estrangeiros por escola e por categoria geográfica

	fx.front			cid.gem		
5º ano	2011	2013	2015	2011	2013	2015
LP	193,67	200,78	205,03	192,82	198,44	203,68
MT	214,28	218,53	214,59	212,95	216,23	212,42
tx <sub>e</sub>	86,93	455,52	486,26	129,78	438,8	557,76
9º ano	2011	2013	2015	2011	2013	2015
LP	241,72	243,49	228,23	237,87	239,66	225,91
MT	251,14	248,9	256,9	244,33	243,48	253,89
tx <sub>e</sub>	91,96	419,71	436,54	131,64	446,27	472,77

Fonte: INEP, Censo Escolar.

As tabelas de 7 (sete) e 9 (nove) sugerem que, comparando as categorias “faixa de fronteira” e “cidades-gêmeas”, à medida que a concentração de matrículas de estudantes estrangeiros aumenta, as proficiências tendem a serem menores, isto é, uma alta taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros no município e na escola parece prescrever negativamente sobre a respectiva proficiência. Porém, uma análise inspirada em uma comparação de médias é um tanto simplória para afirmar-se que exista uma correlação significativa entre taxa relativa e proficiência e categorias geográficas. Para tanto, é necessário apresentar a análise estatística a que esse tópico propõe-se.

De acordo com as informações apresentadas no tópico 3.2 anterior, os estados e municípios variam consideravelmente nas referidas taxas de matrículas estrangeiras, conforme as categorias geográficas. Considerando esse pressuposto, este tópico objetiva responder duas questões: (i) se a taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros apresenta algum efeito sobre a proficiência na Prova Brasil e; (ii) em que medida a variação em uma delas impacta sobre a outra. Apresentam-se os resultados da investigação com auxílio do software SPSS, em torno de possíveis correlações de Spearman entre a taxa relativa de matrículas de nacionalidades estrangeiras por município e escola e a proficiência média na Prova Brasil dos municípios e das escolas que integram as suas redes escolares.

A correlação entre taxa relativa de matrículas estrangeiras nos municípios e nas escolas e a proficiência média foi analisada, inicialmente, por meio da análise de correlação Spearman, visto que, enquanto uma variável, a taxa relativa é um dado não paramétrico, por não atender aos requisitos de normalidade de variável, o que impossibilita a utilização da correlação de Pearson. Como se tem as medidas das proficiências para a primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) tanto para municípios quanto escolas, apresentam-se as análises inicialmente para a unidade de análise municípios e escolas, para, em seguida, acrescentar as categorias geográficas para as edições da Prova Brasil de 2011, 2013 e 2015. Ficam excluídos dessas análises aqueles municípios e escolas que possuem taxa de matrículas estrangeiras igual a zero.

A correlação bivariada fornece um coeficiente que sugere a força da relação entre duas variáveis, em um intervalo de (+1) a (-1), cujos sinais indicam uma direção positiva ou negativa de relacionamento. Os extremos desse intervalo sinalizam uma correlação perfeita, como que se fosse possível determinar o valor de uma variável a partir do valor da outra, sem margem de erro. Em outros termos, uma correlação igual a (+1) ou (-1) indicaria exatamente a predição de uma variável a partir de outra, o que é perfeitamente impossível de ocorrer para fenômenos sociais. Para tanto, em Ciências Sociais, admite-se um coeficiente de correlação em torno de 0,40 para uma correlação considerável, isto é, não se trata de uma correlação forte, mas de um coeficiente de correlação distante de ser desconsiderado.

Na tabela 10 que se segue, estão apresentados os coeficientes de correlação entre as variáveis no nível do município e das escolas. Em quase todas

elas, a significância ( $p$ -valor) é nula, apontando que o coeficiente obtido deve-se aos fatores analisados na correlação, isto é, entre a taxa relativa de matrícula de estudantes estrangeiros e a proficiência do município e da escola, e há 0,000% de chance de ter-se obtido esse coeficiente ao acaso. Verifica-se, portanto, que é um resultado de significância válida, visto que, nas Ciências Sociais, admite-se uma significância de até 0,05 ( $p \leq 0,05$ ), o que atesta o valor da estatística adotada no modelo.

Os coeficientes de correlação de Spearman apresentados na tabela 10 indicam o grau que as proficiências associam-se às taxas de matrículas com nacionalidade estrangeira. Por exemplo, a proficiência em língua portuguesa do 5º ano em 2011 tem um grau de 0,449 de associação com a respectiva taxa de matrículas com nacionalidade estrangeira por município. Esse é um achado que contribui para afirmar que há uma evidência significativa de que exista uma correlação entre elas, isto é, a taxa relativa de matrículas de nacionalidade estrangeira ocasiona alguma expectativa na proficiência do município e da escola.

Tabela 10: Correlação entre taxa de matrículas de estrangeiros e a respectiva proficiência

Municípios						
	tx <sub>m</sub> 2011	Sig. $p$ -valor	tx <sub>m</sub> 2013	Sig. $p$ -valor	tx <sub>m</sub> 2015	Sig. $p$ -valor
LP – 5º ano	0,449	0,000	0,493	0,000	0,471	0,000
MT – 5º ano	0,457	0,000	0,498	0,000	0,464	0,000
LP – 9º ano	0,390	0,000	0,412	0,000	0,394	0,000
MT – 9º ano	0,416	0,000	0,432	0,000	0,427	0,000
Escolas						
	tx <sub>e</sub> 2011	Sig. $p$ -valor	tx <sub>e</sub> 2013	Sig. $p$ -valor	tx <sub>e</sub> 2015	Sig. $p$ -valor
LP – 5º ano	0,158	0,000	0,196	0,000	0,025	0,013
MT – 5º ano	0,186	0,000	0,214	0,000	0,228	0,000
LP – 9º ano	0,104	0,000	0,131	0,000	0,233	0,000
MT – 9º ano	0,153	0,000	0,162	0,000	0,191	0,000

Fonte: INEP, Censo Escolar. Elaboração própria.

Ao diminuir o nível das unidades de análise de municípios para escolas, esperar-se-ia que a correlação pudesse ser mais evidente. Contudo, a correlação mostra-se mais forte no nível dos municípios do que das escolas. Isso se dá possivelmente em razão da taxa relativa de matrículas de nacionalidade estrangeira ser menos dispersa entre os municípios do que entre as escolas.

Contudo, se há uma relação significativa entre municípios, certamente existirá também uma relação significativa no nível das escolas.

Quando tomados somente os municípios e as escolas que estão dentro da faixa de fronteira brasileira (tabela 11), a significância da descoberta não é invalidada. No entanto, em nível das escolas, os coeficientes de Spearman menores que 0,050 apresentaram significância  $p$ -valor superior a 0,05, o que faz aceitar a hipótese nula ( $H_0$ ) de não correlação entre as variáveis. Todavia, conforme aponta a tabela 11, no nível das escolas, são dois casos pontuais que não tornariam o modelo legítimo ( $p$ -valor > 0,05), porém sinalizam para a necessidade de verificar que existem outras variáveis que possam influenciar esse resultado, isto é, indica que a correlação existe, porém também é um indicativo de que outras variáveis possam estar envolvidas no fenômeno e que interferem na correlação alcançada.

Tabela 11: Correlação entre taxa de matrículas de estrangeiros em faixa de fronteira e a respectiva proficiência

Municípios						
	tx <sub>m</sub> 2011	Sig. $p$ -valor	tx <sub>m</sub> 2013	Sig. $p$ -valor	tx <sub>m</sub> 2015	Sig. $p$ -valor
LP – 5º ano	0,292	0,000	0,299	0,000	0,282	0,000
MT – 5º ano	0,342	0,000	0,318	0,000	0,309	0,000
LP – 9º ano	0,155	0,001	0,213	0,000	0,193	0,000
MT – 9º ano	0,233	0,000	0,272	0,000	0,239	0,000
Escolas						
	tx <sub>e</sub> 2011	Sig. $p$ -valor	tx <sub>e</sub> 2013	Sig. $p$ -valor	tx <sub>e</sub> 2015	Sig. $p$ -valor
LP – 5º ano	0,168	0,000	0,181	0,000	0,035	0,255
MT – 5º ano	0,229	0,000	0,226	0,000	0,219	0,000
LP – 9º ano	0,026	0,375	0,065	0,024	0,269	0,000
MT – 9º ano	0,114	0,000	0,148	0,000	0,061	0,044

Fonte: INEP, Censo Escolar. Elaboração própria.

Em continuidade, os municípios foram divididos segundo a categoria de cidades-gêmeas, que equivale separar aqueles que estão em faixa de fronteira entre municípios que possuem o atributo de cidade-gêmea, daqueles que não possuem. Entretanto, para essa categoria geográfica, o modelo fica inconclusivo, pois o  $p$ -valor para os municípios que são cidades-gêmeas atestou insignificância, com muitos valores superiores a 0,05 ( $p > 0,05$ ). Tal fato reside no aspecto que o

número de casos é pequeno ( $N_{\text{máximo}} = 32^5$ ) e, para tanto, a correlação de Spearman não é uma estatística de métrica adequada. Dessa forma, foi gerada a tabela 12 contendo a correlação de Spearman entre as taxas relativas e as proficiências para as escolas localizadas em municípios com atributo de cidades-gêmeas.

Na tabela 12, há alguns valores de coeficiente de correlação de Spearman com significância  $p$ -valor superior a 0,05 ( $p\text{-valor} > 0,05$ ), sugerindo que exista correlação, mas que possam existir outras variáveis envolvidas que interferiram no valor gerado.

Tabela 12: Correlação entre taxa de matrículas de estrangeiros por escola em cidades-gêmeas e a respectiva proficiência

	txe 2011	Sig. $p$ -valor	txe 2013	Sig. $p$ -valor	txe 2015	Sig. $p$ -valor
LP - 5 ano	0,294	0,000	0,292	0,000	0,017	0,827
MT - 5 ano	0,298	0,000	0,308	0,000	0,361	0,000
LP - 9 ano	0,063	0,393	0,115	0,109	0,404	0,000
MT - 9 ano	0,126	0,090	0,251	0,000	0,133	0,089

Fonte: Autor.

Os tabelas 10, 11 e 12 fornecem uma forte evidência de que existe uma correlação significativa entre as variáveis “tx” e “proficiência”. Afirma-se isso mesmo tendo apenas a “taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros” como única variável indicativa para “nacionalidade estrangeira”, e esta é, em sua maioria, próxima à zero. Isso demonstra a fragilidade do instrumento de coleta utilizado, que é a Prova Brasil, por não fornecer o dado de nacionalidade do aluno, isto é, não existe a variável “nacionalidade do aluno” no questionário contextual da Prova Brasil. Se tal informação fosse disponibilizada, seria possível chegar a conclusões mais centradas no nível do aluno estrangeiro. Porém, ainda assim, utilizar a taxa relativa na análise não invalida o achado.

Ao executarem-se as correlações aqui já apresentadas, consideram-se os municípios e as escolas de maneira uniforme em suas características médias, ou seja, como se eles fossem iguais nas suas particularidades. Porém, deve-se ter prudência na interpretação dos coeficientes de correlação encontrados, pois os efeitos podem ser diferentes quando mediados por outras variáveis do contexto educacional do município e da escola. Sabe-se que, da mesma forma que os municípios e as escolas apresentam diferentes taxas relativas para a concentração

<sup>5</sup> Ver quadro 1.

de estudantes estrangeiros matriculados, existem outras variáveis que influenciam no contexto escolar local e, conseqüentemente, em sua proficiência, o que os torna ainda mais desiguais. Os municípios e as escolas em cidades-gêmeas não são idênticos, muito menos aqueles localizados na imensa faixa de fronteira brasileira. Por exemplo, há diferenças socioeconômicas entre os municípios (e as escolas que os compõem). Assim, para avançar na compreensão do fenômeno, agregam-se outras variáveis na análise, empregando a técnica de análise de regressão multivariada, que está descrita no tópico 3.5 mais a frente. Porém, antes, descrevem-se as variáveis empregadas no modelo estatístico.

### 3.4

#### Descrição das variáveis analisadas no modelo estatístico

No capítulo anterior, apresentou-se o aporte teórico que destaca os conceitos básicos na pesquisa sócio-espacial, não apenas para apresentar o conceito de “fronteira” assumido nesta tese, mas também tendo em vista que alguns desses conceitos constituir-se-iam categorias na análise estatística proposta a partir deste tópico. No entanto, nesta etapa, convém descrever as variáveis que foram trabalhadas nesta análise.

As variáveis “taxa relativa” ( $tx$ ) e “proficiência” ( $P_m$  e  $P_e$ ) são variáveis contínuas já apresentadas no tópico anterior. As categorias geográficas faixa de fronteira ( $fx.front$ ) e cidade-gêmea ( $cid.gem$ ) foram utilizadas anteriormente apenas para separar os municípios e as escolas para serem comparadas entre si. São variáveis categóricas, que atribuem valor aos municípios (e, conseqüentemente, às escolas), apontando se estão *localizados (ou não)* na faixa de fronteira; e, quando localizados em faixa de fronteira, se *são cidades-gêmeas (ou não)* com outro(s) município(s) em países vizinhos à faixa de fronteira. Dessa forma, é uma variável dicotômica (variável *dummy*), sendo atribuído valor 0 (zero), quando não apresenta a característica em questão, e 1 (um) quando apresenta. Essas informações foram obtidas no IBGE.

Conforme já discutido neste capítulo, a literatura em eficácia escolar apresenta outros fatores que incidem no desempenho. Na presente pesquisa, buscou-se por um fator socioeconômico no âmbito de cada unidade de análise que pudesse configurar-se como um efeito de composição social tanto do município,

quanto da escola. Justifica-se tal inclusão em razão de que um ambiente com bons indicadores ajuda a criar uma cultura de busca por melhores resultados, ao passo que o contrário possa ocorrer, em que péssimos indicadores ajudam a fomentar um ambiente de desmotivação. Esses fatores integram a análise multivariada proposta na segunda parte da análise estatística, mas que, para efeito de compreensão, estão apresentados a seguir.

Para os municípios foi escolhido o *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)*, que é um índice que aglutina três faces do desenvolvimento humano, em média geométrica: saúde – IDHM Longevidade ( $IDHM_l$ ), educação – IDHM Educação ( $IDHM_e$ ), e renda – IDHM Renda ( $IDHM_r$ ). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado em 1990 pelo Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como uma alternativa às avaliações puramente econômicas do progresso nacional, entendendo que o nível de desenvolvimento humano é a riqueza para uma determinada localidade. Em 1998, o Brasil adaptou o IDH ao nível dos municípios e criou o IDHM, para aferir os seus níveis de desenvolvimento humano, variando de 0 (zero) a 1 (um), sendo, portanto, uma variável contínua. Serão utilizados os valores disponibilizados pelo portal Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil<sup>6</sup> para o ano de 2010. O  $IDHM_e$  será a variável de controle de nível socioeconômico dos municípios utilizada no modelo de regressão.

Considerando o  $IDHM_e$  e a família do estudante estrangeiro, que vem em busca de oportunidades em território brasileiro, nas três dimensões destacadas, entende-se que ter uma vida longa e saudável, ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as suas necessidades básicas esperadas (SILVA *et al.*, 2015) sejam um atrativo para migrarem para o Brasil, seja em definitivo ou diariamente. Tal fato pode estar diretamente atrelado com a proporção de matrículas de estudantes estrangeiros nos municípios, e até mesmo na escolha de determinado município, em detrimento de outro. Entende-se que a família que migra pode não ter acesso ou clareza da existência ou significado desse índice de desenvolvimento, mas o  $IDHM_e$ , indiretamente, reflete a atratividade representada pelos municípios brasileiros.

---

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>.

No nível das escolas, foi incluído o nível socioeconômico escolar (NSE) como efeito atribuído ao contexto escolar, pois, segundo Alves e Franco (2008), as escolas brasileiras reproduzem as desigualdades presentes na sociedade e igualmente as oportunidades educacionais são desigualmente distribuídas. Assim, escolas com nível socioeconômico alto tendem a concentrar estudantes oriundos de famílias com renda maior, apresentando um fator social mais favorável aos melhores desempenhos em proficiência. Acredita-se que a presença do estudante estrangeiro pode estar acompanhando o movimento do NSE, pois existe também uma desigualdade socioeconômica entre os estudantes estrangeiros, o que possa justificar de certa forma a procura desta ou aquela escola. O NSE é uma variável categórica ordinal, encontrada nos microdados da Prova Brasil em 2013 e 2015<sup>7</sup>, variando em faixas que vão desde escolas com baixo NSE até aquelas com um alto NSE.

Quadro 3: Variáveis utilizadas nos modelos de análise

Variáveis	Tipo	Descrição
<b>Variável Dependente</b>		
Proficiência	Contínua	Proficiência média na Prova Brasil nas edições 2011, 2013, 2015 e 2017, em Matemática e Língua Portuguesa dos estrangeiros do 5º e 9º ano.
<b>Variáveis Independentes</b>		
Faixa de fronteira	Categórica dicotômica	Atributo de pertencimento à faixa de fronteira, atribuída a municípios e escolas.
Cidade gêmea	Categórica dicotômica	Atributo de ter-se a característica de cidades gêmeas, atribuída a municípios e escolas.
Taxa relativa	Contínua	Relação entre matrículas de estudantes estrangeiros e o total de matrículas.
IDHM <sub>c</sub>	Contínua	Valor divulgado por município, disponibilizado no ano de 2010.
NSE	Categórica Ordinal	Variável encontrada na Prova Brasil nas edições 2013 e 2015.

Fonte: Elaboração própria.

As escolas com maiores NSE podem concentrar maiores proporções de matrículas de estudantes estrangeiros com maior NSE, o que pode refletir também em sua proficiência. Dessa forma, constitui-se como uma variável a ser controlada no modelo estatístico proposto. Entretanto, a variável NSE foi incluída a partir da

<sup>7</sup> Por essa razão, não foram realizadas as análises de regressão múltipla por escola na edição de 2011.

edição do ano de 2013 da Prova Brasil. Dessa forma, no modelo proposto, o NSE foi incluído nos modelos de 2013 e 2015 apenas.

A título de sistematização, o quadro 3 (três) apresenta a descrição das variáveis incluídas no modelo de regressão multivariada, relacionando proficiência, as categorias geográficas, a taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e o nível socioeconômico escolar.

### **3.5 Regressão múltipla**

Após as constatações provenientes do tópico 2.3, no presente tópico, estão apresentados e discutidos os resultados da análise de regressão múltipla envolvendo as variáveis apresentadas no quadro 3 (três). A análise de regressão apresenta o relacionamento entre uma variável resposta, chamada variável dependente, e outras variáveis regressoras, chamadas variáveis independentes. A regressão múltipla foi adotada nesta tese por fornecer o comportamento da variável resposta (variável dependente: proficiência dos municípios e das escolas brasileiras) a partir da influência dos regressores apresentados no quadro 3 (três) (variáveis independentes: faixa de fronteira, cidade gêmea, taxa relativa, IDHM<sub>e</sub> e NSE).

Dessa forma, agregou-se, no estudo, a variável IDHM<sub>e</sub> na regressão múltipla para municípios e o NSE na regressão múltipla, cuja unidade de análise são as escolas, tendo em vista que a vasta literatura de eficácia escolar já dimensiona o alto impacto que o nível socioeconômico tem sobre as proficiências. Assume-se para a presente pesquisa que o nível socioeconômico, quando combinado com as taxas relativas de matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira, nos dois níveis de unidades de análise e as variáveis geográficas, possam dar algum indicativo de efeito sobre as proficiências do município e da escola.

Assume-se a hipótese de que o contexto social em que o município e a escola estão inseridos possa responder à atratividade das famílias estrangeiras matricularem os estudantes estrangeiros nos municípios e nas escolas brasileiras, ou seja, o motivo que os atrai até determinado município ou escola e como isso

também possa estar relacionado à proficiência. Espera-se aqui equacionar em que medida a taxa de matrículas de estudantes estrangeiros e as categorias geográficas possam ter efeito na proficiência, conjuntamente aos contextos sociais.

É importante afirmar que, em análises de regressão multivariada, as variáveis categóricas devem ser *dummy*, ou, caso não sejam, devem ser transformadas em  $(n-1)$  variáveis *dummy*, sendo  $n$  o número de categorias da variável categórica que não é dicotômica. Esse procedimento foi necessário na variável *NSE*, visto que *fx.front* e *cid.gem* já são variáveis *dummy*.

Cabe reiterar que a análise faz-se necessária porque os municípios e as escolas não são idênticos em sua totalidade e como foram encontrados valores significativos para a correlação durante as edições 2011, 2013 e 2015 (tópico 2.3), conjectura-se verificar se essa significância robusta sustenta-se quando controladas outras variáveis que compõem o aspecto espacial e socioeconômico em que estão inseridos os municípios e as escolas, visto que elas variam muito entre si. Dessa forma, é possível observar como a taxa de matrículas de estudantes estrangeiros incide sobre a proficiência do município e das escolas de condições espaciais e socioeconômicas diversas.

As funções que especificam o modelo para proficiência do município ( $P_m$ ) e proficiência da escola ( $P_e$ ) são as seguintes:

$$(a) \quad P_m = \alpha + \beta_1 * tx_m + \beta_2 * fx.front + \beta_3 * cid.gem + \beta_4 * IDHMe + u$$

$$(b) \quad P_e = \alpha + \beta_1 * tx_e + \beta_2 * fx.front + \beta_3 * cid.gem + \beta_4 * NSE + u$$

Nesses modelos,  $P$  é a proficiência (dos municípios  $P_m$  e escolas  $P_e$ ) a ser explicada pelas demais variáveis  $tx$  (taxa de matrículas de estudantes estrangeiros por município –  $tx_m$  e por escola –  $tx_e$ ), *fx.front* (se o município ou escola encontram-se em faixa de fronteira), *cid.gem* (se o município ou escola encontram-se em municípios com atributo de cidades-gêmeas), *IDHM<sub>e</sub>* (Índice de Desenvolvimento Humano do Município – Educação) e *NSE* (nível socioeconômico da escola), associadas aos respectivos coeficientes  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\beta_3$  e  $\beta_4$ , que são os valores  $\beta$  (beta) não padronizados. Estes são os coeficientes das variáveis no modelo de regressão, que diz tanto o relacionamento da variável independente com a variável dependente, quanto o grau que cada variável que afeta a saída, se todos os demais previsores forem mantidos constantes. O

coeficiente  $\alpha$  é o intercepto, isto é, onde a equação do melhor ajuste da regressão (reta regressora) intercepta o eixo da variável dependente. O resíduo do modelo é representado por  $u$ , que significa a diferença entre a variável resposta observada e a variável resposta estimada.

Primeiramente, apresentam-se os resultados da análise de regressão obtida para os municípios e, posteriormente, para as escolas. Concomitantemente são apresentados os estudos temporais para 2011, 2013 e 2015, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Foi utilizado o método Stepwise (por etapa), pois resulta no melhor resultado de regressão, ou seja, vai regredindo a cada etapa, excluindo, em cada uma dessas etapas, as variáveis sem significância e apresentando, no resultado do modelo final, somente aquelas que possuem  $p$ -valor  $\leq 0,05$ , isto é, aquelas que possuem significância estatística dentro do modelo.

Os quadros que se seguem, de 4 (quatro) a 6 (seis), apresentam um resumo do *output* do software SPSS para as regressões múltiplas dos municípios e das escolas para as proficiências na Prova Brasil (5º e 9º ano) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, das edições de 2011, 2013 e 2015, considerando os modelos (a) e (b) apresentados anteriormente. Para organizar essa tabela, foram escolhidas as estatísticas que dão significância ao modelo ( $p$ -valor), bem como garantem a inexistência da autocorrelação residual (teste generalizado Durbin-Watson – DWG) e a não multicolinearidade entre as variáveis independentes (estatísticas de colinearidade: tolerância – T e Fator de Inflação de Variância – FIV).

A título de apresentação da relevância do modelo e da análise de regressão, apresentam-se os valores que servem de parâmetros para assegurar a expressividade ao modelo. Já é de conhecimento que a significância  $p$ -valor deve ser menor ou igual a 0,05 ( $p$ -valor  $\leq 0,05$ ). A estatística DWG aceita valores mais próximos possíveis a 2 (dois), conforme aponta Fávero *et. al.* (2014)<sup>8</sup>. A Tolerância ideal deve ser superior a 0,10 e o FIV médio aproximadamente 1 (um),

---

<sup>8</sup> Porém Field (2009, p. 195) afirma que “Como uma regra conservadora, sugiro que valores menores do que 1 ou maiores do que 3 devem, definitivamente, ser motivos de preocupação (embora eu aconselhe a determinar valores precisos para a situação de interesse). Quanto mais próximo de 2 o valor estiver, melhor.” Contudo, o autor ainda assinala que fica a critério do pesquisador decidir se o valor é suficientemente diferente de 2 (dois) para ser motivo de preocupação, pois o SPSS não fornece o valor da significância desse teste. Dessa forma, mantém-se os modelos propostos com o valor DWG, assumindo a não existência de autocorrelação entre os resíduos.

assegurando a ausência de correlação entre dois ou mais fatores envolvidos na regressão. (FIELD, 2009)

A estatística  $R^2$  informa em que medida o conjunto de variáveis dos modelos (a) e (b), quando colocadas em regressão multivariada, explica a variância da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos municípios e das escolas.

Inicialmente, são feitas as regressões no nível dos municípios, em seguida, as regressões no nível das escolas. No quadro 4 (quatro) a seguir, a significância do modelo em nível de município são satisfeitas pelos  $p$ -valor  $\leq 0,05$ . Isso significa que ao menos uma das variáveis incluídas no modelo pode explicar o comportamento da proficiência. Como nesse caso, propõe-se o uso de quatro variáveis, e todas elas atestam a sua significância no modelo, todas elas explicam a proficiência. Todas as variáveis propostas no modelo (a) foram incluídas. Porém, a variável *fx.front* foi excluída do modelo apresentado para o ano de 2011 por não atestar significância estatística. A tabela ainda assegura que não há problema de correlação residual ou entre os fatores independentes da regressão.

O modelo explica de 35,1% a 41,4% da variação da proficiência para o 5º ano, dados os valores encontrados de  $R^2$ , o que é um achado significativo. Note-se ainda que, analisando-se os anos isoladamente, o  $R^2$  é maior para a proficiência em Língua Portuguesa do que para Matemática, o que já era algo esperado e que foi constatado, visto que a língua materna dos estudantes estrangeiros, não sendo a Língua Portuguesa, pode caracterizar-se como um grande entrave para o seu sucesso escolar. Vista por esse ângulo, o que a regressão apresentou é que uma explicação ( $R^2$ ) maior em Língua Portuguesa indica que as variáveis do modelo explicam melhor a variação em proficiência em Língua Portuguesa do que em Matemática, ou seja, as variáveis combinadas em regressão explicam melhor a variação na proficiência em língua do que nos números.

Desse modo, nota-se que, no modelo proposto, a taxa de matrículas de estudantes estrangeiros, o atributo “faixa de fronteira” e o  $IDHM_e$  têm um efeito positivo com a proficiência em questão, ou seja, à medida que a taxa relativa aumenta, a proficiência aumenta, e vice-versa; à medida que o  $IDMH_e$  aumenta, a proficiência aumenta, e vice-versa; e estar em “faixa de fronteira” confere um incremento à proficiência do município.

Quadro 4: Análise de regressão múltipla – variáveis independentes e proficiência dos municípios – 5º ano

Língua Portuguesa						
	2011		2013		2015	
R <sup>2</sup>	0,370		0,414		0,403	
DWG	1,230		1,242		1,292	
FIV	1,000		1,000		1,000	
Sig.	0,000		0,000		0,000	
Intercepto	117,715		106,807		125,874	
	β. não-p.	p-valor	β. não-p.	p-valor	β. não-p.	p-valor
tx <sub>m</sub>	0,400	0,000	0,043	0,000	0,039	0,000
fx.front	-	-	4,592	0,000	2,310	0,007
cid.gem	- 6,223	0,031	- 9,441	0,003	- 11,051	0,000
IDHM <sub>e</sub>	119,099	0,000	145,018	0,000	125,874	0,000
Matemática						
	2011		2013		2015	
R <sup>2</sup>	0,351		0,391		0,373	
DWG	1,310		1,261		1,372	
FIV	1,000		1,000		1,000	
Sig.	0,000		0,000		0,000	
Intercepto	124,754		111,892		137,268	
	β. não-p.	p-valor	β. não-p.	p-valor	β. não-p.	p-valor
tx <sub>m</sub>	0,056	0,000	0,052	0,000	0,042	0,000
fx.front	-	-	5,975	0,000	3,221	0,001
cid.gem	- 9,300	0,010	- 13,538	0,001	- 14,044	0,000
IDHM <sub>e</sub>	142,149	0,000	165,507	0,000	136,400	0,000

Fonte: INEP/MEC

Por outro lado, se o município possui a característica de cidades-gêmeas, a proficiência diminui em todas as regressões, já que tem o sinal negativo. Isso é um dado interessante, visto que tal dado já havia sido conjecturado nas análises das tabelas 7 (sete) e 9 (nove), e, na regressão, foi confirmado. As correlações de Spearman já atestavam também que havia uma correlação entre as taxas relativas e proficiência, o que foi confirmado na regressão realizada, visto que, mesmo controlando esse efeito com outras variáveis (IDMH<sub>e</sub>, por exemplo), a significância da taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros não se perde, sustentando a evidência anterior. Portanto, constatou-se, a partir do modelo e da regressão estimada, que a Língua Portuguesa é melhor explicada pelo modelo

e que a característica de ser cidade-gêmea atribui um efeito negativo à proficiência tanto em LP quanto em MT.

Neste ponto, procede-se à exposição e à análise dos modelos de regressão múltipla das proficiências dos municípios para o 9º ano do ensino fundamental da Prova Brasil.

Quadro 5: Análise de regressão múltipla – variáveis independentes e proficiência dos municípios – 9º ano

Língua Portuguesa						
	2011		2013		2015	
R <sup>2</sup>	0,258		0,220		0,231	
DWG	1,252		1,332		1,345	
FIV	1,000		1,000		1,000	
Sig.	0,000		0,000		0,000	
Intercepto	187,111		193,163		200,268	
	$\beta$ . não-p.	p-valor	$\beta$ . não-p.	p-valor	$\beta$ . não-p.	p-valor
tx <sub>m</sub>	0,023	0,000	0,031	0,000	0,023	0,000
fx.front	-	-	1,756	0,022	-	-
cid.gem	-	-	- 6,831	0,015	-	-
IDHM <sub>e</sub>	86,205	0,000	78,170	0,000	79,480	0,000
Matemática						
	2011		2013		2015	
R <sup>2</sup>	0,219		0,218		0,249	
DWG	1,228		1,251		1,334	
FIV	1,000		1,000		1,000	
Sig.	0,000		0,000		0,000	
Intercepto	193,537		195,218		203,039	
	$\beta$ . não-p.	p-valor	$\beta$ . não-p.	p-valor	$\beta$ . não-p.	p-valor
tx <sub>m</sub>	0,039	0,000	0,043	0,000	0,029	0,000
fx.front	3,964	0,000	2,114	0,014	2,532	0,049
cid.gem	- 9,702	0,002	- 9,111	0,004	- 9,107	0,001
IDHM <sub>e</sub>	89,112	0,000	85,009	0,000	81,913	0,000

Fonte: INEP/MEC

O  $p$ -valor das categorias geográficas foi insignificante sobre a proficiência em Língua Portuguesa, sendo retirados das regressões de 2011 e 2015, mas em 2013, a variável “cid.gem” apresentou um efeito negativo. O  $R^2$  em Língua Portuguesa, mais uma vez, apresentou-se maior que em Matemática, exceto para 2015. O efeito da variável  $IDHM_e$  foi menor para o 9º ano do que para o 5º ano. Dadas essas informações, o contexto espacial e socioeconômico aparentam ter menos efeito para as proficiências do 9º ano, quando comparadas com a regressão para o 5º ano.

As regressões realizadas no nível dos municípios apontaram que o atributo “cidade-gêmea” confere um efeito negativo sobre a proficiência. Essa informação foi corroborada na regressão em nível das escolas, pois, em todas elas, o  $\beta$  não padronizado foi negativo. Portanto, neste modelo, a escola que está situada em municípios que são cidades-gêmeas está em desvantagem na proficiência, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, e são justamente os municípios em que a taxa relativa de matrículas de estudantes estrangeiros é maior.

A variável NSE só vem a corroborar com a magnitude dessa evidência, visto que ao agregá-la ao modelo, a taxa relativa não perdeu a sua significância. Com relação à essa variável socioeconômica, a regressão em nível das escolas difere da regressão em nível dos municípios, porque, enquanto o  $IDHM_e$  é uma variável contínua, o NSE é uma variável categórica ordinal com  $n$  categorias e, para tanto, deve-se transformá-la em  $(n-1)$  variáveis *dummy* antes de fazer a regressão. Todas as variáveis *dummy* entram isoladamente na regressão. Para tanto, inicialmente, deve-se escolher a categoria da variável NSE que é mais frequente, para, posteriormente, criar as  $(n-1)$  variáveis, comparando os atributos de pertencimento à categoria mais frequente ou não. Enfatiza-se isso em razão de que, na regressão, os sinais (+ ou -) dos  $\beta$  não padronizados das variáveis NSE (*dummy*) dependem de sua posição ordinal em relação à categoria mais frequente. Tal fato foi observado nas regressões do quadro 6 (seis): a categoria do NSE mais frequente era uma categoria mediana na escala NSE, ou seja, as escolas de NSE mais altos (acima da categoria mediana) possuem um efeito  $\beta$  positivo sobre as proficiências, enquanto que as escolas com NSE mais baixos (abaixo da categoria mediana) possuem um efeito  $\beta$  negativo sobre as proficiências. Constata-se, portanto, que, em 2015, as escolas apresentavam um NSE mais alto, em média, quando comparadas com 2013.

Quadro 6: Análise de regressão múltipla – variáveis independentes e proficiência das escolas

Língua Portuguesa								
	5° ano/2013		5° ano/2015		9° ano/2013		9° ano/2015	
R <sup>2</sup>	0,381		0,394		0,208		0,254	
DWG	1,401		1,425		1,501		1,496	
FIV	1,000		1,000		1,000		1,000	
Sig.	0,000		0,000		0,000		0,000	
Intercepto	192,818		212,501		239,575		251,572	
	β. não-p.	p-valor						
tx <sub>e</sub>	0,028	0,000	0,021	0,000	0,008	0,000	0,007	0,000
fx.front	1,558	0,006	-	-	1,293	0,022	1,096	0,048
cid.gem	- 4,226	0,001	- 5,617	0,000	- 4,709	0,000	- 3,924	0,004
NSE1	- 37,927	0,000	- 53,473	0,000	- 24,626	0,000	- 36,383	0,000
NSE2	- 29,803	0,000	- 37,897	0,000	- 17,850	0,000	- 24,185	0,000
NSE3	- 15,852	0,000	- 27,522	0,000	- 7,047	0,000	- 15,837	0,000
NSE4	13,838	0,000	- 12,777	0,000	7,825	0,000	- 5,672	0,000
NSE5	33,795	0,000	15,676	0,000	25,746	0,000	14,650	0,000
NSE6	46,108	0,000	31,803	0,000	57,391	0,000	42,312	0,000
Matemática								
	5° ano/2013		5° ano/2015		9° ano/2013		9° ano/2015	
R <sup>2</sup>	0,349		0,354		0,213		0,298	
DWG	1,352		1,324		1,369		1,410	
FIV	1,000		1,000		1,000		1,000	
Sig.	0,000		0,000		0,000		0,000	
Intercepto	208,705		223,951		243,912		254,274	
	β. não-p.	p-valor						
tx <sub>e</sub>	0,036	0,000	0,029	0,000	0,013	0,000	0,013	0,000
fx.front	2,770	0,000	-	-	2,083	0,001	1,621	0,002
cid.gem	- 4,789	0,001	- 5,087	0,000	- 6,910	0,000	- 7,125	0,000
NSE1	- 42,431	0,000	- 44,720	0,000	- 23,424	0,000	- 34,715	0,000
NSE2	- 33,532	0,000	- 35,677	0,000	- 17,231	0,000	- 22,651	0,000
NSE3	- 17,755	0,000	- 26,730	0,000	- 7,574	0,000	- 15,543	0,000
NSE4	14,446	0,000	- 13,555	0,000	8,134	0,000	- 6,134	0,000
NSE5	34,493	0,000	16,371	0,000	28,520	0,000	15,493	0,000
NSE6	51,476	0,000	34,448	0,000	81,840	0,000	54,900	0,000

Fonte: INEP/MEC

Apresentados os resultados das correlações e do modelo de regressão múltipla aqui propostos, verifica-se que há falta de informação sobre estrangeiros

nas bases de dados que poderiam refinar ainda mais as análises. Na Prova Brasil, não há a variável nacionalidade – o que, no Censo Escolar, é apresentado; e não há correspondência entre os códigos identificadores do estudante no Censo Escolar e na Prova Brasil, o que é uma falha da política educacional, seria necessário que ambas as bases fossem compatíveis no nível do estudante, o que ainda não é possível. Portanto, adotou-se a taxa relativa apenas em nível do município e da escola.

Mesmo com a utilização da “taxa relativa” como indicativo de “nacionalidade estrangeira” do estudante, e das categorias geográficas “faixa de fronteira” e “cidades-gêmeas” como indicativos da “fronteira” no sistema educacional brasileiro, constata-se que os seus efeitos são relevantes sobre a proficiência escolar e do município, com correlações significativas, mesmo quando a variável socioeconômica entra na regressão.

Além disso, a variável “cidades-gêmeas” possui um efeito negativo sobre as proficiências consideradas, justamente porque elas possuem os maiores registros de estudantes matriculados como estrangeiros no Censo Escolar. Portanto, o fenômeno tem uma forma distinta de observar as cidades-gêmeas brasileiras, que são aquelas que cotidianamente estudantes cruzam a fronteira política para estudarem em escolas brasileiras, ou já residem do lado brasileiro. Igualmente, muitos estudantes estrangeiros possuem também o registro como brasileiros, com dupla nacionalidade; ou ainda muitos são brasileiros, mas residem no país vizinho; etc. Dessa forma, são muitos casos que abrem precedentes para supor a existência de uma (possível) sub-notificação desses estrangeiros nas escolas brasileiras.

Isto posto, documentou-se qualitativamente uma pesquisa de campo em escolas de município brasileiro que é cidade-gêmea, para verificar possíveis efeitos desse fenômeno social, que é a inserção dos estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro.

## 4

### **Efeitos da inserção de estudantes estrangeiros na socialização escolar**

A partir de evidências estatísticas, no capítulo anterior, foram apresentados efeitos que a inserção de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro trazem sobre os resultados educacionais da Prova Brasil. Com base nas correlações de Spearman e nas regressões múltiplas realizadas, inferiu-se que a taxa relativa de matrículas registradas com nacionalidade estrangeira no Censo Escolar trazem efeitos significativos para as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática de municípios e escolas brasileiras, mesmo quando associadas às variáveis geográficas (faixa de fronteira e cidade-gêmea) e variáveis socioeconômicas (IDHM<sub>e</sub> e NSE), conforme modelo apresentado. Com base nessas inferências já realizadas, organizou-se o presente capítulo com o propósito de verificar efeitos da incorporação de estudantes estrangeiros que estudam em escolas brasileiras de uma cidade-gêmea brasileira, sob o ponto de vista da socialização e da interação desses estudantes e da comunidade escolar.

A significativa correlação verificada entre “taxa relativa” e “proficiência”; o efeito negativo que a variável “cidade-gêmea” conferiu ao modelo proposto; e a possibilidade haver um sub-registro das matrículas de nacionalidade estrangeiras com a existência dos “doble-chapa” serviram como estímulo para ir à campo, isto é, ir à escola e compreender esses e outros efeitos que podem ser esperados a partir dessa inserção de estudantes estrangeiros.

De maneira análoga ao verificado no capítulo 2 (dois) em que foi verificado o “efeito nacionalidade” e o “efeito fronteira” nas estatísticas adotadas, na pesquisa qualitativa realizada e apresentada neste capítulo também se observou que “nacionalidade” e “fronteira” trazem efeitos para a socialização e a interação dentro da escola. Entretanto, como se trata de um estudo qualitativo sobre “nacionalidade”, a questão da “identidade” – que não foi captada pelo modelo estatístico – fez-se presente, pois o seu conceito aproxima-se do conceito de nacionalidade. Conforme se apresenta neste texto a base conceitual acerca da identidade e da nacionalidade decorre dos estudos teóricos sobre “diferença” e “desigualdade”.

Dessa forma, o capítulo foi organizado em três tópicos. No primeiro, traz-se o marco teórico acerca da literatura que embasou as análises. No segundo tópico, encontram-se as escolhas e os caminhos metodológicos assumidos para realizar a pesquisa de campo, bem como os procedimentos de análise. E, por fim, no último tópico, estão as análises acerca do material qualitativo produzido e as reflexões feitas sobre as categorias que emergiram diretamente da análise do material.

#### **4.1**

#### **Diferença e escola: a identidade, o étnico-nacional e o ser estrangeiro em questão**

Desenvolveu-se este tópico para dar respaldo teórico às consequências advindas da inserção de estudantes estrangeiros em escolas brasileiras com relação à interação escolar. Essa inserção é marcada principalmente pelo encontro de culturas distintas, que, algumas vezes, apresentam-se como conflituosas, outras vezes amigáveis, e que se imbricam em processos de negociação e negação identitária no ambiente escolar.

Esses encontros acontecem tanto no espaço da percepção, quanto no espaço da reflexão sobre a “diferença” entre esses grupos. A “etnia” torna-se o padrão da diferença, a “marca identitária” dos indivíduos que comungam de outras “territorialidades” em um mesmo território. O cerne do capítulo é compreender como se convive com essa diferença no ambiente escolar, diferença que, muitas vezes, desvela uma desigualdade estabelecida e socialmente construída entre os indivíduos.

##### **4.1.1**

##### **A identidade que emerge na diferença e na desigualdade**

Refletir sobre identidades é importante, sobretudo na sociedade moderna, que passa por crises: de identidade, cultural, cidadania, etc. (CHARAUDEAU, 2015). Compreender também a dinâmica identitária e os conflitos associados a ela são chaves de leitura para entender o mundo contemporâneo. Há uma busca cada vez maior pela caracterização de marcas de grupos: “brancos” e “não brancos”, “ricos” e “pobres”, “liberal” e “conservador”, “crente” e “ateu”, “isso” e

“*aquilo*”, “*eu*” e “*nós*”, “*os outros*” e “*os diferentes*”. Essas marcas grupais são referenciais de identidades culturais, expressas nas sociedades que habitam, manifestando essas identidades nas mais variadas esferas da vida: na cultura, na política, nas formas de socialização, entre outras.

Entretanto, nem sempre se observa a existência de convivência harmoniosa entre esses grupos. Nota-se, em vários casos, que a presença do “*outro*” como “*diferente*” carrega consigo uma série de preconceitos e atos discriminatórios e a razão reside, muitas vezes, apenas pelo fato do “*outro*” ser “*diferente*”, existindo um encontro de identidades diversas. Neste texto, não se busca tecer considerações exaustivas sobre o conceito de identidade, mas situar o entendimento de que identidades individuais firmam-se a partir da diferença com o outro.

Em uma primeira aproximação com o termo “*identidade*”, o conceito soa como uma compreensão generalizada, como sendo autocontida e autossuficiente, nos termos de Silva (2014), compreendendo-a como uma característica independente e nata do ser humano: “*eu sou brasileiro*” ou então “*eu sou sulista*”.

O ser humano, ao longo dos anos, passa por diversos processos que, quando interligados, vão formando a sua identidade. São justamente esses processos – que já estão inseridos em um contexto histórico-social – que o indivíduo vai atribuindo significados com base em atributos culturais e sociais que estão em constante transformação (HALL, 2014). Dessa forma, a identidade do indivíduo é construída historicamente por meio de suas relações e suas interações com o mundo e, para isso, deve-se notar a “*diferença*” característica que o “*outro*” possui, enquanto que “*eu*” não possui essa “*diferença*” em minha identidade. Portanto, a identidade e a diferença andam ao lado uma da outra.

Para discutir sobre “*diferença*”, partiu-se do constructo teórico de Barros (2018), que tece as suas considerações teóricas distinguindo e contrapondo os conceitos de “*igualdade*” e “*diferença*” e também o de “*igualdade*” e “*desigualdade*”. Nesta pesquisa, assume-se a compreensão de uma identidade que tangencia esses conceitos.

A diferença é inevitável e inerente ao mundo social, e mais ainda intrínseca ao mundo natural.

De modo geral, a ocorrência de diferenças de toda a ordem não pode ser evitada por meio da ação humana. Podemos admitir que a ocorrência de diferenças no mundo social está atrelada à própria diversidade que integra o conjunto dos seres humanos, seja no que se refere a características pessoais (sexo, idade), seja no que se refere a questões externas (pertencimento por nascimento a essa ou àquela localidade, ou cidadania vinculada a esse ou àquele país, por exemplo). É possível prever que sempre existirão homens e mulheres, diversas variações étnicas, indivíduos de várias faixas etárias, bem como profissões as mais diversas. (BARROS, 2018, p. 08)

Naturalmente, os indivíduos diferenciam-se em diversos aspectos quanto ao sexo, à estrutura física (estatura baixa, narigudos, orelhudos, etc.), às características fisiológicas (roufenha, surdez, cegueira, etc.), às características raciais/cor (branco, negro, amarelo, etc.), ao nascimento em um território (europeu, americano, africano, etc.), entre outros. Essas são diferenças naturais entre os indivíduos e não se pode evitá-las. Elas avançam em direção ao âmbito cultural caso se perceba e selecione algumas dessas diferenças naturais e transforme-as em critérios que afetarão significativamente a vida em sociedade. A partir do momento em que se julgam elementos e condições para que um grupo se autoafirme a partir de suas singularidades e diferencie-se de um outro grupo que não seja dotado das mesmas singularidades, se estabelece, então, um padrão de diferenças.

Quando as diferenças são marcadas, Woodward (2014) afirma que as identidades estão sendo firmadas, sendo, dessa forma, a identidade um ente relacional, pois, para que a identidade exista, é necessário existir algo exterior a ela, isto é, fora da identidade, uma outra identidade que ela não é, uma outra identidade que difere dela. Ser “algo” significa ser um “não algo”, ou seja, a negação de “algo”. Assim, a identidade é aquilo que eu sou ou meu grupo é, ao passo que a diferença é aquilo que o outro é, negando tudo que não faz parte da minha identidade ou de meu grupo. A identidade está em “mim”, a diferença no “outro”. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença.” (WOODWARD, 2014, p. 40, grifo do autor)

Outro aspecto destacado por Woodward (2014) é os sistemas simbólicos da identidade. A construção da identidade é simbólica. O padrão da diferença ou ainda a singularidade de um indivíduo ou de seu grupo está marcado pelas coisas que utilizam. Esses materiais, hábitos, símbolos, atuam como significante da

identidade, corroborando com a identidade em questão, ou ainda com a “diferença” que marca o “outro”.

As diferenças entre grupos diversos são inevitáveis: elas existem e continuarão a existir. Barros (2018) afirma que igualdade e diferença estão na ordem da essência do indivíduo, no plano do “ser” ou das “modalidades do ser”. É sobre o indivíduo ter ou não ter uma determinada singularidade – que é o padrão das diferenças – em questão: ou se é ou não se é. A diferença e, conseqüentemente, a identidade, seria sustentada pela exclusão, como corroboram Palma e Carneiro (2018).

A identidade só existe a partir de algo que está fora dela, ou seja, outra identidade que difere dela. Assim, temos que ela é marcada pela diferença, a qual envolve negação e é sustentada pela exclusão, ou pertence a um grupo ou a outro. Temos, então, que a identidade e a diferença são indissociáveis, uma depende da outra. (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 163)

Barros (2018) ainda afirma que não há gradações entre os polos da singularidade em cheque, isto é, não há hierarquia para o que esteja entre igualdade e diferença, porque não há nada entre esses dois conceitos, visto que são conceitos contrários, opostos. Igualdade e diferença estariam na base lógica do mundo ocidental<sup>9</sup>: esses polos opõem-se, sendo a igualdade contrária à diferença e vice-versa, não havendo possibilidade para um terceiro excluído. Dessa forma, a diferença seria irreversível em muitos casos, pela sua condição de diferente e pelo fato de não possuir a singularidade em questão, que causa a diferença.

Tendo como exemplo a singularidade “sexo”, a oposição biológica entre homem e mulher é o caso mais evidente de irreversibilidade de diferença, embora atualmente essa discussão complexifique-se na medida em que existem outras gradações de sexualidades, mas que entrariam em outro viés de discussão sobre diferenças que foge do escopo deste trabalho. Portanto, a reversibilidade das diferenças implica “mudanças do ser”, ou seja, da sua “essência”.

Entretanto, existem também os “casos-limite”, conforme denomina Barros (2016), em que, para determinados padrões de diferenças, seria possível a sua

---

<sup>9</sup> A base lógica do mundo ocidental é marcada pelo princípio lógico da identidade ( $A = A$ ); pelo princípio da não contradição (as proposições “ $A$  é  $B$ ” e “ $A$  não é  $B$ ” são mutuamente exclusivas); e pelo princípio do terceiro excluído (se “ $A$ ” é uma proposição, ou “ $A$ ” é verdadeira ou “ $\sim A$ ” é verdadeira. (BÓGEA, 2018)

redefinição na busca pela igualdade. Contudo, isso seria dispendioso, porque seria necessário a alteração da estrutura do ser, para retirar de si a singularidade em questão e/ou adquirir uma nova singularidade. Refletindo sobre a contrariedade sugerida pela dicotomia igualdade e diferença, fixa-se um fosso entre esses conceitos que estão localizadas na “ordem dos contrários”, em que não seria possível uma reversão igualdade x diferença, a não ser para os casos-limite, que carecem de uma grande mudança de ser.

Apenas em casos-limite é possível a um indivíduo redefinir seu diferencial sexual no sentido biológico (com uma operação de mudança de sexo) ou seu diferencial ‘étnico’ Com relação aos diferenciais culturais ou políticos (como a nacionalidade) podem ser reorientados com menos dificuldade. (BARROS, 2018, p. 16)

Considerando, neste ponto, se a singularidade em cheque for a condição econômica “ser rico” e todo o status social que advém dessa condição. Caso os indivíduos “pobres” deixem de ser por alguma razão, poderiam comungar do “carisma” do outro grupo, que é marcado pela singularidade da riqueza. De maneira análoga, os “inaptos” compartilhariam da empatia do outro grupo, detentor do padrão de diferença “destreza”, caso se tornassem “ágeis”. Nesses exemplos, não houve mudança da essência do ser, mas uma mudança de circunstância, uma “mudança de estado”.

Barros (2016) salienta que, para esses casos de reorientação de diferencial em busca da igualdade, isso se daria com menos dificuldades<sup>10</sup>, quando em comparação ao caso da operação de mudança de sexo, por exemplo, em que há mudanças do ser. O que o autor sublinha é que, para alguns casos em que seja necessária apenas uma mudança de estado, a redefinição do diferencial é menos custosa que outros, em que deve haver uma mudança da sua essência, o que é muito raro que ocorra.

Quando há possibilidade de reversibilidade em direção à igualdade, o diferencial em questão está marcado por tons de “desigualdade”, que, em oposição à igualdade, extrapola o plano das essências que marcam as diferenças, sendo “circunstanciais”, mesmo que elas perpetuem-se no interior de determinados

<sup>10</sup> Insta salientar que, mesmo que se dê, de uma forma menos dispendiosa em relação à mudança de ser, a mudança de estado é acompanhada de alguns choques e conflitos, conforme se verá adiante.

sistemas políticos ou situações sociais específicas. (BARROS, 2018) Por exemplo, o indivíduo “pobre” que se tornou “rico” mantém as mesmas características do ser. Em contrapartida, o estado de riqueza, que é a singularidade em questão, alterou-se. Neste exemplo, tem-se a mais conhecida forma de desigualdade: a desigualdade econômica.

As desigualdades são geradas no interior de um processo social, têm uma história e aparecem em determinado momento ou situação, “mesmo que aparentemente ela se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas” (BARROS, 2018, p. 8), por isso, diz-se que as desigualdades são circunstanciais. Portanto, a percepção sobre desigualdade é criada socialmente, não sendo determinada nem pela natureza nem pela cultura – o que seria característico da “diferença”, surgindo tratamento desiguais em relação a um aspecto qualquer de dois ou mais indivíduos ou grupos sociais, em que uns recebam mais privilégios ou restrições do que outros.

Vê-se que o mundo social também sistematiza outros padrões de diferenças, marcados por outras singularidades, construídas socialmente, desde características comportamentais (analfabetos, lerdeza, etc.), de status social (propriedade privada, riqueza, poder, etc.), de orientação sexual (heterossexual, homossexual, etc.), de posição social (favelado, suburbano, etc.), entre outros. Dessa forma, Woodward (2014) também afirma que as identidades são construídas socialmente, porque decorrem de padrões sociais estabelecidos, de uma marcação da diferença por meio de exclusão social.

Esses padrões não são imutáveis: os indivíduos vão construindo as suas identidades de acordo com a inserção em um coletivo social, visto que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos.” (HALL, 2006, p. 13) Igualmente, os costumes, os folclores, os valores, os ideais, as regras normativas, a religião vão sendo construídos socialmente e podem ser mutáveis, em diferentes níveis de adesão cultural a uma nova cultura, até mesmo em um processo de importação identitária.

Nota-se que, nas categorias diferenciais construídas socialmente, a reversibilidade é possível por se tratar apenas de uma mudança de estado, o que traz essas categorias para a reflexão sobre desigualdade e não mais no plano da diferença. Verifica-se, assim, a possibilidade de reversão entre os polos da desigualdade, bem como a possibilidade de existência de gradações entre esses

polos, o que não era possível no plano das diferenças. Por exemplo, as lições alfabetizadoras sobre analfabetos pode fazer com que eles alfabetizem-se e, com isso, alcancem privilégios que são restritos ao grupo alfabetizado. Igualmente, existem gradações de alfabetizados.

Consideremos outro exemplo, neste caso, sobre os extremos da riqueza: o indivíduo mais rico e um outro indivíduo mais miserável. Claramente, essa diferença tem tons de desigualdade, porque é socialmente construída, na medida em que se concede maior status a quem for mais rico. Em tal situação, o status concedido não nasceu com o indivíduo, mas foi demarcado pela sociedade. É possível uma reversão entre os polos “mais rico” e “mais miserável”, caso o rico perca riqueza e torne-se um miserável ou o mais miserável acumule riqueza. As gradações também são possíveis, pois, por exemplo, a classe média pode ter mais prestígio em relação aos miseráveis, mas ainda é menos prestigiada que a classe mais rica. Concebe-se, nestes casos, que a essência do ser do indivíduo não se alterou, mas tão somente ocorreu uma mudança de estado, sendo, portanto, reversível. Para esses casos, afirma-se que os indivíduos e/ou seus grupos não estão em situação de diferentes, mas de desiguais. Os exemplos da reversibilidade entre desiguais desdobram-se nas mais variadas esferas da vida em sociedade: privações de liberdade, segregação territorial, contenção do acesso à cidadania, entre outros.

No caso das desigualdades, sob o viés da dicotomia igualdade x desigualdade, quase sempre não se desenvolve a partir de um aspecto da essência do ser, mas do aspecto da circunstância do ser. Portanto, ela ocorre mesmo que o demarcador de diferenças não exista.

Se é verdade que as mulheres podem receber um tratamento desigual em relação aos homens no que concerne às oportunidades de trabalho, e aqui estaremos falando na desigualdade entre os sexos, é também possível tratar desigualmente dois homens que em nada difiram em relação a alguns dos seus aspectos essenciais (idade, sexo, profissão etc.). Ou seja, desigualdade e diferença não são noções necessariamente interdependentes, embora possam conservar relações bem definidas no interior de certos sistemas sociais e políticos. (BARROS, 2018, p. 10)

É verdade que, para a humanidade continuar a perpetuar-se, devem existir homens e mulheres; sempre existirão etnias diversas; etc. Assim sendo, as

diferenças são inevitáveis e necessárias. Contudo, o problema reside no momento em que essas diferenças tornam-se desigualdades. Em razão da existência dos desiguais, criados socialmente a partir de circunstâncias em que se privilegiam um determinado grupo em detrimento de outro por critérios estabelecidos pela sociedade, cria-se a utopia da abolição ou a minimização da desigualdade, ao passo que não se notam lutas sociais para eliminar as diferenças, apesar dos projetos políticos eugênicos que já existiram na história da humanidade. As desigualdades podem ser impugnadas ou suportadas passivamente, enquanto que as diferenças são negadas ou afirmadas.

Voltando à posição da identidade nesse entorno conceitual, ela caminha ao lado da diferença, que pode transformar-se em desigualdade, dependendo da forma como o indivíduo ou grupo lida com a posição de desigualdade, caso ela ocorra. Se o indivíduo sofre as desigualdades passivamente, pode ocorrer o enfraquecimento e a rejeição de suas diferenças; caso o indivíduo conteste as desigualdades, é possível que as diferenças fortaleçam-se.

Conforme foi apresentado, observa-se que o conceito de identidade adentra os conceitos da diferença e da desigualdade, na medida em que a identidade existe quando o “outro” é detentor de alguma singularidade natural da diferença, ou quando esta é socialmente construída, colocando o outro em uma situação de “desigual”, isto é, quando a diferença é motivo das tensões. Antes de adentrar no campo das tensões que se traduzem em conotações negativas, inferiorizantes, incapacitantes e que avançam para dentro da escola, no próximo subtópico, aborda-se a diferença que o étnico e o estrangeiro carregam consigo, a partir de sua identidade e de suas territorialidades.

#### **4.1.2**

#### **A diferença na identidade: o étnico e o nacional em questão**

Após tecer considerações acerca da identidade, a partir do balizamento da diferença e da desigualdade, neste subtópico, será pontuada qual a identidade específica a que esta tese refere-se: a identidade étnica.

Conceituar grupo étnico e a sua identidade é algo bastante complexo. Não é objetivo deste texto fazer uma análise exaustiva desses conceitos, mas o de direcionar o seu entendimento geral para a construção do argumento sobre como a

identidade étnica vem sendo afirmada e reafirmada nas mais variadas etnias, mas que, em determinadas circunstâncias, a serem expostas, elas ainda vêm sendo deslocadas e fragmentadas, por ocasião das negações e negociações identitárias. Em uma primeira incursão acerca da definição conceitual de identidade étnica, muitas vezes, conduz-se ao erro de uma classificação simplista, estagnando e delimitando esses grupos culturais, quando, na verdade, a identidade e a identidade étnica são extremamente dinâmicas e flexíveis, de acordo com a perspectiva de identidade cultural de Hall (2006).

A literatura sobre identidade étnica é municiada de vários pontos de vistas sobre a sua formação e a sua finalidade em cada uma delas. Para o presente trabalho, foram escolhidas três perspectivas que, cada uma a sua maneira, contribuem para a postura conceitual assumida nesta pesquisa: a perspectiva primordialista, a perspectiva instrumentalista e o conceito de fronteira étnica.

Guimarães (2009) e Luvizotto (2009) abordam as duas primeiras perspectivas, não com objetivo de delimitá-las, mas com o intuito de afirmar a importância que a sua completude tem para uma análise dos movimentos identitários. Para Luvizotto: “A unidade concreta de análise – o grupo étnico – tem sido definida por diferentes combinações de características que vão da cultura comum à identidade étnica simbolicamente construída.” (LUVIZOTTO, 2009, p. 30).

Na perspectiva primordialista, as identidades étnicas são tidas como ligações culturais recebidas historicamente, fazendo com que os indivíduos compartilhem de uma mesma herança cultural, resultando em ligações primárias e fundamentais. Essas ligações orientariam a vida cotidiana dos indivíduos, derivando um sentimento de afinidade natural, expressando-se pela solidariedade entre os pares. Dessa forma, para a perspectiva primordialista, os mecanismos culturais são responsáveis pela produção e reprodução da solidariedade entre os indivíduos que marcam as especificidades dos vínculos e das identidades étnicas, ou seja, na perspectiva primordialista, a identidade étnica é definida a partir da especificação da cultura do interior de um grupo étnico.

Já a perspectiva instrumentalista traz um caráter maleável dos rótulos sociais, sendo a identidade étnica resultado de conjunturas históricas específicas, ou seja, ultrapassando a visão primordialista da definição de culturas características internas ao grupo étnico. Desse modo, a perspectiva

instrumentalista é composta por mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos envolvidos, dentro de um momento histórico no qual estão inseridos. Para Guimarães (2009), a perspectiva instrumentalista surge como resposta da modernidade à mudança estrutural e das relações de poder da própria modernidade. A perspectiva instrumentalista explica, satisfatoriamente, o potencial das mobilizações de grupos étnicos para angariar poder político e econômico. Nas palavras de Luvizotto (2009, p. 78): “A identidade étnica torna-se meramente um meio para atingir um fim.”

Para Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, a noção de grupo étnico tem outro viés que não o das compreensões primordialista e instrumentalista de identidade étnica. Esses autores, inspirados em Fredrick Barth, aproximam-se dos estudos de Hall (2006) com a sua noção relacional da identidade. O que Barth sugere é que, para que o grupo étnico firme-se como tal, é necessário relacionar-se com outros grupos, estabelecendo, dessa forma, os limites internos e externos ao grupo, da bipartição “nós” e “eles”, “quem comunga” e “quem não comunga” da cultura interna do grupo, “membro” e “não membro” do grupo étnico. Poutignat e Streiff-Fenart (1998) ressaltam a noção de “fronteira étnica” – *ethnic boundary* – elaborada por Barth, dotada de princípios que a fazem abrir-se ou fechar a outros grupos, quando se sentirem ameaçadas e necessitar fortalecerem-se internamente.

Num primeiro nível, ela volta a sublinhar que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e os não-membros. Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores implicados em um outro sistema social. Melhor dizendo, as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Ela não pode ser concebida senão na fronteira do ‘Nós’, em contato ou confrontação, ou por contraste com ‘Eles’. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 152)

No presente texto, adotam-se essas três perspectivas de identidade étnica em uma concepção associativa de suas visões, entendendo que essas visões complementam-se umas às outras, visto que coadunam com a noção de identidade adotada neste trabalho. Uma identidade étnica que é, ao mesmo tempo, simbólica, detentora de símbolos e signos que a demarcam, valorizando a cultura

comungante dos indivíduos que formam o grupo; relacional, no tocante ao “outro”; histórica e socialmente construída a partir de interesses coletivos; e possuidora de uma “fronteira étnica” dotada de mecanismos institucionais de controle que demarcam a sua identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla.

Atualmente, a identidade étnica extrapola os valores culturais de um grupo étnico, avançando na direção do entendimento de que ela é construída historicamente, e também surge como resposta em países em que, anteriormente, as vozes eram silenciadas, buscando mais representatividade política. Isso ocasiona um processo de afirmações e reafirmações dessas identidades étnicas.

Crescentemente, tem-se visto, em diversas partes do mundo, a afirmação de identidades coletivas, na concepção da etnia desses povos. Igualmente, na América Latina, assiste-se a esse auge da etnicidade, como um levante das populações indígenas a uma reivindicação de direito à participação na vida social e política do Estado, questionando, até mesmo, as formas hegemônicas de construção histórica da cidadania, da democracia e da própria concepção de Estado. (GUIMARÃES, 2009)

A partir da incorporação desses novos atores, pertencentes aos movimentos sociais indígenas até então excluídos da vida cidadã e democrática desses países, consolida-se uma nova configuração no interior dos referidos países. As etnias estão se fortalecendo, os povos estão se organizando, não apenas como resistência ao processo de homogeneização cultural – *ethnic boundary*, mas representando um fervor à isonomia políticas entre os grupos. As minorias, que antes se isolavam por tamanha marginalização vivida, passaram a associarem-se mais fortemente, partindo da diferença que as constituem, que as marcam. Sobre esses grupos minoritários, Andrade (2009, p. 22) aponta que:

Esses grupos representam uma nova forma de movimento social, pois eles se organizam a partir de uma diferença: raça e etnia, sexo e gênero, orientação sexual, idade ou pertencimento geográfico. Assim, a diferença que é socialmente marginalizada por um suposto sinal de inferioridade é reelaborada como um ponto central das identidades. Aquele aspecto que é o motivo de uma exclusão social passa a ser também um mote para uma nova associação, um ponto de partida de lutas por mais igualdade e pelo direito de ser diferente.

Ao largo da compreensão de identidade étnica está a nacionalidade e a identidade nacional. Porém se faz necessária a sua localização nessa compreensão, pois, na sociedade atual, o indivíduo e a nacionalidade não estão em uma relação biunívoca, conforme será exposto.

Sobre a identidade nacional, Barros (2016) indica que a diferença é exclusiva ao âmbito sociocultural, porque podem existir tantas nacionalidades documentadas quanto existirem Estados Nacionais no mundo, com os seus ordenamentos jurídicos específicos, as suas características culturais, as tradições, os costumes e as línguas que formam uma identidade nacional, pelo qual os seus indivíduos identifiquem-se e sintam-se parte de uma mesma nação. Dessa forma, observa-se que, dentro de uma mesma nação, podem-se coexistir várias identidades étnicas que têm condições de conviver de forma pacífica ou não, e também acompanhadas de ideais separatistas ou não. Historicamente, disso decorreram o surgimento de novos países no mundo, bem como a aglutinação de alguns deles, sob uma mesma nacionalidade, dentro de um mesmo país.

Pertencer a uma nação sob o viés de possuir uma nacionalidade documentada também coloca os seus indivíduos em situações de diferença. Na sua essência, “nacionalidade” acompanha a concepção de “diferença” admitida neste texto, uma diferença que é inevitável, que confere a diversidade aos indivíduos e que possui os polos fixados por um grande abismo que os separa, sem gradação entre eles, porque não há uma gradação entre ter a nacionalidade brasileira e a nacionalidade boliviana, por exemplo. Mudar de uma nacionalidade documental para outra não consiste em um processo gradual, mas um salto para outro lugar, em razão do abismo que separa os dois polos, “salto este de que, quando muito, um indivíduo apenas costuma se beneficiar em um único momento de sua vida.” (BARROS, 2016, p. 23) Já a identidade nacional demandaria uma mudança na essência do ser, isto é, pode haver um processo de mudança de ser boliviano e ser brasileiro, quando os indivíduos vão adquirindo novos hábitos, novos gostos por esportes, comidas, etc.. Para esses casos, a identidade nacional estaria vinculada à uma essência do ser.

Mas, atualmente, mediante o fortalecimento das identidades étnicas latino-americanas e com a confluência dos efeitos da globalização, que tem empurrado cada vez mais os cidadãos para além de suas fronteiras, algumas identidades estão

sendo deslocadas no ritmo da sociedade na era da pós-modernidade. Pereira (2004, p. 89) corrobora afirmando que:

tal descentramento se opõe às culturas do passado que, a seu modo, forneciam aos indivíduos fortes localizações sociais. Estando em crise, a identidade se torna uma questão e, por isso, passa a ser tratada como algo passível de assimilação e compreensão pelo próprio indivíduo pós-moderno que quer ver, no seu descentramento, uma característica de sua própria localização social.

As nacionalidades também têm acompanhado esse processo e as suas essências do “ser” carecem de algumas reflexões.

Conforme já foi discutido, o sentimento de possuir uma identidade étnica (que é um padrão de diferença) está no plano da essência do ser, enquanto que o pertencimento a uma nacionalidade pode estar no plano da mudança de estado, isto é, circunstanciado por algum interesse do indivíduo ou do grupo. Quando isso acontece, a nacionalidade, que essencialmente é um padrão de diferenças, atinge um padrão de desigualdades.

Para o caso dos indivíduos com dupla-nacionalidade, as duas essências de identidade nacional podem superpor-se, adquirindo uma identidade nacional híbrida, com duas nacionalidades legalmente reconhecidas, possuindo, assim, duas identidades nacionais. Esse caso é bastante comum nas fronteiras, fazendo com que os indivíduos tenham duplas nacionalidades fronteiriças – os “*double-chapa*”. Enquanto que, documentalmente possuem duas nacionalidades, o sentimento de pertencimento nem sempre acompanha esse movimento dicotômico: algumas vezes, os indivíduos sentem-se mais próximos a uma determinada identidade étnica do que a uma outra, adquirindo essa “outra” nacionalidade apenas segundo interesses coletivos ou em busca de vantagens que podem surgir nesse processo. Albuquerque (2007) afirma que esse processo vem adquirindo sentidos diversos nas últimas décadas, fazendo com que a identidade étnica torne-se ambígua e negociada e, conforme o interesse, esses sentidos precisam ser explicitados, afirmados ou ocultados, manifestando a perspectiva instrumentalista da identidade étnica.

Outras vezes, os indivíduos não possuem o registro legal da nacionalidade “outra”, mas se sentem como tal, construindo “para si mesmos uma identidade ou

autoimagem na qual se superpõem duas essências relativas ao âmbito da nacionalidade”. (BARROS, 2016, p. 24) Nestes casos, sentem-se cultural e afetivamente pertencentes a outra nacionalidade e, com isso, as suas identidades fluídas são deslocadas. As “essências do ser” pertencentes a uma ou outra nacionalidade, marcadas pelas diferenças contrárias, contrariam-se no pertencimento e no enquadramento legal de suas nacionalidades.

Por fim, as identidades étnicas também podem ser deslocadas em se tratando dos apátridas, aos quais foram negados o pertencimento legal a uma nação. Com relação à nacionalidade, os apátridas podem conseguir uma nova nacionalidade do país que o acolhe. Em contrapartida, as suas identidades étnicas podem ainda estar ligadas à nação que os exilou, ou ainda podem adquirir uma nova identidade étnica da nação que os acolhe.

Diante do exposto, identidade étnica é uma característica da diferença, enquanto que a nacionalidade é uma marca de diferença, ao mesmo tempo em que também pode ser uma marca da desigualdade, pois quando ocorre uma mudança de nacionalidade, esta implica uma mudança de estado. Vê-se que a nacionalidade pode mudar, mas a identidade étnica quase sempre mantém-se.

Quando indivíduos que possuem as suas nacionalidades adentram ao território de outras nações, mudando ou não o estado de sua nacionalidade, adquirem o status de “estrangeiros”, “forasteiros” no novo país. Diante disso, nesta tese, doravante será utilizado o termo “estrangeiros” para referir os indivíduos na condição de “imigrantes”, que foram tratados no primeiro capítulo desta tese, em razão de que os efeitos de sua inserção no sistema educacional brasileiro tem um padrão mais próximo ao de um *outsider*, um estranho ao novo território.

No próximo subtópico, enfatizam-se alguns efeitos deletérios de ser ou estar na condição de *outsiders* em uma terra de “estabelecidos”, na leitura de Norbert Elias e John L. Scotson em *Os estabelecidos e os outsiders* (2000).

### 4.1.3 Estigmas do “ser estrangeiro” no território dos “outros”

Após a compreensão conceitual sobre identidades étnicas e nacionalidades que estão sendo assumidas neste trabalho, no presente subtópico, traz-se uma leitura possível de consequências advindas da incursão de estrangeiros em outros territórios, a partir da chave de leitura do clássico de Elias e Scotson (2000). Não se procura elucidar os mínimos detalhes da etnografia que compõe o livro em questão, mas tão somente resgatar alguns de seus elementos que contribuam com o argumento de que as nacionalidades étnicas – em uma conjunção dos termos “nacionalidade” com “identidade étnica” – afirmadas ou negadas, quando em outro território, condicionam os estrangeiros em uma posição inferior de *outsiders*.

“*Estabelecidos e outsiders*” corroboram com a leitura acerca dos efeitos que estão em investigação neste trabalho, como será apresentado mais adiante. Os indivíduos com “diferentes” nacionalidades – e, como consequência, detentores de identidades étnicas igualmente diferentes, ocupam possíveis posições de “desiguais”. Nessa obra de referência, os diferentes são os estrangeiros<sup>11</sup>, sobre os quais se estabelece uma relação desigual, que se origina a partir de diferentes graus de pertencimento ao território, na visão dos “estabelecidos” e dos *outsiders*, que são os protagonistas do enredo. O pertencimento ao território é mensurado em termos de antiguidades na cidade, isto é, o grupo que possuía mais tempo de residência no local. (ELIAS E SCOTSON, 2000)

A trama do livro acontece na cidade de Winston Parva, cidade da Inglaterra, que mostra, em seu interior, uma divisão espacial entre os antigos e os novos moradores da cidade. A Zona 2 (dois), era a parte mais antiga da cidade, construída pelo fundador Charles Wilson. A antiguidade de 80 anos – na época em que a obra foi escrita – conferia a seus moradores um forte sentimento de pertença à região. A Zona 1 (um) foi erguida posteriormente, pelos prósperos operários e pelos moradores da Zona 2 (dois), que haviam acumulado riqueza.

---

<sup>11</sup> Em sua acepção, o termo “estrangeiro” em *Os estabelecidos e os outsiders* refere-se a indivíduos estranhos à sociedade de Winston Parva, mas que ainda assim eram ingleses e, portanto, tinham a mesma matriz étnica. Dessa forma, não tem sentido idêntico ao adotado nesta tese, que são os indivíduos estrangeiros, igualmente estranhos, mas oriundos de outras nações, detentores de outras nacionalidades. Embora utilize o termo “estrangeiro” com o mesmo sentido que “forasteiros”, Elias e Scotson querem referir-se a qualquer indivíduo “estranho” e que seja oriundo de qualquer lugar “fora” de Winston Parva, isto é, externo à cidade.

Essas duas zonas eram consideradas como sendo destinadas à classe alta de Winston Parva. (ELIAS E SCOTSON, 2000)

Entrementes, a Zona 3 (três) era habitada pelos moradores mais recentes, os *outsiders*. Essa zona não foi erguida pelo fundador, mas por uma empresa particular de investimentos e isso já conferia à zona uma imagem degradante, por não ter sido erguida “pelas mãos” de seu fundador. Logo, ela não tinha o mesmo prestígio que as outras zonas. Os antigos residentes diziam que essa área era pantanosa e infestada por ratos, sendo chamado de “beco dos ratos” por esses residentes, que protestaram fortemente contra o aproveitamento da referida zona, porque a consideravam abaixo do padrão local. Mas com o tempo, a Zona 3 (três) foi sendo edificada e, na palavra dos autores, “no que concerne aos padrões habitacionais, as diferenças entre as duas áreas não eram particularmente evidentes” (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 21) Esse argumento sinaliza que eram zonas de níveis econômicos bastante parecidos, porém, de posições sociais diferentes. Portanto, além da antiguidade na região, ainda assim haveria outra razão que atestaria o sentimento de superioridade de moradores de uma zona, juntamente com a necessidade e a possibilidade deles tratarem os moradores de outra zona como inferiores.

É importante destacar que os antigos moradores tinham uma vida comunitária bastante estável. Os autores salientam que, com a chegada dos “diferentes”, os antigos moradores podem ter tido receio de que os estrangeiros retirassem os seus direitos e os privilégios, “sendo concorrentes em potencial pelo emprego e que por isso não tenham gostado deles.” (ELIAS E SCOTSON, 2000; p. 167). Mas Elias e Scotson afirmam que, se isso tenha ocorrido, no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, esse sentimento desapareceu.

Dessa forma, faz-se imprescindível esclarecer sobre os grupos habitacionais que se instalaram sobre essas zonas, que, de maneira geral, os estabelecidos são os moradores mais antigos da cidade de Winston Parva, ao passo que os *outsiders* são os forasteiros, considerados como estrangeiros, em sua maioria londrinos que chegaram à cidade em uma imigração em massa, após a fábrica, em que trabalhavam em Londres, ter sido destruída durante a Segunda Guerra Mundial. Tratava-se de uma fábrica que produzia equipamentos para forças armadas e, em razão de sua destruição, eles transferiram-se para Winston Parva. (ELIAS E SCOTSON, 2000)

Em termos étnicos, os estabelecidos e os *outsiders* não se diferiam em grande escala. Como já foi visto, esse fato remete à desigualdade teorizada por Barros (2018), pois não havia ali uma diferença estabelecida, em termos de essência do “ser”, mas tão somente uma desigualdade de “estado”. Elias e Scotson (2000, p. 21, grifo do autor) consideram que:

Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, **cor** ou **raça** entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto ao tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social. [...] A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados.

Os estabelecidos julgavam-se os dignos da terra, criando como crivo de diferenciação a antiguidade na cidade de Winston Parva, algo que os *outsiders* não detinham, porque eram os forasteiros recém-chegados. Desse critério, resultaram diversas tensões entre os moradores da cidade.

Com a chegada à pacata Winston Parva, detentora de uma tradição provinciana própria, os londrinos trouxeram consigo o mesmo comportamento de quando eram residentes em Londres, com as suas “diversões ruidosas”. Os londrinos, transformados em *outsiders*,

[...] estavam habituados à camaradagem mais descontraída que costuma prevalecer nas camadas inferiores e intermediárias dos grupos do proletariado urbano, cujas normas e padrões eram menos rigorosos que os de muitos grupos de posição mais alta na hierarquia de status, talvez por não terem tido a mesma necessidade constante de se conter para demonstrar e afirmar sua superioridade a outrem. (ELIAS E SCOTSON; 2000, p. 65)

Percebe-se, neste trecho, que os *outsiders* eram um grupo bastante aberto e não particularmente exclusivo, o que, aos olhos dos estabelecidos, era um indicativo de pouca coesão. E da coesão, os antigos moradores orgulhavam-se, porque se conheciam e sabiam situar-se uns em relação aos outros. Elias e Scotson (2000, p. 21) assim indicam:

Ali, podia-se ver que a antiguidade da associação, com tudo o que ela implicava, conseguia, por si só, criar o grau de coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de

pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 21)

Ligavam-se pela intimidade entre as famílias antigas, tendo a sua própria hierarquia interna e a sua ordem de precedência, sendo que todos as conheciam. As famílias tradicionais transmitiam as suas impressões e avaliações sobre a hierarquia interna do grupo por meio de suas atitudes e através de

pequenas expressões simbólicas e da inflexão de voz, mas não de afirmações explícitas sobre o status superior ou inferior de famílias e pessoas na hierarquia interna e na ordem de precedência do grupo. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 39)

Em que pese os *outsiders*, não eram apenas estranhos dos moradores mais antigos, os estabelecidos, mas também eram desconhecidos entre eles mesmos. As famílias antigas tinham um passado em comum, os *outsiders* não. Isso corroborava com a falta de coesão dos *outsiders* e, por isso, não conseguiam reverter essa condição de inferiorizados.

Dessa forma, os estabelecidos tinham desenvolvido tradições e padrões próprios, uma identidade própria e quem não cumprisse essas normas era excluído como sendo de qualidade inferior. Não que fossem banidos do grupo estabelecido ou da zona em que residiam os demais estabelecidos, mas eram vistos com outros olhos, como se “perdessem a consideração dos membros [...] talvez não mais pareça compartilhar do valor humano superior que os estabelecidos atribuem a si mesmos”. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 26). Neste aspecto, os estabelecidos orgulhavam-se dos seus padrões.

Na visão dos residentes mais antigos, a chegada dos estrangeiros foi uma “intromissão inoportuna”, porque os *outsiders* não se adaptavam às normas e tradições locais e isso ameaçava o status e a identidade comunitária pertencente aos estabelecidos, porque para estes,

qualquer contato estreito com eles rebaixaria seu próprio status, que os arrastaria para baixo, para um status inferior em sua própria estima e na do mundo em geral, e que reduzia o prestígio de seu bairro, com todas as possibilidades de orgulho e satisfação que lhes estavam ligadas. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 167)

Os estabelecidos julgavam-se superiores aos *outsiders*, “pessoas *melhores*, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 20, grifo do autor). O carisma grupal é um dos padrões da diferença entre estabelecidos e *outsiders*, a singularidade que o grupo estabelecido possuía. Trata-se de um padrão de diferença que foi socialmente estabelecido e era ligado à antiguidade na cidade. Dessa forma, extrapolava a esfera da diferença, chegando à esfera da desigualdade. O oposto do carisma grupal é a desonra grupal, que era uma característica imposta pelos estabelecidos sobre os *outsiders*. (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Mas o carisma grupal tinha um preço a ser pago, que era a sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle dos afetos. Participar do carisma de um grupo é uma recompensa à submissão às suas normas específicas. Representar um grupo poderoso deixaria uma satisfação tamanha ao seu integrante que era “equiparada ao mérito humano e este a uma graça especial da natureza ou dos deuses”. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 26)

Aos *outsiders* cabia a exclusão social, porque, por meio da exclusão, os estabelecidos preservavam a superioridade de poder do grupo. Os *outsiders* eram privados dos locais de decisão, dos clubes e das igrejas, de todo contato social não profissional com os estabelecidos, apenas porque não partilhavam de seus valores e o de seus modos de vida e, com isso, não detinham as virtudes apreciadas pelas famílias antigas. Apenas nas relações de trabalho era tolerado – e necessário – algum contato entre estabelecidos e *outsiders*, porque os estabelecidos sentiam “medo da poluição” que os *outsiders* representavam, visto que, por serem inferiores, um contato mais íntimo com eles romperia normas e tabus do próprio grupo, que se condecoraria como sendo superior. São estabelecidos, dessa forma, critérios de exclusão por um grupo que se enxerga como os “nascidos” naquela cidade – os estabelecidos. Os direitos sobre o território, sobre bens e serviços seriam exclusividade deles, eram eles quem ditavam as normas em relação a um grupo recém-chegado, tido como “os de fora” (ELIAS E SCOTSON, 2000).

A rotulação de inferioridade humana sobre os *outsiders* era impulsionada pelos “estigmas” que os estabelecidos lançavam sobre eles. A estigmatização não é apenas o despreço que uma pessoa tem pela outra. Elias e Scotson (2000) chamam atenção que isso pode ser entendido como preconceito, que se estabelece

apenas no plano individual. Seria necessário, portanto, compreender a estigmatização no nível do grupo, porque se viam membros de um grupo estigmatizando os de outro grupo, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por serem, única e exclusivamente, pertencentes a um grupo julgado como inferior.

O “eu” carrega a imagem do “nós”. “A imagem do nós e o ideal do nós de uma pessoa fazem parte de sua autoimagem e seu ideal do eu tanto quanto a imagem e o ideal do eu da pessoa singular a quem ela se refere como *eu*.” (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 42, grifo nosso) As identidades grupais – e pode-se dizer também as nacionais – integram a identidade pessoal do indivíduo. “Eu sou brasileiro” implica uma imagem do eu e uma imagem do nós, do coletivo.

Para ter noção da carga que um estigma carrega consigo e como a reversão é muito dispendiosa, uma estigmatização irreversível muitas vezes, os autores exemplificam com o caso dos “burakumin” no Japão, que é um estrato marginalizado da sociedade japonesa que tem a mesma origem que a maioria dos japoneses, mas que eram encarregados de atividades profissionais, tidas, na época, como sendo de baixa categoria. Ao longo do tempo, passaram por uma rígida segregação hereditária:

Entretanto, os burakumin tinham um lugar e uma função tradicionais na sociedade japonesa. Atualmente, alguns parecem ser pobres, embora não muito mais do que a maioria dos japoneses pobres, e outros estão muito bem de vida. Mas o estigma não desaparece. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 35)

Depreende-se que mudar de nível socioeconômico não significa extinguir – ou neutralizar – a estigmatização. A diferença, ou, em outros termos, a desigualdade – na perspectiva adotada nesta tese – “estabelecido-*outsider*” reside no poder, isto é, na diferença de poder existente entre os grupos. A precondição para que a estigmatização aconteça é que um grupo ocupe posições de poder das quais os estigmatizados não fazem parte. Grupos que detêm o monopólio das fontes de poder existentes em uma sociedade consideram-se superiores. É no poder que a superioridade social constrói-se.

Entretanto, o que existe é uma equilíbrio instável de poder, a qualquer hora, o jogo pode virar. Para que isso não ocorra, a supremacia de estabelecidos no poder deve ser pulverizada cotidianamente por meio dos estigmas lançados

sobre os *outsiders*, caso contrário pode ocorrer a contra-estigmatização, que será abordada na sequência.

Relações estabelecidos-*outsiders* são tão amplas e, antes de mais nada, baseadas nas diferenças de poder estabelecido, que as relações raciais são apenas um caso específico dessa relação. Os estrangeiros – no sentido adotado nesta tese, como o indivíduo detentor de outra nacionalidade, com as suas identidades étnicas particulares – vivem em situação *outsider* por não terem acesso ao poder. Por regra, o poder não pode ser dos estrangeiros por direito. O fato da língua materna ser diferente e eles possuírem traços étnicos na aparência física que discorda dos estabelecidos, serve apenas para identificar e reconhecer mais facilmente quem é o *outsider* nessa relação. Os traços étnicos e culturais são apenas um sinal de reforço da condição desigual.

Os diferenciais de poder e os seus efeitos são tão decisivos em uma análise estabelecido-*outsiders* que empregar largamente os adjetivos “racial” e “étnico” seriam sintomas de “ato ideológico de evitação”, destacando apenas um aspecto periférico dessas relações, quando, na verdade, as diferenças de poder é que deveriam ser centrais na análise.

[...] o aspecto saliente de sua relação é eles estarem ligados de um modo que confere a um recursos de poder muito maiores que os do outro e permite que esse grupo barre o acesso dos membros do outro ao centro dos recursos de poder e ao contato mais estreito com seus próprios membros, com isso relegando-os a uma posição de outsiders. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 32)

Sobre os estigmas, eles são estigmas sociais, como foi visto, porque se tratam de coletivos e não de indivíduos. Interessa salientar ainda que este transforma-se em estigma material, “coisificado”, característico dos *outsiders*. São signos característicos do grupo, marcas identitárias de nascença ou ainda hábitos que justifiquem o estigma lançado, entretanto, eles são implantados nestes “pela natureza ou pelos deuses.” (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 35) Dessa forma, desonera-se qualquer resquício de responsabilidade dos estabelecidos, atribuindo ao divino e à (má) sorte dos *outsiders* a marcação de inferioridade.

Os estigmas materializados mostram-se de diversas formas. Além da falta de coesão e do carisma grupal dos estabelecidos, aos *outsiders* era atribuída a característica da anomia, que é ausência total de regras – as quais são ditadas pelo

grupo dos estabelecidos. Não se trata de ir contra as regras estabelecidas, mas de não existir regras entre os *outsiders*, na visão dos estabelecidos, e, com isso, são taxados “como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros”. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 27) Os antigos residentes orgulhavam-se tanto de seu padrão de vida, que pairava sobre eles a ameaça da “infecção anômica”, porque viam os *outsiders* como menos respeitáveis e menos cumpridores das normas do que os estabelecidos.

Com isso, aos *outsiders* é reservada uma gama de termos estigmatizadores: “traficante”, “tchoco”, “traveco”, “sujos”, entre outros. Mas a capacidade de agressividade desses termos depende da consciência e da altura do poder de quem os profere e de quem os ouve.

Todos esses termos simbolizam o fato de que é possível envergonhar o membro de um grupo outsider, por ele não ficar à altura das normas do grupo superior, por ser anômico em termos dessas normas. Nada é mais característico do equilíbrio de poder extremamente desigual, nesses casos, do que a impossibilidade de os grupos outsiders retaliarem com termos estigmatizantes equivalentes para se referirem ao grupo estabelecido. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 27)

Quando os estigmatizados dispõem de termos estigmatizantes para serem lançados sobre o grupo poderoso, dificilmente surtem algum efeito sobre o grupo mais poderoso. Na maioria das vezes, os termos estigmatizantes dos estigmatizados não significam nada, são como armas inúteis na guerra de insultos. Quando o diferencial de poder é muito elevado, termo algum é capaz de ferir o orgulho de pertencer ao grupo superior. Não tem como os *outsiders* envergonharem um estabelecido. (ELIAS E SCOTSON, 2000)

Os estigmas em Winston Parva eram propagados pelos boatos e fofocas. Os estabelecidos consideravam os *outsiders* como particularmente sujos, suspeitando que, em suas casas, a cozinha poderia não ser tão limpa como esperado. Esse estigma material também é um estigma social, pois os antigos residentes consideravam-se mais limpos, tanto no sentido conotativo, quanto no sentido denotativo. Isso corroborava ainda mais a visão de contaminação anômica e, neste ponto, a contaminação pela sujeira dos *outsiders*. Até mesmo a pobreza, enquanto baixo padrão de vida dos *outsiders*, chega a ser um estigma difundido pelos estabelecidos. (ELIAS E SCOTSON, 2000)

Algumas vezes os estigmas não se dão unilateralmente, dos estabelecidos para os *outsiders*. O problema instala-se quando os estigmatizados começam a enxergar-se pela lente de seus opressores e a conformar-se com a condição de *outsider*. O estigma social imposto pelo grupo mais poderoso começa a penetrar na auto-imagem do grupo menos poderoso a ponto de enfraquecê-lo e desarmá-lo, sendo interiorizado de tal forma, que os próprios *outsiders* percebem-se como seres carentes das virtudes as quais preconizavam os estabelecidos. Mas Elias e Scotson alertam que isso ocorre em sociedades onde a disparidade do poder entre os grupos é muito grande. (ELIAS E SCOTSON, 2000)

A situação ainda se agrava quando “os grupos estabelecidos costumam encontrar um aliado numa voz interior de seus inferiores sociais.” (ELIAS E SCOTSON, p. 27) Um indivíduo que é estigmatizado começa a negar as suas características de *outsider*, a sua própria identidade, em prol de retirar de si os estigmas aos quais o seu grupo é submetido. Esses estigmas, em sua visão de conformado, impedem-no de alcançar a honra das qualidades que os estabelecidos detêm. “O sonho do oprimido é ser opressor”, da célebre frase freireana. Mas, para esses casos, mesmo que neguem a si, muito dificilmente sairão da condição de oprimido.

Um último destaque, e não menos importante sobre a trama de Winston Parva, trata das tentativas contra-estigmatizadoras dos *outsiders*, para fazer frente à forma de autoridade exercida pelos membros do grupo majoritário, buscando fazer com que a situação inverta-se:

[...] a capacidade de estigmatizar diminui ou até se inverte, quando um grupo deixa de estar em condições de manter seu monopólio das principais fontes de poder existentes numa sociedade e de excluir da participação nessas fontes outros grupos interdependentes – os antigos outsiders. (ELIAS E SCOTSON; 2000, p. 24)

A desigualdade somente começa a diminuir quando os diferenciais de poder começam a dissipar-se, quando os *outsiders* são úteis aos estabelecidos, tendo alguma serventia para eles, as relações entre eles começam a ficar mais abertas, conferindo aos *outsiders* um pouco mais de poder. A desigualdade pode diminuir, mas não desaparece.

Ao longo deste texto já foram dadas algumas pistas da existência de ensaios de retaliação dos *outsiders* aos estigmas de seus opressores, o que é um processo difícil. Em verdade, a aceitação da posição de inferiorizados por um grupo que se intitula superior não ocorre de forma natural, sem que haja alguma contestação do grupo com menos poder, como forma de revidar à imposição.

Em Winston Parva, as respostas aos estigmas, principalmente se forem de modo anômico, portando-se com mau comportamento, eram uma forma de incomodar aos estabelecidos, que tinham ojeriza à anomia *outsider*. Os *outsiders* sabendo que a anomia incomodava-os intensificavam ainda mais o mau exemplo dado. “Eles gostavam de fazer exatamente as coisas que lhes eram censuradas, como um ato de vingança contra aqueles que os censuravam.” (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 30)

Portanto, havia uma dose de hostilidade sobre os estabelecidos, mas sem que ocasionasse sucesso nas tentativas de subverter o quadro de desigualdade entre estabelecidos e *outsiders*. As desigualdades apenas diminuía, mas nunca desapareciam ou não havia efeito algum, quando a disparidade de diferença de poder era exorbitante.

Ponderadas as considerações teóricas que sustentam a visão de “identidade étnica” e “estrangeiro” que foram adotadas nas análises realizadas neste capítulo e que serão futuramente apresentadas, no próximo subtópico, traz-se essa discussão mais próxima da realidade de investigação, isto é, do ambiente da escola.

#### **4.1.4**

#### **Ser estrangeiro – diferença que desafia a escola**

O avanço além das fronteiras é inevitável, quanto mais nos dias atuais, em que a globalização, embora já consolidada há algum tempo, vem trazendo novas consequências ao mundo, especialmente às novas identidades. Observa-se, em diversas partes do mundo, em especial na América Latina, a afirmação da identidade coletiva em termos étnicos, como uma luta por maior representação social e política no Estado. Para Woodward (2014), “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”. Na América Latina, onde se estima que 8,3% da população sejam compostas por índios – segundo dados da ONU (2014), essas identidades

traduzem-se, principalmente, no fortalecimento das populações indígenas. (GUIMARÃES, 2009)

Quando em outro país diferente do país de origem, as identidades étnicas reconfiguram-se com uma dinâmica social específica, esteja em região de fronteira ou não. Transpassar a aduana brasileira é a primeira fronteira a ser rompida nesse processo. Mas a fronteira social ainda se mantém, especialmente a fronteira étnica dos grupos em contato, de onde decorrem os processos de negociação no novo território.

Quando essas identidades avançam para além dos limites da fronteira de seus países, as identidades étnicas tendem a enfraquecer, ficando em posição de desigualdade. Enquanto vem ocorrendo o fortalecimento das identidades étnicas no interior de seus países de origem, as identidades inclinam-se ao enfraquecimento ao serem negadas e negociadas quando manifestadas em outros países estrangeiros, muitas vezes, na intenção de os indivíduos serem socialmente aceitos, ou por algum outro interesse específico do grupo étnico – característica instrumentalista da identidade étnica.

Com a incursão de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro, novas formas de relação dentro da escola são esperadas. Ora as identidades afirmam-se, ora elas fragmentam-se. Neste sentido, Bourdieu (2015) destaca ainda um “desmonte adaptativo” da identidade original dos imigrantes africanos na França, com traços de reorganização estética e corporal, em nome de uma adaptação ao novo território. Na obra de Abdelmalek Sayad, *Imigração ou os paradoxos da alteridade*, Bourdieu salienta o processo de autorreorganização de estrangeiros argelinos na França.

Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do mesmo, nem totalmente do lado do outro, o *imigrante* situa-se neste lugar *bastardo* de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e não-ser social. (BOURDIEU, 1998, p. 11, grifo do autor)

Sob o desfazimento de sua identidade étnica – como a sua singularidade – para tornar-se um indivíduo semelhante aos “iguais”, enfraquece a sua essência do ser. E isso é lugar comum nas escolas brasileiras. A identidade étnica que é ora autoafirmada no país de origem, para que ela enfraqueça no país de destino, deve estar sujeita a esse desmonte adaptativo da identidade. A própria condição de

“nós” e “eles”, fruto da identidade relacional, já traz conflitos e tensões no seio escolar, remediados a todo momento pelas negociações identitárias.

Não se trata de argumentar pela necessidade de evitar esse fenômeno da globalização que transpõe barreiras, como forma de proteger os “iguais” dos “diferentes” e, assim, evitar pensar aquilo que Andrade (2009) reconhece como sendo uma “inocência analítica”: pensar que os seres humanos sejam como folhas em branco, a todo momento carentes de novos conteúdos, como se a dominação cultural fosse algo que não se pode abster. Ao contrário: a dominação cultural pode ser evitada se ambas as culturas tiverem uma boa convivência de respeito mútuo, garantindo a sua identidade e fazendo com que a sociedade enriqueça com a diferença. Esta é uma diferença que desafia a escola. Porém, esse ainda não é um pensamento unânime, quicá uma prática vivenciada, nem é uma realidade presente nas escolas, bem como na sociedade em geral. Disso decorre o surgimento de preconceito e práticas discriminatórias com/entre os grupos étnicos. Diana Luz Pessoa Barros (2016, p.8) confirma que:

O sujeito do ódio em relação ao estrangeiro, ao diferente, aos ‘maus’ usuários da língua, é também o sujeito do amor à pátria, à sua língua, ao seu grupo étnico, aos de sua cor, à sua religião, ou seja, complementam-se as paixões malevolentes do ódio em relação ao ‘diferente’ e as paixões benevolentes do amor aos ‘iguais’. Essa é a fase do preconceito, a primeira fase da intolerância e a mais passional.

O preconceito instalado sobre o “diferente”, ainda mais sobre o “estrangeiro indígena”, mostra-se como uma barreira do reconhecimento de suas identidades étnicas, seja como auto-reconhecimento, seja no reconhecimento pelos outros (OLIVEIRA, 2005). Daí passa-se à segunda fase, que Barros (2016) nomeia de intolerância propriamente dita, manifestada por meio de práticas discriminatórias.

As discriminações não se manifestam apenas pela forma mais dura de intolerância, aquela forma agressiva, que transgride a integridade física das pessoas. A intolerância, em muitos casos, é mais sutil, manifestando-se por meio de diversas formas de violências simbólicas que estão presentes na escola, no cotidiano escolar.

A ocultação das identidades ou, a pior delas, a negação identitária, é uma violência simbólica. Pesquisas como a de Benevides (2010), Rivas (2011) e

Conceição (2014)<sup>12</sup>, ao investigarem aspectos das escolas brasileiras que recebem estudantes bolivianos, concluem que há uma tendência de negação às origens por parte de estudantes bolivianos, acompanhada do forte preconceito sofrido. Os estudantes estrangeiros querem, a todo custo, esconder que são do país vizinho, ou por questões da marca racial “diferente”, que são os traços indígenas, isto é, a sua racialidade, ou pela necessidade de manterem-se socialmente aceitos no Brasil, visto que muitos estudantes estrangeiros são nascidos no Brasil, portanto brasileiros documentados, ou ainda conseguem um duplo registro como cidadãos brasileiros e pertencente à nação vizinha. Para este último caso, neste texto, chamados de ocultação de nacionalidade documental, trata-se apenas de documentação, registro de nascimento dos indivíduos. Esses e outros exemplos da necessidade de ocultar/negar a sua identidade fazem com que os estrangeiros sintam-se inferiorizados, seja residindo no Brasil, ou sendo transeuntes na região fronteira, vindo cotidianamente estudar, trabalhar ou ter acesso ao sistema de saúde brasileiro.

Tais situações requerem que, muitas vezes, esses estudantes tenham que negar a sua própria identidade étnica e cultural, para manterem-se na escola e evitar discriminação em virtude dos traços étnicos ou da nacionalidade documental. É compreensivelmente fácil reconhecer o estudante estrangeiro na escola brasileira, seja em razão da aparência caracteristicamente indígena ou ainda a partir do momento de socialização estabelecida na sala de aula, quando ouvidas as suas vozes, fazendo com que os sotaques apareçam. Contudo, na visão do estrangeiro, a sua marca como “outro” não deve instalar-se, nem aparecer, e caso seja impossível essa negação de identidade, ela tem que ser ocultada, escondida, disfarçada. (LOURO, 2000)

Posto isso, não significa dizer que a negação da identidade por parte dos estrangeiros elimina toda e qualquer manifestação de discriminação e preconceito para consigo. Entretanto, sob a sua ótica, a ocultação/negação da sua identidade seria a melhor forma para que fosse integralmente aceito em outra cultura, em outra etnia diferente da sua. Essa “situação vem corroborar a manipulação da identidade étnica quando escamoteá-la significa um ganho social ou um aumento de *taxa de respeito*.” (OLIVEIRA, 2005, p. 28, grifo do autor) Tendo em vista a

---

<sup>12</sup> Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços (PPGEF) do Campus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

necessidade ou interesse de ocultar ou negar a sua identidade étnica, outras negociações identitárias podem acabar ocorrendo dentro do espaço escolar.

Muitas vezes, a língua portuguesa ainda constitui um entrave à socialização dos estudantes estrangeiros. Sobre a exclusividade dessa língua nas escolas brasileiras, Santos (2012, p. 62) explica que foi oriundo de uma campanha nacional.

A Campanha de Nacionalização, desenvolvida no período de 1937 a 1945 pelo Estado Novo, proibiu o ensino de línguas estrangeiras, transformou as escolas de comunidades formadas por imigrantes – as chamadas escolas étnicas – em escolas públicas e obrigou o ensino exclusivo em Língua Portuguesa. O objetivo era desenvolver a identidade nacional através da adoção e uso da Língua Portuguesa por todos os residentes no Brasil.

Não é cabível uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, até porque esta é a língua oficial do Brasil. Obviamente, não se questiona a sua obrigatoriedade, até mesmo porque no quesito ensino de línguas nas escolas brasileiras é obrigatório o ensino de duas línguas: a Língua Portuguesa e uma outra língua estrangeira. O que se discute aqui é a exclusividade com que a Língua Portuguesa é adotada em muitas escolas, obrigando o estudante estrangeiro que se fale somente a Língua Portuguesa na sala de aula e fora dela, proibindo-se qualquer manifestação de sua língua materna.

A Campanha de Nacionalização foi idealizada na tentativa de criar a imagem de um país unificado, possuidor de uma unidade linguística nacional. Até hoje essa política surte efeito nas escolas onde se adota a exclusividade da Língua Portuguesa. Essas escolas parecem querer impor a sua identidade nacional aos estrangeiros residentes no Brasil, o que caracteriza uma forma sutil de violência.

Dessa forma, pensar a escola a partir de currículos padronizados, normatizadores, acaba por não levar em conta as especificidades culturais do público escolar: estrangeiros, professores, comunidade escolar de um modo geral. Deve-se levar a uma análise de outros elementos, por vezes presentes apenas no campo do discurso das reformas educativas, mas que, na prática, passam despercebidos no cotidiano escolar: a linguagem e as relações de poder ali presentes; as línguas como disciplina; exemplos utilizados em sala de aula; processos de avaliação, etc.

Dessa violência simbólica, resultam negociações de suas identidades, manifestas não apenas na língua, mas sobre o currículo como um todo. Essas negociações também ocorrem durante a aula, na sala de aula: os estudantes estrangeiros, falantes de uma língua materna diferente da Língua Portuguesa, inserem-se em nosso sistema educacional, que pratica outro currículo diferente dos de seus países de origem, sendo avaliados na Língua Portuguesa, a exemplo da Prova Brasil, e ainda, em algumas escolas, sendo obrigados a socializar na escola em português. Essa prática pode soar como uma submissão da identidade étnica do estrangeiro dentro da escola.

Existem outras violências simbólicas oriundas da não-aceitação ou não-percepção da diferença na escola. Independente de qual violência for, o diálogo com a diferença, cuja singularidade desencadeia as práticas discriminatórias e as suas violências, fica negligenciado. Negligencia-se porque as identidades étnicas na escola estão sendo silenciadas, em processos de ocultação ou negação.

Sobre “silenciamento”, Andrade e Câmara (2015) entendem tratar-se de algo que vai além do silêncio, enquanto ausência de palavras ou ruídos. O silenciamento é mais perigoso, ele cerceia a fala do outro, impõe o silêncio, “o propósito de manipular o discurso, de não deixar falar ou de não ouvir o outro, o diferente, o discordante, o dissonante, o destoante.” (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 11) Dessa forma, o silenciamento vai além dos instantes de silêncio.

Convém destacar que o silenciamento é uma via de mão dupla entre quem silencia e quem é silenciado. Quem é silenciado também está aceitando o silenciamento e pratica o silêncio, a favor de interesses individuais ou grupais, fazendo com que as suas identidades enfraqueçam. A simples existência do “diferente” no contexto escolar já contribui de maneira incisiva para a segregação de espaços. Em alguns deles, já está em pleno silêncio. A visível desigualdade de poder entre os diferentes grupos étnicos em território estrangeiro acentua o processo de retraimento do grupo em negociação de sua identidade, ocorrendo fechamento e recusa ao diálogo de ambas as partes: o silenciamento que existe dos dois lados.

As pessoas, muitas vezes, mostram-se incapazes de assimilar os sofrimentos daqueles que estão em sua proximidade. É-lhes satisfatório saberem que não está ocorrendo com elas, não estão doentes, não estão morrendo, não estão imersas em guerra e, com isso, elas fecham os seus olhos para esses outros, negando-os e fazendo com que quem está em sofrimento negue a si mesmo. A

diferença favorece o silenciamento de ambos os lados: dos excluídos e dos excludentes.

Cabe aos professores e aos gestores estarem atentos e abertos a esse “novo”, ao “diferente”, que traz consigo uma nova identidade étnica, uma outra cultura, novas linguagens, novos conhecimentos. E esse é o maior desafio para a escola que opta por trabalhar em uma perspectiva de educação intercultural: reconhecer e trabalhar a partir da diversidade existente, dando voz a esses sujeitos, não para homogeneizar os padrões, mas valorizar as diferenças, na luta por educação de qualidade e igualdade no acesso e na permanência do estudante.

Compreender esses fenômenos pode contribuir significativamente com o debate das afirmações das identidades étnicas nos Estados nacionais da América Latina, inclusive no Brasil, já que se tem um volume considerável de estudantes que, cotidianamente, atravessam a aduana da fronteira, ou aqui já residem, inserindo-se no sistema educacional brasileiro, trazendo repercussões para os espaços de socialização escolar.

O problema reside quando apenas as repercussões negativas são enxergadas, fazendo com que as suas identidades étnicas sejam renunciadas em nossas escolas brasileiras, para serem ajustadas ao padrão aqui tido como normal, ou simplesmente por serem “diferentes” e causar estranheza pela simples presença na sociedade de “iguais”. Neste ponto, reside a importância de uma outra educação, de saber resgatar as repercussões positivas desse encontro cultural, privilegiando a diferença, que, muitas vezes, não ultrapassa o que foi preconizado na legislação, sem a efetivação de práticas interculturais dentro da escola e que faça ecoar além de seus muros. Nessa perspectiva de pluralismo cultural, o multiculturalismo, como mote teórico, surge como uma “constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico.” (ANDRADE, 2009, p. 17)

Isso posto, examina-se que a compreensão sobre estudos identitários e culturais contribuem para um olhar sociológico mais preciso sobre o fenômeno da inserção de estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras. No capítulo anterior, analisaram-se os efeitos dessa inserção sobre resultados da Prova Brasil, via modelo estatístico, a partir de fatores que são externos ao cotidiano escolar, presente nas bases de dados do INEP.

Neste capítulo, apresentam-se resultados de uma pesquisa de campo realizada no intuito de analisar os efeitos da inserção de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro considerando a interação e a socialização entre esses estudantes e os diversos agentes sociais da escola. Busca-se apresentar o que gestores, professores e outros funcionários tem a contribuir com este estudo, em uma perspectiva sobre como se colocam os jogos identitários na escola que recebe uma nova cultura em seu ambiente. Mas antes, apresenta-se o referencial metodológico e a construção dos instrumentos de produção dos dados qualitativos.

## 4.2

### **Preparando a pesquisa qualitativa - as escolhas metodológicas**

Neste tópico, apresenta-se como ocorreram as escolhas para a pesquisa de campo, desde a metodologia qualitativa, a seleção do município e das escolas, uma breve identificação dos interlocutores entrevistados e, por fim, os procedimentos para análise dos dados.

Enquanto que, através das vias estatísticas sobre grandes bases de dados, foi possível conseguiu alcançar um panorama quantitativo geral sobre o país, a pesquisa qualitativa de campo não desfruta dessa facilidade, visto que demanda contato físico com o espaço sob investigação.

Os defensores da pesquisa qualitativa confirmam a importância do método, por fornecer uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração de estruturas sociais, ao passo que a estatística seria incapaz de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. (HAGUETTE, 1987, p. 59)

Andrade (2009) também reconhece a relevância da pesquisa qualitativa, com possibilidade para realizar uma análise mais próxima ao ambiente escolar, pois a escola é um retrato sobre como vemos e pensamos o “outro”, “o diferente” “e que lugar este diferente ocupa na maneira que realizamos os nossos projetos educativos.” (ANDRADE, 2009, p. 29)

Retomando a questão de pesquisa, que objetiva verificar os efeitos da incorporação de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro, sentiu-se a necessidade de ir a campo para investigar como esse fenômeno evidencia-se

diretamente no ambiente escolar. Dessa forma, optou-se por desenvolver a pesquisa em uma única cidade-gêmea, isto é, um caso específico, em profundidade, por entender que um caso esteja envolto em um contexto específico que muito tem a contribuir com o fenômeno em questão.

Partindo desse entendimento, apresenta-se a seguir o desenho da pesquisa qualitativa que foi realizada buscando um olhar sobre os sentidos acerca do fenômeno.

No quadro 7 (sete) a seguir, constam dados do Censo Escolar de 2017, em que se apresentam os valores absolutos de matrículas de nacionalidades estrangeiras e as taxas de matrículas de nacionalidades estrangeiras a cada 10.000 matrículas, para as 32 cidades-gêmeas existentes atualmente no Brasil.

Quadro 7: Matrículas de estudantes estrangeiros e taxas relativas por cidades-gêmeas

	Município	UF	Matrículas estrangeiras	$t_x$
1	Chuí	RS	149	1683,6
2	Aceguá	RS	97	900,65
3	Pacaraima	RR	411	857,14
4	Sant'Ana do Livramento	RS	788	407,72
5	Barra do Quaraí	RS	41	382,82
6	Guaíra	PR	258	326,83
7	Mundo Novo	MS	143	311,48
8	Foz do Iguaçu	PR	2080	304,77
9	Ponta Porã	MS	843	300,55
10	Epitaciolândia	AC	144	293,28
11	Jaguarão	RS	140	237,29
12	Quaraí	RS	122	220,54
13	Porto Mauá	RS	7	211,48
14	Santo Antônio do Sudoeste	PR	85	190,97
15	Dionísio Cerqueira	RS	48	157,22
16	Barracão	PR	41	154,19
17	Guajará-Mirim	RO	201	151,15
18	Brasiléia	AC	106	136,65
19	Tabatinga	AM	285	129,29
20	Porto Xavier	RS	25	117,81
21	Bela Vista	MS	56	90,81
22	Corumbá	MS	201	70,64
23	Assis Brasil	AC	25	67,73
24	Porto Murtinho	MS	26	66,24
25	Oiapoque	AP	53	59,77
26	Bonfim	RR	26	55,9
27	Paranhos	MS	22	44,9
28	Coronel Sapucaia	MS	23	44,53
29	Santa Rosa do Purus	AC	13	39,89
30	Uruguaiana	RS	92	28,72
31	São Borja	RS	32	23,52
32	Itaqui	RS	11	12,29

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017)

O município escolhido para a pesquisa de campo foi Corumbá, que está na 22ª posição do quadro. Embora não seja o município brasileiro com a maior taxa, ou um com as maiores taxas, optou-se por desenvolver a pesquisa qualitativa em Corumbá pelas seguintes razões:

(i) é um município do tipo “cidade-gêmea” com o município boliviano de Puerto Suarez; (ii) a partir da vivência deste pesquisador no município escolhido, acredita-se que o número absoluto de matrículas com nacionalidades estrangeiras pode estar sub-notificado; (iii) o município apresenta algumas escolas com as taxas relativas mais altas do Brasil; (iv) o público estrangeiro é, em sua maioria, composto por bolivianos, que é a nacionalidade estrangeira que está mais presente no Brasil, tanto na faixa de fronteira, quanto fora dela, segundo dados do IBGE e segundo dados do Censo Escolar.

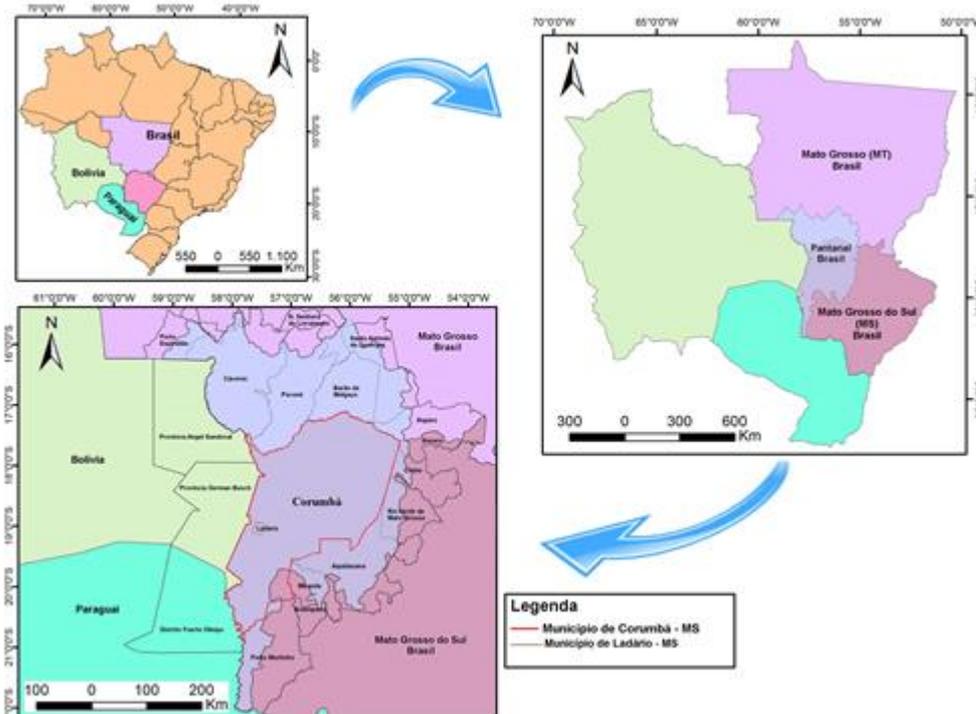
Com uma população estimada para o ano de 2018 em 110.806 pessoas<sup>13</sup>, Corumbá situa-se no noroeste do estado de Mato Grosso do Sul (Figura 2) e possui representação econômica e geográfica para a região fronteira. Tal característica ocorre em virtude da intensa porosidade, do ponto de vista do fluxo populacional, que essa fronteira seca representa, não somente para os brasileiros, como também para os bolivianos.

É notória a presença de bolivianos na cidade de Corumbá/MS, tanto daqueles que residem e trabalham no Brasil, quanto daqueles que, mesmo morando na Bolívia, vêm até Corumbá diariamente para trabalhar, geralmente em atividades informais. O Brasil torna-se então um grande país atrativo para eles, na medida em que representa uma economia mais sólida e uma gestão pública mais voltada para o social. (DIAS, 2010)

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

Figura 2: Localização de Corumbá e Ladário/MS e da fronteira estudada



Fonte: Laboratório de Estudos Socioambientais, CPAN/UFMS, 2017. Adaptado por COSTA, E.A..

Dessa forma, Corumbá atende famílias do país vizinho em serviços públicos de educação e saúde, de modo que, em suas escolas, são facilmente encontradas crianças bolivianas no Ensino Regular. (SILVA, SOUZA e COSTA, 2010; RIVAS, 2011). Assim, a educação dessas crianças e adolescentes bolivianos acompanha a dinâmica dos pais, que são transeuntes na cidade, seja trabalhando em Corumbá, seja utilizando os serviços públicos que o país oferece.

Segundo dados no Censo Escolar 2017, Corumbá possuía 28.453 matrículas no total. Desse total, 201 eram de matrículas com nacionalidade estrangeira, e das quais, 184 de nacionalidade boliviana. A partir do Censo Escolar de 2017, relacionou-se a taxa de matrículas de nacionalidades estrangeiras por entidade educacional no município de Corumbá que tenha respondido ao respectivo Censo, conforme apresentado no quadro 8 (oito). No quadro, constam somente as entidades que registraram as matrículas de estudantes com nacionalidade estrangeira, pois existem mais escolas em Corumbá do que aquelas relacionadas. A partir desse quadro, foram escolhidas duas escolas para receber a pesquisa de campo, identificadas neste texto apenas como “Escola A” e “Escola B”. São escolas que estão entre as dez que possuem as maiores taxas de matrículas

com nacionalidade estrangeira, e que, dentro da cidade de Corumbá, localizam-se mais próximas do limite com o país vizinho.

As entidades educacionais A e B são escolas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da rede municipal de Educação de Corumbá – MS. Duas creches estão integradas a essas escolas, destinadas ao atendimento de crianças a partir dos dois anos de idade. A escola A está instalada em um bairro onde residem várias famílias de origem boliviana, em sua maioria, feirantes, quitandeiros e donos de lojas que vendem roupas vindas da Bolívia. Já a escola B localiza-se em outro bairro onde residem poucas famílias de origem boliviana, mas que possui localização privilegiada no tocante ao acesso à Bolívia. Por essa razão, é elevado o número de estudantes estrangeiros que vem cotidianamente estudar na escola B. Na escola A, isso não é visto com menos intensidade, pois a grande maioria de seus estudantes estrangeiros reside no próprio bairro.

As escolas A e B apresentaram no Censo Escolar 2017, respectivamente, 14 e 18 matrículas estrangeiras, o que soa de forma curiosa, porque se supõe que esse número pode estar subestimado. A quantidade de veículos automotivos do país vizinho que está estacionada no entorno dessas escolas no momento da entrada e de saída dos alunos nas escolas pode ser um dos indicativos dessa subnotificação de registros de matrículas.

Quadro 8: Relação de escolas municipais de Corumbá e respectivas taxas

ENTIDADE EDUCACIONAL	TAXA
Escola Especializada Reino do Amor – APAE	451,13
Escola Municipal de Educação Integral Rachid Bardauil	310,08
Centro de Ensino Imaculada Conceição	287,77
Colégio Adventista de Corumbá	278,64
Escola Municipal CAIC Padre Ernesto Sassida	265,49
Escola Estadual Dom Bosco	209,00
Escola Municipal Prof. Escola A Sampaio Brasil	163,74
CEMEI Parteira Ana Gonçalves do Nascimento	136,99
Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros	118,87
Escola Municipal de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues	118,58
IBEC – Instituto Baruki de Educação e Cultura	112,04
Colégio Salesiano de Santa Teresa	103,81
Escola Estadual Octacilio Faustino da Silva	92,40
Escola Municipal Cyriaco Felix de Toledo	90,50
Escola Municipal Angela Maria Perez	90,50
Escola Tenir LTDA	85,96
Escola Estadual Maria Leite	82,64
Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutropia Gomes Pedroso	77,52
Centro de Educação Profissional – SENAC Corumbá	70,42
Escola Municipal Dr. Cassio Leite de Barros	67,48
Escola Estadual Maria Helena Albaneze	57,47
Escola Municipal Jose de Souza Damy	57,42

Escola Estadual Dr. João Leite de Barros	51,46
IFMS – Campus Corumbá	50,13
Escola Municipal Rural Polo Paiolzinho	40,00
Escola Santa Inês	38,46
Escola Estadual Dr. Gabriel Vandoni de Barros	36,76
Escola Estadual Julia Gonçalves Passarinho	34,01
FATEC SENAI Corumbá	24,39
Escola Municipal Barão do Rio Branco	23,72
Escola Estadual Nathércia Pompeo dos Santos	18,59
Escola Municipal Clio Proença	17,53
Escola Estadual Rotary Club	17,09
Escola Municipal Almirante Tamandaré	12,35

Fonte: Censo Escolar (2017)

Com essas observações em mente, iniciou-se a pesquisa de campo. De posse do Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá a autorização para a realização deste estudo, apontando as escolas onde seriam desenvolvidas as pesquisas de campo. Assim que a referida Secretaria deu resposta positiva para a solicitação de pesquisa nas escolas A e B, enviou-se às respectivas direções escolares um documento oficial da Secretaria autorizando a entrada nas escolas. Já nas escolas, o pesquisador apresentou-se aos gestores e aos professores, esclarecendo a pesquisa que seria realizada, os seus objetivos e os seus procedimentos. Aos professores foi solicitado que apresentassem o pesquisador à turma, como sendo um “avaliador da aula do professor”, sem dizer que, na verdade, estaria ali para observá-los, muito menos que tivesse o foco no estudante boliviano.

Foi explicado que seriam utilizados dois instrumentos de pesquisa: observação sistemática dos estudantes brasileiros e estrangeiros com roteiro semiestruturado e entrevistas semiestruturadas com agentes escolares e uma servidora da Secretaria Municipal de Educação. Durante os registros das observações, foi assegurado sigilo total ao que foi descrito no Diário de Campo e, para as entrevistas, os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como forma de assegurar sigilo às suas identidades.

O período de observação foi de aproximadamente dois meses, entre agosto e outubro de 2018, nos dois turnos do dia, desde o horário de entrada ao horário de saída das aulas, inclusive nas aulas em sala, nas aulas no pátio escolar – aulas de educação física ou outras atividades curriculares, e durante o intervalo das aulas, o chamado “recreio”.

Das observações, resultou um diário de campo, em que foram realizadas anotações sobre interações da escola com estudantes bolivianos, buscando estar atento aos movimentos de socialização expressos no cotidiano escolar. Concomitantemente às observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas<sup>14</sup> com agentes escolares que aceitaram participar voluntariamente, e que estivessem em hora-atividade. As entrevistas foram feitas em salas de aula que não estavam sendo utilizadas naquele momento e foram gravadas em gravador digital – em média de 40 minutos e uma hora.

Os agentes escolares que colaboraram fornecendo informações durante a observação ou por meio de entrevista são professores, gestores e funcionários das escolas. Em razão da falta de tempo hábil para a conclusão da pesquisa dentro do tempo fornecido para defesa do doutorado, nesta pesquisa, não se entrevistaram estudantes e famílias estrangeiras, o que seria uma boa indicação de trabalho futuro. Foram realizadas 20 entrevistas no total entre as duas escolas escolhidas. Da escola A, foram entrevistadas a secretária escolar, cinco professores e quatro coordenadores. Da escola B, foram entrevistadas duas auxiliares de disciplina, uma coordenadora do Ensino Fundamental II, a secretária escolar e cinco professores. Também foi entrevistada uma servidora lotada no Gabinete da Secretaria Municipal de Educação, atualmente, no cargo de secretária adjunta. O quadro 9<sup>15</sup> (nove) resume algumas informações sobre os participantes. Eles são, em sua maioria, do sexo feminino, corumbaenses, estudaram em Corumbá, trabalham apenas nas escolas participantes e não têm ascendência estrangeira. Porém, alguns dos entrevistados são filhos de pais bolivianos e as suas entrevistas contribuíram sobremaneira para a compreensão do fenômeno investigado.

Após transcrever as entrevistas, elas foram inseridas no software Nvivo 11 para organização. Convém destacar que o Nvivo 11 apenas organiza os dados e permite fazer consultas, para que o pesquisador transite entre as categorias, tendo em mente os objetivos e o problema de pesquisa. Portanto, o Nvivo é uma ferramenta que auxilia no trabalho, mas o processo de análise pertence ao pesquisador.

---

<sup>14</sup> O roteiro de entrevistas está disponível no Apêndice desta tese.

<sup>15</sup> Legenda: Entrevistado nº/escola (A ou B) e SEMED (S)

Legenda: Sexo Feminino (F) e Masculino (M)

Legenda: SEMED – Secretaria Municipal de Educação

Os dados foram analisados com a técnica de análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). A análise textual discursiva consiste em um

processo auto-organizado de construção, de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus – a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários – a categorização; e por último, o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 12)

Os conteúdos despontados em cada entrevista foram reorganizados, com uma leitura rigorosa e aprofundada, desmembrados e transformados em unidades elementares, as conhecidas unidades de sentido ou unidades de significado, no processo de unitarização. No software Nvivo, essas unidades foram agrupadas em “nós/nodes”, que “funcionam como variáveis que reúnem informações descritivas do texto, possibilitando a identificação de tendências.” (ALVES; FILHO; HENRIQUE, 2015, p. 125)

Observadas as singularidades expressas durante o processo de unitarização, os “nós” foram organizados em características mais amplas, buscando elementos de significação próximos, que constituíssem categorias. Optou-se por trabalhar com categorias emergentes, que são aquelas que surgem da interpretação do pesquisador diretamente do material de pesquisa, tendo sempre em mente os objetivos de pesquisa. Dessa forma, agruparam-se as unidades de significado, o que possibilitou construir as categorias de análise, elaboradas a partir dos dados e das informações obtidas pela pesquisa. Após a análise textual discursiva que resultou nas categorias, foi feita a triangulação dos dados obtidos com as entrevistas e as sessões de observação.

No processo de análise e síntese da análise textual discursiva e a visualização do arranjo da rede de entrevistas no Nvivo 11, foi possível perceber que os efeitos poderiam ser organizados em três categorias, não necessariamente disjuntas: “*Nacionalidades ocultadas*”, “*Identities negadas*” e “*Direitos questionados*”. Convém destacar que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), as categorias devem ser condizentes com os objetivos e o objeto da análise e, ademais, a análise textual discursiva nega a exclusão mútua, pois “uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectiva, resultando em múltiplos sentidos.” (p. 27)

Quadro 9: Participantes da pesquisa

	Sexo	Nascido em Corumbá?	Função/Lotação escolar	Segmento de atuação	Formação	Disciplinas	Tempo Docência	Tempo atuação nas escolas participantes	Atua em outras escolas?	Filho de bolivianos?
1A	F	Sim	Secretaria	Secretária	-	-	-	10 anos	Não	Não
2A	F	Sim	Coordenação	Educação Infantil	Letras-Inglês	-	18 anos	10 anos	Não	Não
3A	F	Sim	Coordenação	Ensino Fundamental II	Pedagogia	-	10 anos	02 anos	Não	Não
4A	F	Sim	Coordenação	5º ano do Ensino Fundamental I	Pedagogia	-	30 anos	20 anos	Não	Não
5A	F	Sim	Coordenação	Programa “Novo Mais Educação”	Pedagogia	-	15 anos	10 anos	Não	Sim
6A	F	Sim	Docência	Pré-escola e Ensino Fundamental I	Letras-Espanhol e Pedagogia	Língua Espanhola	07 anos	07 anos	Não	Não
7A	F	Sim	Docência	2º ano do Ensino Fundamental I	Pedagogia	Regência	20 anos	05 anos	Não	Sim
8A	F	Sim	Docência	Ensino Fundamental I	Letras-Espanhol	Língua Espanhola	07 anos	07 anos	Sim	Não
9A	F	Sim	Docência	Ensino Fundamental I	Pedagogia	Artes e Formação Cidadã	07 anos	07 anos	Não	Sim
10A	F	Sim	Docência	Educação Infantil	Letras-Espanhol	Língua Espanhola	10 anos	10 anos	Não	Não
1B	F	Sim	Secretaria	Secretária	Matemática	-	-	04 anos	Não	Não
2B	F	Não	Aux. disciplina	Auxiliar de disciplina	-	-	-	05 anos	Não	Não
3B	F	Sim	Aux. disciplina	Auxiliar de disciplina	Geografia	-	-	17 anos	Não	Não
4B	F	Sim	Coordenação	Ensino Fundamental II	Letras-Inglês	-	20 anos	17 anos	Sim	Não
5B	M	Sim	Docência	Ensino Fundamental II	História	História	27 anos	20 anos	Sim	Não
6B	F	Sim	Docência	Ensino Fundamental II	Matemática	Matemática	06 anos	03 anos	Sim	Sim
7B	F	Sim	Docência	Ensino Fundamental II	Letras-Inglês	Língua Portuguesa	30 anos	20 anos	Não	Não
8B	F	Não	Docência	Ensino Fundamental I	Letras-Espanhol	Língua Espanhola	05 anos	02 anos	Sim	Não
9B	F	Sim	Docência	Ensino Fundamental II	Biologia	Ciências	16 anos	15 anos.	Sim	Não
S	F	Sim	Subsecretária	SEMED	Pedagogia	-	12 anos	2007 a 2012	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa

### 4.3 Efeitos da inserção de estudantes estrangeiros na escola

Com base no diário de campo elaborado e nas entrevistas realizadas com os brasileiros, percebeu-se que as relações entre as famílias de estrangeiros e os brasileiros residentes no espaço fronteiriço de Corumbá aproximam-se em muitos aspectos ao que foi relatado em Elias e Scotson (2000) sobre as relações entre “estabelecidos” e *outsiders*. As impressões e os relatos de “brasileiros estabelecidos” sobre as “famílias de estrangeiros *outsiders*” no ambiente externo à escola avançam para dentro da escola em direção à formação de uma opinião sobre o estudante estrangeiro a partir da impressão que se tem sobre a sua família. Não foi possível segregar as opiniões acerca do estudante estrangeiro sem desvencilhar das opiniões sobre as suas famílias, que circulam ou já se instalaram na cidade.

O objetivo a partir de agora passa ser refletir sobre os encontros e os desencontros étnicos e identitários entre os brasileiros e estrangeiros e os choques culturais oriundos desses contatos dentro e fora da escola a partir da visão de brasileiros estabelecidos. Vale reiterar que o grupo de brasileiros aqui citado é natural da cidade de Corumbá - corumbaense e os estrangeiros são os de origem boliviana, que inclui tanto os bolivianos documentados como bolivianos, quanto os filhos das famílias bolivianas registrados como brasileiros, além dos “doble-chapa”, isto é, os bolivianos que possuem a dupla-nacionalidade por meio do registro brasileiro e do registro boliviano.

A relação *estabelecidos-outsiders* ajuda a entender a conexão entre estratégias utilizadas, preconceito e identidade negadas dos estudantes estrangeiros e de suas famílias em uma região de fronteira, mais especificamente em uma cidade-gêmea. Nessas cidades, o contato é mais evidente e tem mais força, em razão das territorialidades que as duas nacionalidades constroem em virtude da proximidade física entre os países.

A pertinência dessa discussão deve-se ao fato de que, na fronteira, muitas vezes, os estrangeiros são identificados pelos brasileiros como “os de fora”, “eles”, “os outros”, os *outsiders*, enquanto que os estabelecidos brasileiros autodenominam “os de dentro”, “nós”, “os donos”. As entrevistas apontaram para vários momentos em que a produção e o ordenamento do espaço fronteiriço dita

as relações de poder entre grupos com status diferentes, identificadas a partir das falas e dos episódios que *estigmatizam* os estudantes e as famílias estrangeiras. De modo semelhante, observaram-se dinâmicas decorrentes da tentativa de superação dessa desigualdade de acesso, por meio da insistência e de estratégias do grupo *outsider*, o que resulta em hostilidade e dúvidas por parte dos brasileiros sobre a validade e a legalidade dessas estratégias.

A associação observada, com base na fala dos agentes escolares, é de que ela está permeada por mecanismos de poder desigual com base no pertencimento ao território, no caso, de quem é o “*donos da terra*”. As declarações apontaram para uma concessão dada aos estudantes estrangeiros e suas famílias para usufruírem do que o território brasileiro oferece, mas tendo sempre em mente que a terra e, conseqüentemente, os seus bens e serviços são dos “*donos brasileiros*”. Desse processo de subversão identitária e distribuição desigual de poder, decorrem os efeitos destacados neste tópico, por meio das categorias elencadas.

Contudo, notou-se também que a conexão *estabelecidos-outsiders* está inculcada na sociedade de uma forma geral e adentra a escola “*pelos portas do fundo*”, isto é, não é permitido à comunidade escolar reproduzir esse tipo de transtorno, mas ele está presente de forma um pouco mais sutil, ainda que não deixe de ter efeitos sobre os estudantes estrangeiros na escola. Por sua vez, em nível macro, na sociedade em geral, as hostilidades apresentam-se de formas mais evidentes e explícitas, dentro da escola, elas são reproduzidas de maneira latente, oculta, conforme apontado nos relatos.

Para melhor estruturação da narrativa dessa análise, doravante utilizam-se também os termos *estabelecidos* para referir os estudantes e as famílias brasileiras, no caso corumbaenses, e *outsiders* para mencionar os estudantes e as famílias estrangeiras, aqui representados pelos bolivianos.

Dessa forma, conforme já mencionadas, as categorias são: nacionalidades ocultadas, identidades negadas e direitos questionados, que surgiram a partir da análise do diário de campo e das entrevistas realizadas nas duas escolas. Estão apresentadas nesta ordem por representar uma sequência de efeitos: inicialmente, caracterizar os efeitos da entrada do público *outsider* no sistema educacional brasileiro, isto é, de seu acesso; em seguida, alguns efeitos observados após a sua entrada, durante a sua permanência e a vivência dentro da escola; e, por fim, que impressões a entrada e a permanência desses *outsiders* deixam na opinião do

público *estabelecido* sobre a questão dos direitos que estão em jogo e as relações de poder entre estabelecidos diferentes.

#### 4.3.1

##### **Itinerário à terra estranha: Nacionalidades ocultadas**

O primeiro efeito apresentado e que foi constatado a partir das entrevistas realizadas é as “nacionalidades ocultadas”. O conceito de nacionalidade tem uma literatura própria e que extrapola os objetivos aqui propostos. As “nacionalidades”, nesta categoria, desejam significar tão somente o pertencimento documental do indivíduo a uma nação. Em outras palavras, significa ver essa nacionalidade “registrada em um passaporte ou documento de identidade” (SOUZA; CARVALHO, 2010). Intencionalmente e afastando-se ligeiramente da literatura que não dissocia a concepção de “nacionalidade” da concepção de “identidade”, a categoria “nacionalidades ocultadas” desconsidera as questões identitárias, visto que esta integra a próxima categoria. Dessa forma, “nacionalidades ocultadas” referem-se aos efeitos em que se percebe que os estudantes estrangeiros ocultam os seus registros de pertença à nação boliviana para poderem usufruir, da melhor forma, benefícios no território brasileiro, mesmo que isso lhes custe empenhar-se para apresentar uma outra “nacionalidade”.

Nesta categoria, estão apresentados os depoimentos e as reflexões dos entrevistados *estabelecidos* na entrada dos estudantes *outsiders* na escola, isto é, no seu acesso ao ensino no Brasil e que culminam com a ocultação das suas nacionalidades. Inicialmente, apresenta-se a percepção do quantitativo de estudantes *outsiders* que chegam nas escolas brasileiras e porque vêm estudar nessas escolas; de que forma estão sendo registradas as suas matrículas; e quais estratégias que se valem as suas famílias para conseguir documentação brasileira e alcançar diversos benefícios sociais. Ao término deste tópico, procura-se demonstrar que muitas dessas nacionalidades *outsiders* estão ocultadas quanto ao registro no sistema educacional brasileiro e as estratégias que as famílias utilizam vêm corroborando para que essas “nacionalidades” sigam ocultadas.

## Percepção de *diferentes* na escola

Os agentes entrevistados declararam de forma unânime que é perceptível o crescimento do número de estudantes estrangeiros nas escolas de Corumbá nos últimos anos, em sua grande maioria, composta por estudantes de nacionalidade boliviana. A partir dos relatos, constatou-se que a percepção dos estudantes bolivianos vem ocorrendo com mais força à medida que aumenta a quantidade deles nas escolas da cidade. A percepção dos entrevistados sobre esses estudantes “diferentes” na escola apenas ocorre com o aumento na demanda dentro da escola: enquanto eram em menor número, a minoria dos estudantes bolivianos era menos perceptível, como ocorria há uns anos atrás.

Eu estudei no X<sup>16</sup>. Na época que era metade estadual metade particular. Não me lembro deles. **A gente não tinha essa variedade como temos hoje.** De uns anos pra cá tem aumentado consideravelmente esse número de estudantes bolivianos aqui em Corumbá. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

Na época que eu estudei não tinham muito assim estudantes bolivianos, nem na primeira escola que eu estudei, no X, nem o X. Hoje têm bastante, os irmãos bolivianos estão em Corumbá. **Nessa época eu não me lembro de ter, hoje tem, os irmãos bolivianos estão por toda Corumbá.** (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

Eu estudei o 8º ano na escola B, e já tinha. **Não tinha tanto como tem hoje,** mas tinha alguns. (PROFESSORA 6B, grifo nosso)

**Na época eram poucos imigrantes.** Eu me lembro bem, eram refugiados da ditadura de Hugo Banzer. Eu tenho um amigo boliviano Lizandro, que o pai dele foi morto e veio pra cá e constituiu família aqui. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

A partir dos relatos, observou-se que houve uma considerável entrada de estudantes *outsiders* na escola brasileira nos últimos anos. Em razão de Corumbá ser uma cidade-gêmea e estar próxima ao marco da fronteira política com o país vizinho – a Bolívia, configura uma das razões lembradas para esse aumento no contingente discente *outsider*. De uns anos pra cá, esse contato vem sendo cada vez maior, tanto que alguns professores relatam que, somente hoje, os estudantes

<sup>16</sup> Algumas vezes será utilizado “X” para referir alguma entidade escolar que não seja nem a escola A nem a escola B.

bolivianos tornaram-se mais perceptíveis, após começarem a trabalhar nessas escolas A e B, onde se tem mais contato com essa clientela estrangeira.

Agora que a gente vê nas escolas, porque a Bolívia está praticamente aqui dentro. **Corumbá é uma cidade fronteiriça**, então eles vêm pra estudar aqui. E tem muitos bolivianos hoje. Naquela época (quando a professora 7A estudou a educação básica) não tinha muito, eu imagino se hoje ainda é difícil pra eles, imagine naquela época. **Eu tô tendo contato agora, com os alunos.** (PROFESSORA 7A, grifo nosso)

A posição geográfica da escola B dentro da cidade é um fator considerado como justificativa para a presença mais ou menos forte de estudantes estrangeiros. Ao refletir sobre esses estudantes, a escola B desponta de forma unânime na opinião dos entrevistados sendo reconhecida como a escola de Corumbá que possui maior quantitativo, além do que é a escola localizada em bairro mais próximo e com fácil acesso à Bolívia. Também é muito comum nesta escola B notarem-se automóveis do país vizinho

Eu nasci em Brasília, mas me considero corumbaense. Sim, eu estudei em Corumbá nas redes municipais e estaduais de ensino. **Não tinha alunos bolivianos, até porque na Escola X, onde eu estudei, já é um pouco distante da Bolívia** e eu vivendo aqui em Corumbá eu **vejo que na escola B são muitos alunos bolivianos.** (PROFESSORA 8B, grifo nosso)

Já dei aulas em outros lugares sim, e tinha ‘um ou outro’ aluno boliviano, é muito difícil achar nas outras escolas. Mas aqui na escola B é bem mais, o índice aqui é bem elevado. **Acredito que por aqui ser bem próximo da Bolívia.** (PROFESSORA 8B, grifo nosso)

Sim, sempre tem novos pais, durante o ano todo tem esses pais. Eu recebi esses dias um casal que eles eram venezuelanos e eles trouxeram os filhos deles. Preferiam que estudassem aqui na escola B. **Eles moram na Bolívia e como eles sabem que a escola B é a escola mais próxima**, então é lá que eles tem que colocar os filhos. Então eles acreditam que é a escola B é “o polo”! (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

O ingresso de alunos estrangeiros não havia. **Somente depois que foi construída a escola B que houve uma clientela bem maior.** Essa escola me parece que foi pensada para ser integral, mas ela funciona como regular. (PROFESSORA 7B, grifo nosso)

Eu estudei em uma escola pública estadual, **não tinham muitos alunos bolivianos.** Éramos todos do bairro mesmo, natural de

Corumbá. Poderia até ter um ou outro fronteiriço, mas não como hoje. Hoje a demanda está grande. Por mais que eles sejam nacionalizados, reconhecidos aqui no Brasil, na nossa cidade, mas assim, esta demanda está grande. Está bem notória a presença deles em todas as escolas. Lá na escola X também tem, encontro lá também. **Não como na escola B.** Na escola Y também tem, dei aulas nelas dois anos seguidos. Na escola Y tem muito aluno fronteiriço, estrangeiro. A escola Y é quase igual aqui, a demanda. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Muitos entrevistados referiram-se algumas vezes a uma escola Y (escola da rede estadual, mas que não foi investigada nesta pesquisa), como o último trecho relatado pela professora 9B, porque também há um elevado contingente de estudantes estrangeiros nessa escola. Além disso, no momento da realização das entrevistas, os entrevistados 4B, 5B e 6B alegaram trabalhar na escola Y no contraturno e, portanto, vivenciarem dois pontos de vista nas duas escolas sobre o fenômeno da inserção dos estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras. Muitas famílias estrangeiras optam por matricular os seus filhos na escola Y desde o Ensino Fundamental, como forma de garantir as suas vagas nesta escola para o Ensino Médio<sup>17</sup>, enquanto que outras famílias preferem a escola B desde a creche, para assegurar a vaga nesta escola para o Ensino Fundamental.

De acordo com as declarações dos entrevistados e registros no diário de campo, é unânime que o quantitativo de estrangeiros que estuda em Corumbá é elevado e vem crescendo no decorrer do tempo, conforme depoimento dos professores que estudaram na educação básica em Corumbá. Fica perceptível a crescente presença de bolivianos em território brasileiro, o que faz questionar as razões que possam explicar esse considerável aumento no número de estudantes e famílias estrangeiras. Apresenta-se, neste segmento, o que a pesquisa de campo foi capaz de captar.

Entre as declarações dos entrevistados, uma destacou-se ao afirmar um dos motivos de haver tantos bolivianos em terras brasileiras. “*Lá [Bolívia] não tem acesso fácil como a gente tem aqui [Brasil].*” (COORDENADORA 5A, grifo nosso) Acesso é um dos motivos que pode estar intensificando o deslocamento dessas famílias, pois além de educação, outros serviços estão facilmente

<sup>17</sup> Em Corumbá, a rede municipal oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Já a rede estadual oferta Ensino Fundamental I a partir do 4º ano, Ensino Médio e Profissionalizante. A tendência é ir retirando o Ensino Fundamental II da rede estadual aos poucos, para ficar apenas com o Ensino Médio e Profissionalizante. Já a Educação de Jovens e Adultos ocorre em ambas as redes, mas em apenas algumas escolas.

disponíveis em maior quantidade no Brasil, como moradia popular, saúde pública e programas de transferência de renda, como o Bolsa Família.

A escassez desses serviços e de fontes básicas de sobrevivência na Bolívia também é lembrada durante as entrevistas. A Professora 9A relata a situação de “pobreza dolorida” vivida por sua mãe – que é boliviana – quando residia na Bolívia.

Eu digo que é de grande valia conhecer a cultura de outros países, outra realidade. **Eu tiro pela minha mãe. Ela conta sobre a pobreza. Ela fala que lá, a pobreza é muito dolorida. Porque ela passou por isso na pele. Então ela queria que a gente tivesse uma formação boa aqui no Brasil.** Ela fala isso para meus irmãos, que estudaram até o Ensino Médio. Ela fala assim: **“Quando outro país dá oportunidade, a gente tem que agarrar”**. Ela agarrou com todas as forças que ela teve. Ela inclusive ficou feliz quando saiu o resultado da permanência dela no Brasil. Ela também já está de idade e disse que poderia ter sido coisa da idade, mas ela ficou muito feliz de poder ficar aqui no Brasil. (PROFESSORA 9A, grifo nosso)

Outros entrevistados também acabaram elencando outras situações sobre a falta de recursos do país vizinho como um dos principais motivos desse deslocamento de famílias estrangeiras para o território brasileiro, onde o acesso a serviços é mais “fácil”.

Eu enxergo que **eles buscam uma melhor qualidade de vida pra eles**, por procurarem nossas escolas. Porque eles sabem que aqui a qualidade do ensino eu acho que é melhor, quando comparado à região deles. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

E os pais queriam continuar no período da manhã, **porque eles já vem trabalhar em Corumbá e já deixam as crianças aqui.** E aí tivemos que abrir, quatro turmas de manhã porque houve procura, e ainda mantemos as que tinha no período da tarde. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Eu acho que os que os traz pra cá são os pais que trabalham aqui, por isso eles já procuram moradia por aqui, e também escolas por aqui. Essas crianças que estudam aqui no Brasil, são filhos de comerciantes, ou trabalha na feira ou tem um comércio. Pra eles é mais fácil trazer os filhos pra estudar aqui. **Aqui a vida é mais fácil pra eles. O Real é mais valorizado que o Peso Boliviano. Mas o principal é o Hospital, que lá na Bolívia eles não têm. É muito precário.** (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

Outro fator anteriormente apresentado tem relação com a vida profissional dos pais que, por trabalharem no Brasil, agregam os filhos em sua rotina. Corumbá representa “*uma melhor qualidade de vida*” e também oportunidade de trabalho para essas famílias. Quando a mãe da entrevistada 9A diz “*Quando outro país dá oportunidade, a gente tem que agarrar*”, a educação é valorizada por ela, que sofreu a pobreza de seu país de origem e enxergou no país vizinho uma possibilidade de mudança de vida. Até mesmo as condições estruturais das escolas brasileiras, em termos de espaços físicos e atendimentos em saúde, foram citadas. Entretanto, a educação brasileira ganha inicialmente um status de educação assistencialista na voz dos entrevistados estabelecidos.

Eu acredito que eles veem isso daqui justamente pelo ensino ser melhor do que na Bolívia. **Aqui tem uniforme, merenda, ... Porque a maioria deles é bem humilde.** E pela qualidade do ensino. A nossa educação é bem valorizada por eles. (PROFESSORA 8B, grifo nosso)

Eles mesmos comentam, que lá é tudo pago, nada lá é gratuito. Por isso que muitos vêm estudar pra cá. Até a carteira que eles sentam tem que ser pago. **Então nada lá é dado a eles, como aqui no Brasil.** Aqui tem merenda, uniformes, tem livros que são dados a eles, por isso que muitos colocam os filhos aqui. (PROFESSORA 7B, grifo nosso)

Pra eles escola B é uma escola particular. **Eles têm a visão de que escola B é uma escola particular,** porque uma escola particular lá na Bolívia, é como escola B, com o diferencial de que a merenda aqui é gratuita, lá não: lá é cobrada. Papel higiênico lá é cobrado. Tudo é cobrado! E aqui pra eles, o ensino daqui é de uma escola particular na Bolívia. Então pra eles quem estuda aqui na escola B, daqui só sai pro Dom Bosco, ou até mesmo pro IFMS. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Olha, sempre ouço falar que a qualidade aqui do Brasil seja melhores do que lá. Na qualidade em tudo. Aqui os alunos da rede estadual, acontece o que não acontece lá: **eles ganham uniforme, kit escolar, merenda.** Até mesmo o ensino tem esse diferencial. Eles percebem que é melhor pra eles, para os filhos deles. **Eles querem estar aqui, querem que os filhos deles estejam aqui, e que tenham os mesmos direitos que os brasileiros.** (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Nós temos aqui dentro da escola B, atendimento odontológico, tanto de odontopediatra quanto o de adulto mesmo. Então pra eles aqui... Nós temos sala de acompanhamento para alunos especiais, nós temos agora psicóloga, nós temos fonoaudióloga também. Realmente atende outras escolas, atende, só que eles

pensam que é só aqui, porque a central fica aqui, a SEMAD fica aqui. Então educação especial é aqui. Atendimento odontológico, as outras escolas tem, realmente tem, mas eles acreditam que aqui é a perfeição, porque tem tudo aqui, até mesmo a educação infantil, porque eu tenho a educação infantil, eu tenho a creche. Então sempre a gente tem sempre “**esses parceiros**”. A nossa escola recebeu, acredito que até outras escolas receberam também, a vacina, a vitamina pra ajudar com a imunidade. Nossos alunos da educação infantil todos tomaram. Eles vieram aqui e tomaram. Já traz a carteirinha. A pediatra vem atender aqui. Atende em outras escolas? Atende. Mas aqui os pais simplesmente já sabem que eu tenho pediatra, eu tenho dentista até pra bebezinhos... Começa a dentição? Eu tenho odontopediatra! **E não é todo lugar que tem. Então pra eles aqui é uma escola de primeiro mundo.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Lá na Bolívia tem escola. Então esses pais que estão preocupados em trazer, estão mais preocupados com o aprendizado dos filhos. Talvez por isso não ter muitos pais relapsos. Eu não sei te dizer essa diferença ou porque eles trazem pra cá. **Mas eu acredito que, a gente sabe das escolas municipais dão uniforme, elas dão alimentação, principalmente na creche, que as crianças ficam lá o dia todo, material escolar, os pais não compram, eles ganham livros.** Talvez seja alguma coisa nesse sentido. E os pais que trabalham aqui, mas não é a maioria, porque muitos alunos vêm de táxi. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

Entre os benefícios, notou-se que, nas duas escolas da rede municipal, que receberam esta pesquisa de campo, a Prefeitura Municipal fornece serviços odontológicos, assistência social e psicólogos para os seus estudantes e isso constitui um atrativo para as famílias estrangeiras. Esse investimento, porém, não foi relatado por quem trabalha na escola Y. Nas palavras do Professor 5B – que vivencia as duas realidades, sendo professor no período matutino na escola B e ocupando a posição de coordenador no período vespertino na escola que é da rede estadual – falta investimento para receber esses estudantes estrangeiros como eles devem ser recebidos.

Nem o Estado, nem a União tem essa concepção. Eu tinha uma ideia de fazer o levantamento demográfico antropológicamente, para ver o quantitativo, a origem deles, se há uma progressão ou não com relação aos bolivianos, para a gente receber um dinheiro a mais da União neste projeto. **Queiram ou não, eles aumentam nossos gastos com Educação, aumenta nossa demanda de procura por vagas, e com isso nós temos que aumentar o quantitativo de salas e de professores.** E a gente sabe que o investimento na Educação não acontece, e há

necessidade desse investimento. Por exemplo, lá na rede Estadual, não temos formação, não temos assistente social, não temos psicóloga, porque essa criança vai sofrer algum tipo de, não que seja de bullying. Vamos dizer, ela mudou de ambiente dela, está em um ambiente diferente. Então ela vai sentir realmente, até se adaptar ao novo ambiente. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

O professor 5B alerta para o aumento da demanda que os estudantes estrangeiros trazem ao cruzarem a fronteira. Ele afirma que, mesmo que a União repasse recursos financeiros por estudante matriculado no sistema de ensino, seja ele brasileiro ou estrangeiro, seria necessário mais investimento em assistência social e psicológica na rede estadual de ensino, pois reconhece que eles precisam de atenção neste sentido, “*já que estão em um ambiente diferente*”. Percebe-se também na fala do professor 5B um certo incômodo pela demanda estrangeira na escola, visto que acabam aumentando as despesas da educação. Mesmo com esse incômodo, o entrevistado é condescendente com o estudante estrangeiro “diferente”, o que acaba por reforçar ainda mais a opinião assistencialista do ensino no Brasil com os estrangeiros.

Na visão de estabelecidos, a educação brasileira tem uma conotação tão exacerbada para essas famílias, que chega ao ponto de ter importância muito superior à educação da Bolívia, de modo que ter uma educação brasileira significa ter um alcance maior sobre as oportunidades de vida. Para os estabelecidos, a educação brasileira tem muito prestígio em relação à educação boliviana, sendo mais valorizada que a educação do país vizinho.

É compreensível que os diplomas expedidos na Bolívia possam não serem aceitos no Brasil em razão da legislação educacional brasileira, porque antes eles precisam fazer a tradução do boletim para ingressar na escola brasileira. Mas se nota que, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a situação é de que os adultos estariam dispostos a ingressarem nesse segmento de ensino como se fossem analfabetos, mesmo que já tivessem sido alfabetizados na Bolívia, para adquirir uma “*educação de maior peso*” ou “*validade*” e serem alfabetizados na Língua Portuguesa. Em outras palavras, os entrevistados estabelecidos reforçam a ideia da educação brasileira superior à educação boliviana, mesmo quando os estudantes estrangeiros já viessem para o Brasil alfabetizados na Bolívia, eles estariam dispostos a terem a mesma educação dos estabelecidos.

Muitas vezes alguns já foram alfabetizados lá. Nós temos o EJA aqui, noturno. Então tem gente que já foi alfabetizado lá. Só que eles começam do início, como se nunca tivesse estudado, pra ter o registro brasileiro de que ele estudou no Brasil. **Porque aí não tem a mesma validade... Pra eles o peso é totalmente diferente**, até mesmo pra poder aprender a língua. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

A secretária escolar 1B corrobora com a visão da excelência no ensino do Brasil. Durante as entrevistas, alguns professores relataram que as escolas brasileiras seriam mais flexíveis na condução do ensino dentro da escola e durante as aulas, enquanto que, na Bolívia, seria uma educação mais rígida, baseada nos métodos tradicionais de ensino.

Sim, **lá ainda é sistema rígido, onde usa a palmatória, o castigo, então é muito rigoroso lá**. Paga até multa, se pai não comparecer à escola, existe essa questão da multa. Então é muito pesado lá. Muitos preferem vir pra cá, ou estar aqui, ou estar nas escolas da rede estadual. Tem até vans particulares, que fazem transporte. Muitos não são os pais que vem buscar, vem de táxi, van alugada. Eles fretam pra vir estudar no Brasil. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

Tem muitos que preferem estudar mesmo aqui, do pai falar que vai voltar a estudar na Bolívia e a criança chora, dizendo que gosta de estudar aqui. Eu vi que o filho ficou triste porque eu acho que **aqui o atendimento é melhor que o de lá**. Eu acredito que seja esse o motivo. Sempre foi uma boa interação, no momento do lanche, os professores acolhem, tem aquela acolhida, boa recepção. (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

Comentam que as escolas daqui são mais tranquilos, com professores mais educados... Como eu falei, não tem estatuto. Lá eles são exigidos mais. Aqui, se você colocar uma criança pra cantar o Hino Nacional, vem pais reclamar. Lá, o amor ao Nacionalismo, à Pátria, à Bandeira Nacional é muito forte. **Eles falam que aqui é melhor. Aqui é mais maleável. Eles gostam mais daqui**. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

As escolas do Brasil representa o novo pra eles, **porque lá na Bolívia ainda é o método tradicional**. Lá eles usam aquele uniforme da minha época, aquelas saias cruzadinhas... A questão da formatura, tem o baile de formatura, é a festa. Então aqui a gente perdeu muito os costumes. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Essa subcategoria reuniu diversos relatos e depoimentos sobre como os entrevistados estabelecidos notam a entrada desses estudantes *outsiders* na escola,

o que vem aumentando no decorrer do tempo em razão dos motivos que eles julgam explicar o interesse dessas famílias pela educação brasileira. Esse é o primeiro passo no entendimento sobre as nacionalidades documentais ocultadas, como se apresenta a seguir.

### **Estratégias que ocultam a nacionalidade**

Como foi apresentado, os estudantes estrangeiros vêm sendo percebidos nas escolas pelos entrevistados estabelecidos à medida que o seu quantitativo vem aumentando ano a ano. Entretanto, quando se busca essa informação no Censo Escolar, questiona-se onde estão os registros de nacionalidade estrangeira desses estudantes, se, em 2017, foram registrados na Escola A um total 14 matrículas de nacionalidade estrangeira e a Escola B registrou apenas 18 matrículas de nacionalidade estrangeira. Durante as observações realizadas por este pesquisador, notou-se que o número de estudantes estrangeiros nas escolas investigadas é muito maior do que o número registrado no Censo Escolar. A categoria “nacionalidades ocultadas” começa a fazer mais sentido, porque seria também uma extensão, um complemento qualitativo de um dos achados no capítulo anterior: o número de estudantes estrangeiros está subestimado no Censo Escolar.

**Se você olhar no Censo Escolar tem pouquíssimos alunos estrangeiros.** Sou eu quem respondo ao Censo. Eu pego a pasta de um por um. Pra mim é trabalhoso? É. Mas eu pego a pasta de criança por criança. **Então eu não tenho como lançar no Censo Escolar que ele é boliviano porque ele não registrou como boliviano, não trouxe a documentação boliviana pra mim. Aí quando eu olho o Censo Escolar, não tem quase estrangeiro.** Ano passado, em 2016, acho que tem um ou dois só registrado no Censo, e esse ano que aumentou porque tem o EJA e a maioria é boliviano e não tem a documentação brasileira. Então tenho que colocar. **Tem a documentação? Tem o registro no cartório daqui? Então é brasileiro!** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Eu vou na APAE. Lá tem muito boliviano também. Mas que boliviano? **O boliviano brasileiro.** (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

**No escola B praticamente 90% é aluno boliviano.** Nós temos alguns peruanos, de outras nacionalidades. Até mexicano nós temos aqui. Assim. **Só que a maioria tem a certidão brasileira. Eles fazem o registro lá na Bolívia, e depois eles**

**fazem aqui. Porque a maioria ou nasceram aqui na Maternidade em Corumbá, ou até nasceram na Bolívia, só que tem algum parente ou pai, alguém, que seja brasileiro e aí eles fazem a certidão brasileira.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Percebe-se, nesses trechos, que, se existem menos estudantes estrangeiros registrados no Censo Escolar do que de fato existem na escola, é porque eles estão registrados como brasileiros, tanto que nas últimas falas apresentadas, os entrevistados referem-se a eles como “*Então é brasileiro!*”, “*O brasileiro boliviano*” e “*Só que a maioria tem a certidão brasileira*”. Essa é uma prática já conhecida pelos entrevistados: os estudantes estrangeiros têm suas nacionalidades documentais solapadas, escondidas no Censo Escolar, porque estão registrados como estudantes brasileiros.

A partir dessas falas, supõe-se a existência de estratégias das famílias estrangeiras para conseguir o registro brasileiro e, com isso, as suas nacionalidades estão ocultadas no Censo Escolar. Na verdade, as suas nacionalidades de estrangeiros (*outsiders*) foram substituídas pelas nacionalidades dos brasileiros (*estabelecidos*), porque, segundo brasileiros estabelecidos, as famílias estrangeiras querem que os seus filhos tenham a documentação dos *estabelecidos* e acabam conseguindo por meio de determinadas estratégias. Há uma constante busca para tornar os seus filhos documentalmente cidadãos *estabelecidos*, isto é, que os estudantes estrangeiros tenham registro dos *estabelecidos* e, com isso, tenham acesso aos serviços de saúde, matriculem-se e ingressem no sistema educacional brasileiro como estudantes brasileiros.

Nas falas dos entrevistados, até mesmo pela lógica fronteiriça, que ao mesmo tempo une e separa os dois grupos, aproximando e distanciando-os, há uma valorização do ser nacionalmente *estabelecido*. Na visão dos estabelecidos, ser brasileiro é ser superior na região de fronteira, porque os *outsiders* precisariam recorrer às estratégias para possuir o registro brasileiro, mas eles nunca seriam brasileiros. Ademais, precisar dessas estratégias colocaria os *outsiders* em uma posição subordinada. Assim, os estabelecidos entendem possuir um *carisma* que os *outsiders* não possuem e nunca possuirão, mesmo que adquiram a nacionalidade brasileira em suas documentações, custa-lhes ocultar a sua nacionalidade *outsider*. O excerto a seguir descreve, em Winston Parva, como deveria ocorrer a entrada de um *outsider* no grupo dos superiores estabelecidos.

Porém têm que pagar um preço. A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser individualmente pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle dos afetos. [...] A satisfação que cada um extrai da participação no carisma do grupo compensa o sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão às normas grupais. (ELIAS e SCOTSON, 2000, pág. 26)

No fragmento, verifica-se que, no caso de Winston Parva, haveria uma satisfação para o grupo *outsider* submeter às regras dos estabelecidos para participar de seu carisma. Como na presente tese não se apresenta a voz dos *outsiders*, não se pode afirmar que exista essa satisfação para os *outsiders* bolivianos. Entretanto, a partir do depoimento dos estabelecidos brasileiros, a ocultação de sua nacionalidade documental estrangeira para uma nacionalidade documental brasileira já seria um indicativo do preço a ser pago para tentar participar do carisma do grupo estabelecido, o que, na visão dos estabelecidos, causaria uma satisfação aos *outsiders*.

Quando o Secretária Escolar 1B diz “*Muitas vezes alguns já foram alfabetizados lá. Só que eles começam do início, como se nunca tivesse estudado. Porque aí não tem a mesma validade... Pra eles o peso é totalmente diferente*”, observa-se outro exemplo da crença na superioridade do grupo dos estabelecidos. Para os estabelecidos, os *outsiders* bolivianos estariam se avaliando “pela bitola de seus opressores. Em termos de normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se veem como tendo menos valor.” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 28) Os estabelecidos afirmam possuir condições tão superiores, que imaginam que os *outsiders* estariam se julgando seres inferiorizados.

Quase em todas as entrevistas, estiveram presentes a palavra “*estratégias*”, os seus sinônimos ou as unidades de significado similares, ficando quase impossível dissociar os trechos que se referiam a elas das demais unidades de análise em uma mesma fala. Para exemplificar a valorização da nacionalidade dos *estabelecidos* pelos *outsiders*, em detrimento da sua própria nacionalidade, apontam-se as estratégias delatadas pelos estabelecidos sobre as famílias *outsiders* para conseguirem a nacionalidade dos *estabelecidos*, mesmo que isso lhes custe uma “nacionalidade ocultada”.

Segundo o depoimento dos estabelecidos, é muito interessante às famílias *outsiders* que os seus filhos estudem nas escolas dos *estabelecidos*. “*Eles querem estar aqui, querem que os filhos deles estejam aqui, e que tenham os mesmos direitos que os brasileiros*” (PROFESSORA 9B), sendo conveniente e necessário que eles estejam no Brasil. Dessa forma, mais uma vez vêm à tona as estratégias utilizadas nesse processo, que se manifestam de diversas formas, tangenciando questões da sociedade de uma forma geral. Algumas vezes, as estratégias aqui elencadas dão-se em busca de garantir a permanência e os direitos dos estudantes estrangeiros nas escolas – o que corrobora com a valorização da educação brasileira, mas, em outras vezes, as estratégias relatadas ocorrem para conseguir a documentação dos estabelecidos e, assim, as nacionalidades são ocultadas no Censo Escolar.

Uma estratégia observada é que as famílias *outsiders* seriam mais atentas ao prazo de matrícula nas escolas e à documentação completa necessária para realiza-la do que as famílias *estabelecidas*. Dessa forma, asseguram com mais tranquilidade a vaga dentro da escola.

Eles trazem a **documentação correta, na data certa**, eles valorizam estar aqui. Tem medo de perder a vaga, precisam... (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

**Na grande maioria das vezes eles são aqueles que vêm com a documentação correta.** Dificilmente vem faltando algum documento. Só se não tem ninguém pra auxiliar para tirar dúvida, porque eu não sei como, mas eles encontram, dão um jeito de conseguir toda documentação. Falei assim: ‘Pai, eu preciso desse documento, desse outro e mais esse’. Eles respondem: ‘Não, já está tudo aqui comigo, pode conferir!’. Já te entregam com a cópia e tudo. E com aluno brasileiro, na maioria das vezes, eu fico falando, falando, pedindo, e **os pais bolivianos são todos corretos com a documentação. Eles agilizam tudo antes.** O tradutor sempre vem aqui e até deixou o número de telefone dele e então quando precisa de alguma coisa pra traduzir a gente já passa. Eu tento procurar as informações e passar: ‘Olha pai, você vai ter que ir primeiro na Polícia Federal, vai ter que levar isso, isso e aquilo.’ Eu vou tentando orientar ao máximo os pais e aí de repente no outro dia eles já agilizaram praticamente tudo e já vem com o número de protocolo pra você só fazer a matrícula. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Mas para trazer a documentação dentro do prazo determinado, antes é necessário ter essa documentação para matrícula. A Secretaria Municipal de

Educação de Corumbá exige, para efetivação da matrícula, o fornecimento de cópia dos seguintes documentos:

- I. Certidão de Nascimento / Casamento;
- II. Documento de Identidade dos pais ou responsáveis legais;
- III. CPF dos pais ou responsáveis legais;
- IV. Comprovante de Residência do Brasil;
- V. Documento de Transferência (quando necessário);
- VI. Histórico Escolar (quando necessário);
- VII. Laudo Médico para estudantes com necessidades específicas;
- VIII. Carteira de Vacinação (para a Educação Infantil);
- IX. Documento de Permissão emitido pela Polícia Federal, quando estrangeiro;
- X. Cartão do SUS / NIS.

No caso de estudantes estrangeiros, os itens I, V e VI incluem a tradução juramentada desses documentos, que é a tradução de um documento oficial que só pode ser realizada por um tradutor devidamente habilitado, aprovado em concurso e matriculado na Junta Comercial do estado onde ele reside, chamado de tradutor público ou juramentado. No caso do Brasil, ainda é necessário consularizar essa tradução no Consulado da Bolívia no Brasil. Esses são procedimentos bastante onerosos. Desde que o item I esteja devidamente traduzido, havendo correspondência entre os nomes dos pais nessa certidão traduzida com os seus respectivos documentos pessoais do país de origem, os itens II e III são facultativos. Já o item IX é indispensável no caso de estrangeiros que não possuem a documentação brasileira e devem atentar para o prazo de validade desse “*permiso*”.

Para evitar ônus com a tradução dos documentos, os pais *outsiders* preferem que os seus filhos iniciem os seus estudos na creche, por ser mais vantajoso para eles.

São pouquíssimos alunos aqui, aqui, que usam a documentação boliviana porque se ele é boliviano ele tem que pedir uma permissão pra poder estudar morar aqui no Brasil. Tem que ser retirada na polícia federal. E demora um bom tempo. Esses alunos que entram bebezinhos, que não estão na idade de primeira série, até a pré-escola. Agora a partir da primeira série já é um pouco mais complicado. Além desse ‘*permiso*’, da certidão, eles ainda tem que fazer a tradução dos boletins, porque lá não é transferência como a nossa. Cada ano é dado um boletim, e é cobrado por cada folha, cada carimbo, assinatura, tudo daquilo ali é cobrado, e o tradutor. **Então eles**

**preferem colocar desde a creche, crianças de 04 meses, pra quando chegar na fase da 1ª série, não ter todo esse trabalho pra fazer essa mudança, porque custa, custa muito.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Mas na Educação Infantil, a disputa por vagas é acirrada e, para isso, conforme já discutido, as famílias *outsiders* já estão atentas ao prazo de matrícula nas escolas e à documentação completa necessária para realiza-la e garantir a vaga.

**Só que na Educação Infantil a briga é um pouco mais acirrada**, porque é uma quantidade limitada de vagas, pelo tamanho da sala. É muita criança, mesmo abrindo outras creches. Vem criança de lugares inimagináveis. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Ainda sobre a documentação completa, o item IV (Comprovante de Residência do Brasil) é obrigatório a todo e qualquer estudante, quer seja ele brasileiro, quer seja ele estrangeiro, conforme aponta a Sub-secretária de Educação do Município.

A escola que tem que receber essa documentação, **ver se a criança tem moradia no Brasil**, porque a gente precisa de todos esses dados. **A criança tem que estar morando no Brasil**, não necessariamente tem que ter a certidão brasileira, mas tem que ter a documentação da Polícia Federal. A gente não pode matricular sem essa documentação. Tem algumas crianças sem documentação alguma, não tem como fazer matrícula. **Mas uma das exigências eles tem que morar aqui. Mesmo que não moram aqui, eles dão um jeito. Por exemplo, chegam oito crianças para um mesmo endereço.** (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

Mesmo que o aluno resida, de fato, na Bolívia, é necessário comprovar residência no Brasil para que consiga realizar a matrícula. Observa-se no fragmento anterior a situação de que as famílias possuem estratégias para comprovar essa residência, causando espanto à sub-secretária: “*chegam oito crianças para um mesmo endereço.*” Note-se que, para isso, existem alguns endereços específicos que se tornam recorrentes no momento da comprovação de residência, que já são conhecidos das secretarias escolares. Quando uma família consegue comprovar que reside no Brasil, acaba repassando para as outras famílias o mesmo comprovante de residência. O mesmo fato foi apontado pelo SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, ao referir-se a esses endereços.

Eu tenho um exemplo. Ela é do EJA, uma das poucas que trouxe. Tem as informações do sistema, e essa aqui que eu sempre pego uns dados. Veja ela trouxe documentação. Olha o comprovante de residência dela. Veja essa conta de energia. O endereço é Rua República do Paraguai. **Todo mundo mora aqui nessa República do Paraguai.** E ela trouxe a cédula boliviana, porque ainda não tem a cédula brasileira, ainda! Mas ela falou que está tirando e poderá usufruir dos direitos de todo cidadão brasileiro. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Essa é uma estratégia já conhecida e “tolerada” nas escolas da cidade de Corumbá, mas que mesmo assim os secretários escolares solicitam às famílias que elas tragam algum comprovante de residência da Bolívia, onde moram “de verdade”, para própria segurança dos estudantes, caso aconteça algum problema durante as aulas. As famílias estrangeiras chegam até mesmo a deixarem um aparelho de celular na escola dos filhos, para que as coordenadoras consigam realizar ligações para um número de telefone boliviano e falar com os pais, porque muitas vezes ligando de um telefone brasileiro não se consegue realizar esse contato. É uma estratégia para casos de emergência.

Eles fazem a pré-matrícula digital para a turma que eles pretendem. Daí eles tem que trazer comprovante de residência. Eu assim, eu aceito sim, porque muitas vezes eles trazem de qualquer pessoa, né? E peço junto... Porque eu sei que não é brasileiro. Então eu peço sempre pra trazer de lá da Bolívia, apesar de que se tiver algum problema, não tem permissão pra entrar lá na Bolívia, pra ter noção de onde a criança realmente vive. (pausa) Eu peço telefone pra contato. **Nós temos até mesmo um telefone boliviano que foram os próprios pais que doaram, porque assim, nem todo lugar na Bolívia pega telefone com número brasileiro.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Na escola B onde já trabalhei, **os alunos bolivianos traziam até comprovante de residência lá na Bolívia, telefone boliviano...** Uma coordenadora tinha o telefone de lá. Entravam em contato com os pais de lá. Realmente eles davam telefone brasileiro e não conseguiam ligar. Os telefones brasileiros que eles davam daqui, não sei se era de algum conhecido, sei lá algum vizinho, só pra falar que tinha um contato brasileiro, mas na realidade você nunca conseguia falar. Mas o contato boliviano ela conseguia falar. A coordenadora da Educação Infantil tinha os dois contatos, **porque eram muitos bolivianinhos pequenos lá, na Educação Infantil e creche, que precisa do contato dos pais. Porque se eles passam mal, aí é complicado.** E agora na escola a gente não pode medicar né, então se a criança ficar doente, tem

que chamar o responsável pra levar... (SECRETÁRIA ESCOLAR 1A, grifo nosso)

Conseguem documentação! **Olha, às vezes é de um conhecido, às vezes parente de alguém, olha eles pedem mesmo na “cara dura”.** Tudo que eles puderem eles pedem. Eles falam assim: ‘Olha, você não pode me ajudar? Só pra tirar cópia?’ E conseguem. Na matrícula eu pergunto pra eles assim: ‘A senhora mora no Brasil?’ Eles me respondem: ‘Moro sim’. **E eu sei que não moram...** Falei: ‘Tá bem. **Olha se a senhora tiver algum parente lá da Bolívia pode trazer pra mim. É só pra me ajudar.**’ Porque eu sempre peço. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Até contratos! **Eles conseguem contratos de que estão morando em algum lugar pra alguém assinar e me trazer a documentação. Eles conseguem coisas absurdas. Já vi de tudo.** São quatro anos trabalhando nesta escola. E olha que eu já trabalhei em outras escolas. Mas aqui é diferente. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Porque quando a gente pede pra matrícula, tem que ter um comprovante de residência. **E não sei como que eles fazem, mas eles arrumam um comprovante de residência.** Nós temos que ter a documentação da escola. Eles não podem estudar aqui por estudar. Na hora do Censo Escolar, eles não vão entrar no Censo. E a Prefeitura recebe dos alunos matriculados no Censo. Tem que ter número de NIS... Ai é uma complicação, porque eles tem que ir pro CRAS pedir, número do SUS. (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

Conseguir uma Certidão de Nascimento brasileira também é uma estratégia dessas famílias. Muitos se casam com brasileiros, ou já têm parentes aqui no Brasil, e acabam criando artimanhas para facilitar a emissão de documentação com vistas à cidadania brasileira.

Eu presenciei uma senhora que casou com brasileiro, **ele adotou ao filho dela no papel**, para criança ter acesso ao APAE. Lá não tem acesso fácil como a gente tem aqui. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

A Coordenadora 5A ainda atribui ao conhecimento que as famílias estrangeiras vão adquirindo com o tempo e vão fazendo com que cada vez mais elas consigam a certidão de nascimento brasileira.

Eu atribuo ao conhecimento, sobre como eles aprenderam a usar dessas estratégias. Porque se você for olhar Corumbá, em cada portinha, é como se estivessem migrando todos para cá. Em cada portinha, eles já abrem um comércio. E aí eles vão ficando

por aqui, e os filhos já nascem aqui, e o filho já vira brasileiro, e **aí já tem como se naturalizar brasileiro, corumbaense.** Então, se ele já está vindo aqui, é fácil o acesso, se ele nasceu aqui, já tem como registrar. A maioria é assim. Antes quando tinha feirinha era mais nítido. Agora como não tem, aquele pedaço onde era a feirinha, eles se espalharam pela cidade, até lá para cima (se referindo à parte alta da cidade), tem muitas lojas. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

É interessante às famílias que os seus filhos estudem no Brasil e mais interessante ainda seria se os seus filhos fossem brasileiros documentalmente como tal, mas isso não apaga a sua nacionalidade estrangeira. Ela seria apenas ocultada, como lembra a auxiliar de disciplina 2B.

Só que a maioria tem a certidão brasileira. Eles fazem o registro lá na Bolívia, e depois eles fazem aqui. **Porque a maioria ou nasceram aqui na Maternidade em Corumbá, ou até nasceram na Bolívia, só que tem algum parente ou pai, alguém, que seja brasileiro e aí eles fazem a certidão brasileira.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Vejo que não há mais fronteira, como disse, é uma mãe que abraça. Tanto é que quando tem bolivianos acidentados, gestantes, acabam vindo para o Brasil, e **acabam nascendo aqui, e onde acaba se naturalizando Brasil, mas com nacionalidade boliviana.** Então não vejo fronteira nenhuma. Fronteira acho que só tem no papel e politicamente. É algo familiar. (AUX. DISCIPLINA 2B, grifo nosso)

Dessa maneira, fica mais fácil conseguir um contrato de aluguel de casa no Brasil e, assim, comprovar a sua residência, mesmo que não residam de verdade. E não apenas conseguir comprovar endereço para a matrícula, mas também necessitam dessa comprovação para conseguir outros benefícios sociais conquistados, como Bolsa Família, passe estudantil e cartão do SUS, que também devem integrar a documentação necessária à matrícula.

A coordenadora 2A, inquieta e em voz alta, exclama: “*boliviano que a gente vê que é boliviano [mas é brasileiro documentado], e tem brasileiro que não tem*”. Os estabelecidos reiteram a todo momento que os *outsiders* conseguem esses direitos, somente porque são documentalmente brasileiros, sendo que não são brasileiros, pois, mesmo documentados, adquirem “*quase todos os mesmos direitos que os brasileiros*”, conforme apontam os excertos a seguir.

Comprovante de residência, cartão do SUS eu sempre peço. Aí até mesmo pra ter o cartão do SUS eles precisam desse ‘permissão’. **Aí eles adquirem quase todos os mesmos direitos que os brasileiros, porque com o cartão do SUS eles podem ser atendidos em qualquer outro lugar.** A gente sabe que a saúde de lá é bem pior que a nossa. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

**Alguém de lá de cima** (se referindo à parte alta da cidade de Corumbá, onde tem casas populares) **consegue o bolsa-família.** Eles conseguem os benefícios porque eles são todos corretos com a documentação. **Geralmente é lá pra cima.** Eles pegam a documentação do **pessoal lá de cima.** Aí eles já conseguem o passe estudantil para os filhos. Porque, pela distância, ele tem direito. Se ele colocar ali da Bolívia, ele não vai ter direito. E aí ele pode usar o passe estudantil para estudar diariamente. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Eu só vim a ter contato na Escola Dom Bosco e no Programa PETI – Programa Erradicação do Trabalho Infantil da Assistência Social no Generoso. Era um Programa do Governo Federal – iniciou-se no governo Itamar Franco e instituído pela mulher de FHC. Era Nacional, tanto os abrigados quanto os que estavam em trabalho infantil. Quem era pego trabalhando pela assistência social ia para lá. **Tinha boliviano. O pai escolhia ou abrigava, ou participava do programa. No contra turno da escola eles tinham que estar lá. Os pais bolivianos recebiam o valor pago às famílias. O programa não faz distinção: se a criança nasceu aqui, mesmo sendo de pais bolivianos, tinha direito, desde que comprovasse residência aqui.** (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Então, aí eles fazem aí uma carteirinha do SUS... Às vezes eles... é... até começam a morar aqui no Brasil. **Alugam casa, tudo, pra conseguir um endereço, pra eles poderem ter um endereço para levar o comprovante de residência, porque pede no posto de saúde.** Comprovante de residência deles que eles realmente residem aqui no Brasil para poder tirar o cartão do SUS. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1A, grifo nosso)

Mesmo quando se trata de um *estudante doble-chapa*, isto é, aquele estudante que tem as documentações dos dois países, segundo as secretárias das duas escolas, é interessante à família dos estudantes bolivianos apresentar a documentação brasileira, também para facilitar o acesso aos serviços mencionados, além da vaga na escola brasileira.

Eles vão trazer sempre a documentação brasileira. Se eles tiverem a documentação brasileira, eles vão trazer. Se não, eles vão pegar a estrangeira. E aí tem algumas coisas a mais para serem preenchidas. Só que são pouquíssimos que trazem a

documentação da Bolívia. **Eles preferem trazer sempre, caso tenham, a documentação brasileira.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Aí depois num primeiro momento trazem a certidão boliviana, aí depois... É... Muitos já até trazem a certidão brasileira. Eles têm a outra. **Se tiver as duas, eles apresentam a brasileira. É mais válido pra eles aqui!** Porque se eles apresentarem a brasileira, eles não precisam do permissão da Polícia Federal. E tendo o comprovante de residência que moram aqui, mais a certidão de nascimento brasileira, **você vai provar como que eles moram lá?** Mas existem esses que têm toda documentação e moram lá na Bolívia. **Infelizmente tem tudo isso aí.** É como se fosse uma estratégia pra eles estarem aqui, ter a formação brasileira. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1A, grifo nosso)

“*Você vai provar como que eles moram lá?*” Nota-se que a todo momento a secretária escolar 1B, em tom de desabafo conturbado, mostra o seu descontentamento com as estratégias, ao que, para ela, o boliviano deve provar mesmo que mora no Brasil, pois elas sabem que eles não moram.

A preocupação com a documentação brasileira avança para além da Certidão de Nascimento. Constatou-se, nas falas e nas observações, que alguns estudantes *outsiders* do Ensino Fundamental, com idade oscilando entre 11 e 15 anos, já possuem Registro Geral (RG) e Cadastro de Pessoa Física (CPF), enquanto que muitos estudantes brasileiros ainda não possuem essa preocupação com tais documentos e acabam ficando sem poder participar de atividades que exigem esse tipo de documentação.

Durante a observação de uma aula de matemática de uma determinada série da escola B, que é uma das turmas que mais possuem estudantes estrangeiros, a coordenadora do Ensino Fundamental II interrompeu a aula do professor que estava em sala e apresentou à turma um curso de floricultura externo que seria ofertado na escola nas próximas semanas. Ela queria que os estudantes daquela turma participassem. Mas a participação no curso era condicionada e direcionada aos alunos que possuíssem RG e CPF, para fins de emissão de certificado. Para tanto, a coordenadora pediu que erguessem as mãos aqueles estudantes que já tivessem RG e CPF. Todos os estudantes bolivianos daquela turma ergueram as mãos, enquanto que, entre os estudantes brasileiros, poucos o fizeram. Tal fato ainda foi lembrado por dois interlocutores desta pesquisa, conforme apontam os dois excertos a seguir.

Todo mundo é boliviano, rs. Todos possuem o sotaque espanhol, mas são brasileiros! Eles têm o registro então nem vou contestar, **RG e CPF eles também tem.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Essa preocupação eles tem. Meu filho mesmo, brasileiro, foi adquirir essa documentação RG e CPF agora, perto da maioridade. O meu filho Vinícius, de dez anos, já é pra ter. Só tem o cartão de vacina, e não tem RG e CPF. E pode ter já. **Se você comparar com os bolivianos dessa idade, já devem ter.** (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

**Porque tem documentação brasileira, faz o RG, CPF aqui no Brasil.** Então se tornou um brasileiro, e tem os mesmos direitos que os brasileiros nascidos e criados aqui. Vivem como bolivianos, mas tem dupla nacionalidade. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

A manifestação da professora 9B reforça que a falta dessa documentação não é motivo de preocupação entre os brasileiros, algo que entre os bolivianos é essencial para estarem no Brasil. Esse fato destacado pelos estabelecidos reitera que, ao seu ver, a identidade brasileira é tão superior, que é motivo de preocupação apenas para os que não são.

Após matricular os filhos na escola brasileira, os pais fazem-se sempre presente no ambiente escolar, até mais presentes que os pais de estudantes brasileiros, conforme apontado em alguns excertos expostos a seguir. De um modo geral, são colaborativos e preocupados com a aprendizagem dos seus filhos e eles são os primeiros a exigir os direitos de seus filhos na escola.

**Os pais bolivianos são bem mais presentes.** Tudo o que a escola tem a pretensão de proporcionar, sejam jogos, sejam coisas que vá melhorar para seu filho, eles participam bem mais, são muito mais participativos, até as crianças mesmo. Eles gostam. (PROFESSORA 7B, grifo nosso)

**Os pais, eu vejo uma preocupação maior do que os pais corumbaenses.** Eles são bem presentes. Quando você marca reuniões na escola, eles vem, quando comparados com os pais daqui. **Mas também os pais daqui trabalham.** Mas eu acho que são presentes assim. E acho que respeitam o sistema da escola. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Os pais bolivianos são muitos participativos, **difícilmente você encontra pais de alunos bolivianos que são relapsos,** são ausentes. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

Só que eles assim, a parte boa dos nossos alunos é que, os pais auxiliam no que puder: projetos (**eles são bem mais participativos do que os nossos pais brasileiros**), reuniões, tudo! (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Como professora assim, **os pais das crianças bolivianas eles são mais presentes, eles são mais participativos, tudo que você pede pra eles, eles estão prontos pra atender**. Eles tem a dificuldade, agora até não mais, quanto a língua. Mas eles são bem presentes, eles vem, eles trazem, eles levam, eles tem esse tipo de preocupação, eles acompanham. Só que eles tem dificuldade de auxiliá-los nas tarefas. (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

Até quando tem festa no sábado, as crianças gostam de participar. Você coloca eles pra participar, eles adoram. Só que assim, quando a festa é no sábado, geralmente eles não vem porque eles estão na feira. Eles estão juntos dos pais. Aí eles falam: ‘A gente não vai vir, mas o que a senhora precisar, colaborar, a gente colabora.’ **São sempre disponíveis, pra colaborar**. (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

**Eles são muito presentes**. Gostam de trazer, de buscar, são preocupados. Já conversei com uns quatro, cinco pais, porque eles deixam as crianças aqui, voltam para a Bolívia pra trabalhar, e voltam no final da manhã ou no final da tarde. (COORDENADORA 3A, grifo nosso)

**Eles estão sempre presentes**. Até em reuniões de pais. A gente marca com muita antecedência, manda bilhete, avisa, avisa na acolhida. Quem vem, a maioria são bolivianos. Semana passada teve reunião, veio só pais bolivianos. Do Brasil, vieram dois somente. Por conta de manter, garantir a vaga, eles vem. ‘Eu quero meu filho na escola!’. ‘Eu quero que meu filho continue estudando’. Marcou reunião, eles estão presentes, e **também serão os primeiros a cobrar**. Haverá entrega dos uniformes, então há duas semanas eu já estou escutando os pais: ‘Quando que será a entrega dos uniformes?’. Então eles cobram também. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

A pró-atividade dos pais bolivianos nada mais é do que uma estratégia da família, configura-se como forma de não perder a vaga do filho na escola, caso demonstrem ausência ou descaso com as atividades escolares.

Até em reuniões de pais. A gente marca com muita antecedência, manda bilhete, avisa, avisa na acolhida. Quem vem, a maioria são bolivianos. Semana passada teve reunião, veio só pais bolivianos. Do Brasil, vieram dois somente. **Por conta de manter, garantir a vaga, eles vem**. ‘Eu quero meu filho na escola!’. ‘Eu quero que meu filho continue estudando’. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

A criança doente tem que trazer atestado. É abonada a falta? Não. Mas ela é justificada. Até porquê na nossa creche ela tem 3 salas. Tem muita gente procurando vaga! Desiste um, tem três na espera pra entrar. Tem uns que são mais resistentes, e a gente tem que ficar em cima. **Mas assim, eles morrem de medo de perder a vaga.** Principalmente se é na creche. Eles vem justificar que tá doente... Eu falo ‘Olha, se está doente, tem que levar ao médico. Só um médico que vai justificar.’ Daí a mãe diz que tá dando um xarope, eu digo que não justifica falta, só o atestado médico que justifica. A gente até pede uma receita de um remédio. Porque antibiótico tem que dar na hora certa. (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

**Eles são assim, bem participativos, eles morrem de medo de perder a vaga.** Quando a criança fica doente... Às vezes eles vão fazer tratamento de saúde lá na Bolívia, eles vem: ‘Coordenadora, mas...’ A gente diz: ‘Não, mas não pode também sumir. Quinze dias, tá bom?’ **Eles vem trazer, ou manda alguém trazer o atestado.** Eles moram aqui na redondeza, entendeu? Tem muito feirante que mora aqui na redondeza. Aqui tem uma feira, na 3ª feira. Mas eles moram aqui. (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

As mães são bem zelosas. Se você pede, elas são bem educadas. Super educadas, jamais elas são assim grosseiras. Elas se preocupam, porque na creche tem médico. Pediatra vem aí atender. Elas se preocupam porque a “doutora” exige a vacinação. A ‘doutora’ sempre fala: ‘Mesmo que vocês tenham a carteira de vacinação da Bolívia, tragam pra cá!’ / ‘Mora aqui? Mora? Então a senhora leva a carteirinha de vacinação no posto de saúde de referência pra fazer a carteirinha de vacinação.’ Eles vem, eles trazem o cartão. É aquela preocupação de trazer o material. Se é isso que a gente pede, eles tem aquela preocupação minuciosa. **Talvez pra não correr o risco de perder a vaga.** E alguns bolivianos recebem Bolsa Família. Como? E a Bolsa Família cobra vacinação, a frequência da criança na sala, porque a gente faz esse controle.(COORDENADORA 2A, grifo nosso)

Porque assim, eles já sabem que: advertência 1, registro; advertência 2, advertência 3. **Ele assinou, e já sabe que se não cumprir, ele já perde a vaga. Então eles não vão descumprir. Cumprem horário de entrada.** Primeira coisa que eles perguntam na creche: ‘Vou precisar trazer comida?’. A gente responde: ‘Não mãe, o seu filho vai receber aqui na escola!’ Leite? Tem criança que tem alergia a lactose. Tem um leite específico pra ele. Ele não vai tomar certas coisas. Mamadeira? Sempre esterilizada. Copinho? Cada um tem o seu, lavado. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Houve também alguns relatos de pais de famílias bolivianas ausentes. Mas, geralmente, isso ocorre quando a família trabalha muito, o que acaba sendo culturalmente comum entre as famílias de bolivianos, quando se tratam de

feirantes ou donos de loja. E quando isso ocorre, é mencionado que seus filhos seriam indisciplinados.

A maioria é presente. A dificuldade é muito grande quando o filho tem problema de indisciplina. Aí é difícil ter os pais aqui. Mas a maioria deles é presente e acompanha toda a trajetória da criança. Quando o aluno é indisciplinado, **a maioria dos pais são comerciantes, e sempre estão trabalhando.** (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Os bolivianos eles vão sim. Mas na entrada e saída. Eles trabalham muito. Esses pais com quem eu tenho contato. Tanto é que muitas vezes eles vão buscar o filho depois do horário da saída. Às vezes meia hora depois, quinze minutos depois. **Então eu vejo que eles são muito ocupados. Eles são muito atarefados.** Mas levam no horário certo, buscam... Mas assim eu vejo eles muito atarefados. Não vejo aquela participação, em apresentação, eles não tem esse contato, justamente pela realidade deles, trabalham muito. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

**Quando tem horário de verão no Brasil e os pais estão trabalhando (porque eles trabalham muito),** a gente tem uma quantidade enorme de criança aqui até sete, sete e meia da noite, porque lá ainda é seis meia, lá não tem horário de verão. Eu já tive que entregar crianças pra Assistência para os pais buscarem lá. Teve alguns que ficaram até tarde aqui. E eu não posso ficar com criança aqui até esse horário na escola. Agora com a tecnologia do whatsapp, isso diminuiu bastante. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Quando ocorre a ausência dos pais bolivianos em razão do excesso de trabalho, é comum a presença da figura do taxista ou motorista boliviano de vans, que faz os serviços que os pais teriam que fazer, como levar e buscar os filhos ou até mesmo retirar os boletins na escola. Dessa forma, ocorre o distanciamento da família dos estudantes *outsiders* da escola.

Alguns pais são participativos, outros não. Tanto que tem alguns pais que nem vem buscar o boletim dos alunos, **mandam o taxista vir buscar. O taxi faz esse trabalho de vir buscar os boletins,** e você entrega porque você não sabe. Bem depois que você vai saber, porque eles falam que é tio, que é primo, que é parente próximo. (PROFESSORA 6B, grifo nosso)

Dificuldade era o acesso, o traslado, porque **alguns eles dependiam de taxista.** O pai tinha que contratar um taxista, para buscar e levar. Então é assim, fechava a fronteira, eles já não iam. Faltava aula. **Ele estava como aluno brasileiro, mas ele mora na fronteira.** Então ele tinha que depender... O difícil era falar com os pais, caso as crianças passassem mal. Quase, na

época, você não conhecia os pais das crianças bolivianas. Era o taxista que levava eles. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Aí o que eles fazem? **Eles contratam aquelas vans que levam e traz as crianças, atravessando a fronteira.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1A, grifo nosso)

Tem um problema aqui, quando os **taxistas tomam o lugar dos pais.** É complicado. (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

Quando eu trabalhei na escola B eu não era Secretária, mas Auxiliar de Disciplina. Uma coisa que tem lá são as vans. **Eles falam que são padrinhos, madrinhas das crianças que levam e traz na van.** Eles confiam né? São bolivianos também. Lá tem muito disso. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1A, grifo nosso)

Muita das vezes a pessoa entra pra cá, e a gente não sabe a intenção, porque muita das vezes as crianças já vem mal intencionada, principalmente com crianças. Aqui na escola foram colocadas câmeras aqui na frente. **Os alunos aqui da escola B tem o costume de pegar carona.** A maioria vive de carona pra ir pra lá. E nosso cuidado aqui na escola é isso. Não acontecer algo pior mais tarde. Já houve queixas a respeito das caronas, porque toro a repetir, a gente não sabe da pessoa que está dando carona. (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

Eles ajudam bastante, o que você precisa eles colaboram, o que você pedir, eles mandam. Agora a comunicação que é difícil. Porque é muito difícil eles virem buscar. **Quem vem geralmente são pessoas contratadas,** até mesmo no Brasil tem as vans. Teve um caso aqui esses dias, de uma menina que estava se queixando de dores de cabeça. O tio, que mora no Brasil, veio buscá-la, mas ela não queria ir com o tio, mas sim com a mãe, que mora na Bolívia e com quem não estávamos conseguindo contato. Tivemos que manter a criança aqui dentro da escola, até a mãe vir buscar a criança. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Os entrevistados apontaram que as estratégias realizadas para conseguirem estar nas escolas brasileiras, na expectativa de tornarem-se cidadãos *estabelecidos*, culminam para ocultar a nacionalidade desses estudantes. As “Nacionalidades ocultadas” chegam a ser intencionais, necessárias à família de *outsiders* para que eles estejam dentro da escola brasileira e para que eles tenham acesso aos diversos serviços públicos na sociedade brasileira. Considera-se as “nacionalidades ocultadas” como um dos efeitos da inserção dos estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro, por conferir uma primeira consequência dessa inserção, os efeitos da sua entrada na escola e por quais meios isso é alcançado. As vias pelas quais se dá a entrada no sistema ocasiona essa nacionalidade ocultada é o tema do próximo subtópico.

### 4.3.2

#### O estigma de ser diferente: identidades negadas

Nesta categoria, apresentam-se os efeitos da inserção dos estudantes estrangeiros – neste caso, estudantes bolivianos – após a sua entrada no sistema educacional brasileiro. A categoria “identidades negadas” reúne unidades de significados identificadas a partir das declarações dos entrevistados que marcam a permanência e a vivência do estudante estrangeiro dentro da escola, isto é, após o seu acesso ao sistema educacional brasileiro. Observa-se que essa vivência é marcada por negociações de identidades dentro da escola.

Conforme já foi expresso anteriormente, do ponto de vista conceitual, nacionalidade e identidade são indissociáveis, mas não se tratam do mesmo conceito. Elas caminham ao largo uma da outra, mas não se implicam. Entretanto, com vistas a uma melhor categorização dos depoimentos nas entrevistas, na presente tese foi propositado um maior distanciamento de nacionalidade e identidade em duas categorias, visto que elas manifestaram-se em diferentes situações e com significações diversas. Na categoria anterior, a nacionalidade havia sido explicitada apenas em termos documentais, para construir o argumento de que as nacionalidades expressas nos registros estão ocultadas no Censo Escolar: uma ocultação proposital com o intuito de conseguir benefícios sociais.

Da mesma forma que a “nacionalidade ocultada”, as “identidades negadas” são intencionais e necessárias às famílias e os estudantes *outsiders* no ambiente escolar. O grupo dos estabelecidos considera-se dotado de um carisma grupal que falta aos *outsiders*. Na visão dos brasileiros estabelecidos, um *outsider* negar a sua própria identidade seria uma tentativa dos bolivianos manterem-se na escola brasileira e serem socialmente aceitos pelos estabelecidos, tentando adquirir um carisma de “brasilidade”, o qual dificilmente eles alcançam, mesmo que as identidades sejam fluídas, plásticas, algumas vezes contraditórias, no processo de adesão e importação cultural. Aponta-se como a estigmatização que acompanha as famílias bolivianas, adentrando sutilmente a escola. O ato de negar a sua própria identidade decorre da necessidade de aceitação dentro da escola, que é um espaço dos *estabelecidos*.

Convém salientar que as negações identitárias manifestaram-se de forma mais estável nas deposições, com um potencial desdenhoso sobre os *outsiders*.

Entretanto, não foram expressas nas entrevistas de maneira unânime, pois foram acompanhadas de tímidos relatos de que haveriam tênues tentativas de fortalecimento do grupo estrangeiro dentro da escola. As negações identitárias evidenciaram-se com mais força, fazendo sentido aos dois grupos: aos estabelecidos que negam as identidades estrangeiras e aos estrangeiros que negam a sua própria identidade.

### **Encontro de etnias nas escolas**

Antes de abordar os episódios de negação das identidades, cumpre esclarecer como se apresentou a socialização escolar entre os estudantes *outsiders* e estabelecidos. Verificou-se que a forma como se dá a socialização em alguns momentos e como ela é percebida pelos entrevistados estabelecidos ajuda a entender porque os estrangeiros *outsiders* negariam as suas identidades étnicas de bolivianos.

Na visão dos entrevistados, a relação entre estudantes estrangeiros e estudantes brasileiros ocorre de uma forma equilibrada, com episódios de interação saudável entre os estudantes e partilha de momentos de convivência tranquila entre eles.

A escola B é referência também na área de educação inclusiva. A Professora 7B ainda faz referências às duas diferenças que desafiam a escola: o estrangeiro e o portador de necessidades especiais. Mas a percepção da diferença é inevitável, marcante. Torna-se uma diferença que foi acolhida e incluída na escola.

Mas assim, **eu vejo que eles têm uma socialização muito boa.** São muito fáceis de fazer amizade, tanto eles, como os alunos que são inclusos, os alunos especiais, são muito bem recebidos. (PROFESSORA 7B, grifo nosso)

Para a Secretaria Municipal de Educação e os agentes das escolas A e B, é importante a valorização da Bolívia, com a criação de projetos voltados à história e à cultura boliviana. Isso foi notado nas paredes dos corredores do prédio dessas escolas, por meio de cartazes com algum item de referência, sempre exaltando a Bolívia. Para esses agentes, mostrar o acolhimento por meio da valorização da cultura boliviana mostra o quão acolhedores são os brasileiros, em um tom de complacência.

A gente costuma **valorizar a cultura boliviana, danças, festejos, apresentações da Bolívia**. Principalmente no CAIC, onde existem apresentações da Bolívia na escola, para familiarizar e socializar a escola. Os pais dos bolivianos participam, estão sempre presentes. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

Sim, a cultura dos turcos, dos bolivianos... Tanto que a fronteira está bem aqui. **Mostro os costumes, as comidas bolivianas, a ‘saltinha’, o ‘majadito’, as comidas de lá**. Tanto é que tinha uma professora ano passado, que trabalhou a cultura de lá, e **trouxe as bebidas típicas de lá, a ‘chicha’” o ‘mocochoche’**,... Foi muito bonito o projeto dela. Ela é professora de espanhol. Isso é muito rico pra eles. Aqui e na escola B a gente tem muitos bolivianos, a tarde aqui tem muitos bolivianos. Acho que é porque estão mais próximos da fronteira. (PROFESSORA 9A, grifo nosso)

Nós fomos ao Festival América do Sul para participar com uma dança boliviana. Na turma, todo mundo queria participar, mas aí não dava pra todo mundo e tivemos que selecionar alguns. Assim, teve várias apresentações da dança: primeiro foi no Festival América do Sul, depois foi em um evento com o prefeito, e eles queriam saber se iria ter como apresentar de novo, etc. As crianças ficaram super empolgadas. Quando nós chegamos lá no Festival América do Sul, encontramos um grupo de bolivianos que vieram apresentar a cultura deles aqui no festival. E esse grupo agradeceu a homenagem. Eles ficaram felizes, conversaram com as crianças, conversou com a professora, teve esse contato! Eles vieram perguntar pras crianças. Elas (as crianças) estavam impecáveis, eles da Bolívia também. Linda as roupas das crianças. Lindas as roupas deles também, impecáveis. A apresentação deles foi fantástica, e não foi só uma: foram várias. (COORDENADORA 2A)

As entrevistas apontaram que a boa socialização deve-se ao tempo que muitos estudantes estão estudando juntos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é a etapa de ensino em que as professoras alegam ser mais tranquila para socializar estudantes bolivianos com estudantes brasileiros, e que o preconceito e a discriminação aprendem-se conforme a criança vai crescendo. No presente estudo, preconceito e discriminação serão tratados mais adiante.

Num primeiro momento, é normal, são crianças, estão em ambiente só. **Na pré-escola tinha bastante boliviano, e não tinha aquela diferença**. Tinha briga normais entre eles. O preconceito vem da cabeça do adulto, da criança não tem. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Eu acho assim. É fácil. Eu tenho que tomar minha realidade. **Na pré-escola é muita brincadeira, muito vídeo.** Tem essa interação. E acaba que sendo uma convivência tranquila, eles com os demais colegas. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

E assim, a professora sempre quando tem alunos que são bolivianos, na aula de espanhol, chama os bolivianos. E as crianças perguntam: ‘Como que fala tal coisa?’ e aí ele fala. Pra eles não tem isso, não tem essa barreira, não existe. **Eles se dão bem.** (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

Nas séries iniciais eu não vejo dificuldade, **se eles começam a estudar desde pequenininhos a pré-escola, primeira série.** Eu vejo que não tem nenhuma dificuldade. Pode ter alguma dificuldade na hora de compreender, falar, nessa parte. (PROFESSORA 8B, grifo nosso)

Algo que chama bastante atenção é que, na escola B, por ser a que tem mais estudantes estrangeiros, é muito comum o entrelaçamento dos idiomas português e espanhol. A Língua Espanhola é muito bem recebida nessas escolas. Ela é adotada da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Quando os alunos passam ao Ensino Fundamental II, ocorre a troca para a Língua Inglesa – o que gera uma terceira língua para os estudantes bolivianos. Não é em todas as escolas municipais de Corumbá que se adota o espanhol, mas apenas nas escolas onde se tem um maior quantitativo de estudantes bolivianos. A Secretária Adjunta ressalta que essa é a única política disponível e voltada ao boliviano, devendo os professores lidarem no cotidiano da escola para familiarizar o estudante boliviano. A valorização da cultura já dita aqui entraria na categoria da política da boa vizinhança.

Além do espanhol que a gente coloca mais força no currículo por conta dessa fronteira, não temos outra política. Mais essa familiaridade, a política de boa vizinhança, que é feito nas escolas. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED)

Mas é complicado, porque eles tem Língua Espanhola até o 5º ano, e quando vão para o 6º ano, muda para Língua Inglesa... É um choque de realidade linguística, em que se rompe de fato uma ‘fronteira’ entre o Fundamental I para o Fundamental II. Esse foi um pedido nosso, do porque não continuavam com o espanhol, mesmo que eles não dominem a gramática espanhola, pelo menos o entendimento eles já teriam. (COORDENADORA 4B)

Uma outra amiga minha deu aula na escola Y, e lá os alunos brasileiros disseram que não iriam aprender espanhol porque eles não falam espanhol. Eles tem vergonha de repetir a palavra. Eles perguntam pra que, por quê. Ou riem, ou acho engraçado falar... Não querem aprender mesmo a língua. A gente passa essa dificuldade. No meu ver eu acho que deveria ter o espanhol até o final do Ensino Fundamental II, juntamente com a Língua Inglesa, ou só o Espanhol, que é mais importante para nossa região. (PROFESSORA 8A)

O processo de adaptação dos estudantes bolivianos também foi relatado. De um modo geral, é um processo um pouco mais complicado, dependendo do grau de conhecimento do estudante com a língua portuguesa, o que pode fazer com que os intimide em um primeiro contato com a escola.

Eu vejo da seguinte maneira. É difícil. Você me perguntou agora, e me fez lembrar de um aluno do 6º ano, que pra tudo ele pede permissão, pede desculpa, mas tudo na língua dele. Então você percebe bem o espanhol marcante. **O medo dele falar, o medo dele responder, até mesmo o medo dele perguntar para os professores, você percebe. ‘Posso pegar?’, ‘Posso falar?’, ‘A senhora pode me atender?’.** Então é como se ele viesse com medo de falar, de perguntar. **Fica muito recluso.** É diferente de outros que já estão muito tempo na escola estudando. Mas logo que vem pra escola, **é difícil a enturmação, é difícil pedir ajuda para o professor, e o professor continua dando aula, distraído, e não percebe que aquele aluno está precisando de ajuda.** É uma situação delicada. Ele está vindo pra cá, ele fala bem espanhol, e está tentando comunicar com a gente... **É uma adaptação sofrida.** Os colegas ajudam depois, se aproximando, até mesmo brasileiros. Selecionei um colega dele pra ajudá-lo a se locomover na escola, que é grande. Até mesmo para fazer amizades. Na primeira semana, ele ficava sozinho no pátio. Imagina o que está passando na cabeça da criança. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

Eu sei bem o que é isso, porque eu passei por isso. Igual eles. Eu vejo que às vezes eles têm dificuldade. Tem alguns alunos que estudam lá, e está vindo estudar aqui a primeira vez aqui. **Eles não entendem nada do que você fala. E aí eles ficam bem isolados.** A primeira coisa que eles fazem é se isolar. Não fala. Tem um aluno meu que não fala. Ele se recusa a falar. É difícil você falar com ele. É complicado você passar o conteúdo, ter uma comunicação. Tem alunas que estudam aqui desde o 1º ano, que falam, que conversam... (PROFESSORA 6B, grifo nosso)

Tudo que é novo assusta. Ela entrou agora na escola, na língua dela. De repente ela chega aqui, e agora? **É um desafio muito grande pra ela. Ela é uma criança. É um mundo estranho. Eu vejo uma angustia um desespero nela quando eu faço**

**perguntas. Eu fico tentando tirar esse medo dela, eu me polio para não assustar ela.** Eu injeto neles uma autoestima pra não ficar pra trás. (PROFESSORA 7A, grifo nosso)

Eu acho que a primeira barreira é passar pelo preconceito, e isso já é uma barreira pra eles. Aí num segundo momento é **difficuldade da escrita**, até mesmo espanhol eles escrevem errado, muito errado. Eles tem muito problema com a escrita, entendeu? Eu vejo muita dificuldade pra eles. Pra eles é tudo mais difícil. Então assim, tem alguns que até se **aproximam mais de mim por ser professora de espanhol, eles veem uma proximidade maior do que os outros professores.** Vem me pedir ajuda, vem conversar, vem falar que está muito difícil a língua portuguesa, ou outras matérias. A maior dificuldade deles é a Língua Portuguesa, se até a Língua Espanhola é difícil pra eles, ter que aprender tudo em Português fica difícil. (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

O fator da língua é crucial para a “boa” socialização. Para que essa “boa” interação ocorra, é necessário ao estudante boliviano falar a língua portuguesa. Na escola B, é costumeiro ouvir o encontro das línguas, além do que os estudantes estrangeiros, em sua maioria, são fluentes na Língua Portuguesa e transitam com muita facilidade entre as duas línguas em uma mesma conversa. Muitos já estudam na escola desde a Educação Infantil e, portanto, a fluência deve-se a esse fator.

Olha, eu vejo de forma tranquila, **porque são raros os bolivianos que não falam português hoje, aqui na escola B.** Não tem problema nenhum a comunicação, a chegada deles aqui... Não tem problema nenhum. (AUX. DISCIPLINA 2B)

Eles se agrupam entre eles mesmos. Mas não deixa de compartilhar de ter relação com os outros. Mas sempre que eles podem, eles estão no grupinho deles. Eu sempre que eu vejo eles conversando no corredor, eu peço: **‘Fala em português, que é melhor. Vocês estão dentro de uma unidade escolar.’** (PROFESSOR 5B)

Já na escola A, a questão da língua traz muito receio à socialização, não apenas para as crianças bolivianas da educação infantil, mas ao estudante boliviano de um modo geral. No caso declarado a seguir, a aluna 2 (dois) – que é boliviana e fala pouco a língua portuguesa – sente-se muito diferente dos falantes de língua portuguesa, de modo que ela somente socializa com o outro aluno 1 (um) – que também é boliviano, mas fluente na língua portuguesa.

Em uma das turmas de 7º ano da escola, observou-se dois alunos: aluno 1 e a aluna 2. O aluno 1 é filho de pai argentino e

mãe brasileira, mas é boliviano e possui também o registro brasileiro. Não apresenta o fenótipo de boliviano, e fala o português sem nenhum traço do espanhol. A aluna 2 é boliviana, filha de pais bolivianos, possui traços de boliviana, e fala o português com muito sotaque espanhol. Ambos moram no Brasil, e ambos se sentam nas primeiras cadeiras da turma. A aluna 2 somente se socializa com o aluno 1, seja na sala de aula e no recreio. Talvez porque se identificou com o aluno 1, também estrangeiro, e que compreende a língua espanhola. Quando a aluna 2 terminou uma atividade antes de findar a aula, ela ficou do lado de fora da sala de aula, esperando o aluno 1, para irem juntos para o recreio. É uma aluna extremamente calada. (Diário de Campo, escola A)

Na escola A, que funciona em um bairro habitado por várias famílias bolivianas, a socialização tranquila foi remetida à habitualidade de ver-se muitos bolivianos no bairro.

As crianças brincam naturalmente, pra eles não tem [preconceito], até porque a gente está na fronteira, eles vão lá. **Aqui é um bairro que tem muito boliviano que mora aqui.** Os feirantes, aqui fica mais próximo pra carregarem as coisas. O pessoal do bairro até conhece o aluno. Às vezes acontece alguma coisa e fala: ‘Ai ele é meu vizinho!’ **O boliviano traz o brasileiro, o brasileiro traz o boliviano pra escola. Eles tem essa ligação entre eles, aqui e lá fora.** (COORDENADORA 2A)

Na escola B, o número de estudantes bolivianos é bastante superior ao da escola A. Talvez em razão disso, as entrevistadas 3B e 9B corroboram com a visão de haver uma boa socialização entre os estudantes. Na escola B, o diário de campo registrou um episódio que reflete essa boa socialização. O constrangimento da posição de *outsider*, algumas vezes, divide espaço com a voluntariedade da exposição identitária dos estrangeiros.

Na turma do 5ºA existem 18 estudantes, dos quais dez possuem ascendência boliviana, mas que são documentalmente brasileiros. Enquanto a professora de Espanhol se ausentou por alguns minutos da sala durante a aula para se dirigir à coordenação, este pesquisador assumiu o cuidado da sala de aula. E se aproveitou da situação para interagir com a turma na posição de professor que estaria interessado no assunto da aula – Língua Espanhola, como forma de fazer com que os estudantes bolivianos não se sentissem inquiridos. E solicitou à turma para que os estudantes que falavam espanhol e também os que fossem bolivianos se manifestassem. Os estudantes bolivianos ergueram a mão sem constrangimento algum, e nem mesmo os colegas brasileiros acharam aquilo um motivo de escárnio. (Diário de Campo, escola B)

Aqui é uma escola de intercâmbio. Aqui tem muitos alunos brasileiros misturados com bolivianos. A interação entre eles é importante para harmonia da escola. Eu sempre disse que dentro da escola deve se haver uma harmonia entre eles, união. (AUX. DISCIPLINA 3B)

Esse intercâmbio, vamos dizer assim, é bom, **porque eles passam a conhecer nossa cultura, a gente conhece a cultura deles**. E a gente se envolve mesmo não tem jeito. Isso é bom. A receptividade geralmente acontece nos dois lados. Ambos são beneficiados. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Conforme visto nas declarações anteriores dos entrevistados 3B e 9B, a presença da identidade étnica – e sua cultura – ainda é tida como singular na escola, ela é padrão da diferença, a qual é inevitável e enriquece culturalmente o mundo (BARROS, 2018).

Entretanto, em uma declaração da Auxiliar de Disciplina 3B inferiu-se que, por mais que a socialização seja “boa” e a diferença seja atenuada por meio da valorização da cultura boliviana, aquela escola ainda não é a casa deles. Ela afirma: *“Eu percebo que eles rapidamente se interagem, se sentem como se estivessem em casa”*. Quando questionada sobre o que significa ser estrangeiro na terra dos outros, Professora 10A ainda comenta:

Eu acho que é assim, **como se fosse uma invasão**. Existe uma casa, e eu vou lá e adentro aquela casa. É como se fosse uma invasão de privacidade. Eu noto isso até pela atitude dessas crianças, elas são muito restritas, não são muito espontâneas, você não vê espontaneidade. **Então eu acho que elas sentem como se tivessem invadindo o espaço de alguém, como se aqui não fosse o lugar deles**. Eu vejo como se fosse isso, como se eu estivesse de visita na casa de alguém, e que eu fosse doutrinado a agir daquela forma. Não ser liberal, não ser espontânea 100%, mas seguir as regras daquele lugar. Eu sinto isso. (PROFESSORA, 10A, grifo nosso)

A professora 10A trabalha apenas na Educação Infantil. Segundo os depoimentos coletados, na Educação Infantil, os estudantes estrangeiros chegam acanhados à escola. Há relatos que, embora seja comum crianças nessa fase depararem-se com pessoas novas e assim retraírem-se, no caso dos bolivianos, é acrescido o “estar” em um novo espaço, um espaço que não é a casa deles. A professora 6B, que viveu quando criança na Bolívia, comenta a estranheza com

que o território diferente causa ao estudante estrangeiro, no caso dela, foi estrangeira nos dois países.

Ser estrangeiro é você estar em um território que você não conhece. É conviver com pessoas que você não conhece, com costumes que você também não está habituado, que você não conhece. **Igual quando eu fui pra lá**, eu fui pequena, meu pai me ensinou o espanhol. Ele mesmo me ensinou. Eu me acostumei com a cultura deles lá. **Quando eu vim pra cá com seis anos, eu parecia que estava em um território que não era meu**. Minha família, eu via as pessoas falando, e perguntava: ‘Mãe, o que eles estão falando?’ E minha mãe é brasileira. Aí eu me senti num território estranho, eu fiquei coagida. (PROFESSORA 6B, grifo nosso)

Os entrevistados alegaram que, nessas escolas investigadas, a socialização está mais tranquilizada porque são escolas que recebem essa clientela há mais de 20 anos e os estudantes brasileiros já estariam acostumados com a presença do diferente, os estudantes bolivianos. Nessas escolas, a fase do estranhamento já não é tão forte, em razão de seu tempo de funcionamento, de modo que se tornou um hábito, como declara a Secretária Adjunta: *“Mas a escola B é muito tranquilo, professores, diretores, todos já tem um hábito de receber esses alunos bolivianos.”*

Entretanto, os entrevistados que também lecionam em outras escolas de Corumbá dizem que a socialização é tranquila onde existem bolivianos em massa. No caso as escolas A e B, pelo tempo de existência em que recebem esses estudantes, existe uma grande procura por parte de famílias bolivianas para matriculem os seus filhos nesses estabelecimentos. Nas escolas onde existem poucos estudantes bolivianos, eles ainda são fortemente discriminados.

Eu percebo que os brasileiros não querem aprender espanhol, outros tem vergonha... **Quando eles tem convivência com alunos estrangeiros, é mais fácil deles aprenderem o espanhol, pela convivência.** Já na escola Y, **onde não tenho alunos estrangeiros, fica mais difícil,** eles não querem aprender o espanhol, eles não veem a razão de aprender o espanhol. Tudo eles acham engraçado. Você vai falar alguma coisa em espanhol, eles acham engraçado. Tudo é motivo de rir. Lá no Estado não tem a língua espanhola. (PROFESSORA 8ª, grifo nosso)

**Na Escola B, quando tem muitos bolivianos, é comum essa aceitação. Lá é muito familiarizado.** Eles falam muito o espanhol entre si. Quando tem só boliviano no grupo, ou na saída, eles falam só o espanhol. Agora dentro da sala eles falam o português normalmente e fluente, que você nem percebe que eles são bolivianos. Às vezes pelo traço físico. Alguns não têm aquela característica física deles, você não percebe nem o sotaque. Mas assim, eu percebo em outros lugares que há uma, algum preconceito quando chega aluno boliviano, em escolas principalmente, e isso eu falo não como professora, como PNAIC ou outros cursos, **escolas que tem poucos alunos estrangeiros parecem que o preconceito é um pouco maior, por não ser algo comum, parece que tem algo diferente ali entre as pessoas.** (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

Foi destacado também o agrupamento durante as aulas e no recreio entre os estudantes bolivianos. Por mais que a socialização seja boa, há uma tendência de agrupamento somente entre si. Mas isso não foi investigado a fundo em razão da ausência das vozes de estudantes brasileiros e estrangeiros durante o desenvolvimento da pesquisa.

O grupo deles não é por ser boliviano. **Eles formam grupo por afinidade por localidade deles.** Uns moram em Arroyo, outros em Quijarro, outros mais adiante, outros moram aqui... Então eles fazem por afinidade. E o que eu já vi também é muito por parentesco: Manañi, Franco, Vaca, Suarez, Cani... São todos sobrenomes de origem boliviana que eu já conheço. A questão da língua, eu peço que falem em português porque estão em escola brasileira e como forma de haver maior socialização com outros grupos. De manhã, você pode ir lá, quando é Fundamental II e Ensino Médio. Você vê grupos dos mais indígenas, grupos dos que somente falam espanhol... Os da tarde são mais atuantes do que os da tarde, que é a criançada. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Os colegas até receberam bem os bolivianos aqui, eles se misturam, entendeu? **Só que às vezes, os bolivianos querem mesmo é só ficar no grupo deles. Como você viu lá no 9º ano B, eles não se misturam.** (PROFESSORA 6B, grifo nosso)

Relatados episódios que definem a socialização entre os estudantes brasileiros e bolivianos, junto deles vieram os estigmas associados às famílias de estrangeiros. Convém destacar que esses estigmas lançados sobre as famílias acabam recaindo, de forma análoga, sobre os estudantes estrangeiros, mesmo nas vozes dos entrevistados estabelecidos. Os relatos dizem muito sobre como ainda é visto o estudante boliviano.

### Estigmas sobre os outsiders

As socializações amigáveis dividem espaço com a discriminação sofrida. Na verdade, ela demonstrou-se muito sutil nas declarações das entrevistas, algumas vezes, por meio de impressões pessoais dos entrevistados, outras vezes narrada pelo entrevistado a partir de sua vivência em um cidade fronteira.

E assim, é o que a gente conversa sempre com a diretora: atendimento. **Na maioria das escolas a gente sabe que existe preconceito.** Aqui a gente evita ao máximo isso, tenta atender o melhor possível, a fazer o máximo possível pelos pais, porque nossos alunos vão sair ganhando com isso. (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Mas eu percebo em outras escolas ou algumas falas meio isoladas assim, você percebe. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED)

Agora eu vejo assim, os brasileiros tem aquela ‘coisinha’ com os bolivianos. Eu presencio coisas ‘bolivianas é isso’, ‘boliviano é aquilo’. (COORDENADORA 4A)

[É uma relação] preconceituosa ainda. Por mais que digam que não, mas **ainda existe o preconceito.** Eu acredito que casos isolados, mas tem certo preconceito sim. (PROFESSORA 6A, grifo nosso)

A presença do boliviano é incômoda para alguns, como relata a Secretária Adjunta, quando ela relembra um episódio visto a partir da opinião de outra colega de profissão. O incômodo da presença estrangeira na escola vem até mesmo dos professores das escolas.

Eu não lembro exatamente onde, mas eu tinha uma aluna deficiente que era boliviana, e eu percebi na fala de uma professora uma discriminação, além da criança ser deficiente, estar com dificuldade e por ser boliviana, e ouvia coisas nesse

tipo: **‘porque não vai estudar na Bolívia?’** (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED)

Os relatos a seguir apontam que, atualmente, o preconceito é menor do que há um tempo atrás. Entretanto, nota-se que, mesmo que se reconheça que o preconceito seja menor, há um tom de tolerância dessa presença, conforme apontado na fala da Coordenadora 3ª: “eles já estão bem mais aceitos na nossa vida”.

**Hoje está mais flexível. As crianças se aceitam mais, se ajudam mais, não tem aquele preconceito, porque acredito que há uns dez anos atrás existia mais preconceito com relação às crianças estrangeiras.** Sempre a gente via como uma questão assim... Por exemplo, eu comecei a dar aula em 2002. E na escola que eu passei eu via: ‘Ah, mas você é boliviano!’, “Ah, mas você é paraguaio!”. Sempre tinha essas coisas. **De uns tempos pra cá, de uns três ou quatro anos, isso aí já diminuiu bastante. Eu acredito que eles já estão bem mais aceitos na nossa vida.** (COORDENADORA 3A, grifo nosso)

Antes eu via um pouco de preconceito dos brasileiros com os bolivianos, do tipo de agressão verbal. [...] Mas no momento atual eu vejo uma harmonia. (AUX. DISCIPLINA 3B)

Meu pai [que é boliviano] fala que ele sofreu muito bullying, na época que ele era jovem. Ele não chegou a estudar, mas eu falo assim na questão de vizinhança mesmo. Você mora em um lugar, ‘Ah, aquele boliviano’, ‘Aquele paraguaio’. Ele não queria que a gente sofresse o que ele sofreu. (COORDENADORA 5A)

Eu iniciei a docência aqui na Escola B. E por ser escola de fronteira, me deparei com vários alunos bolivianos. E realmente, no decorrer do trabalho, fui percebendo a desigualdade entre eles mesmos. Sempre sentavam em uma fileira os bolivianos, e na outra os brasileiros, até mesmo pra questão de trabalho. Fazer trabalho em grupo é complicado. Fazia sorteio pra mesclar as turmas, e diziam: **‘Ah, não vou fazer com fulano porque mora longe!’ A desculpa era distância para poder fazer. Essa era a ‘desculpa’ para não ter que fazer com aluno boliviano.** Isso era 6º ano. (COORDENADORA 4B)

Conforme apresentado anteriormente, foi relatado que a discriminação sobre o estudante estrangeiro não ocorre nas séries da Educação Infantil, porque, segundo as entrevistadas, nessa fase, a aceitação é mais tranquila. O que ocorre, em alguns discursos de professores durante as entrevistas, é que as situações de

discriminação são consideradas, no máximo, como uma “brincadeira”. Os entrevistados encaram como brincadeira sem maldade, algo que pode ser marcante na vida do estudante boliviano.

**Os bolivianinhos recebiam as brincadeira numa boa.** Eu acho assim que a infância tem essa coisa muito ainda de inocência. Tem essa coisa muito bonita. [...] Então com o tempo você vai percebendo que eles são muito inocentes, tem essa coisa do bem. Então se os alunos bolivianos ouviam, eles deixavam pra lá, não levavam muito em consideração. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

As crianças, principalmente quando elas brincam, porque acho que fala diferente, não consegue entender, **daí fica aquela brincadeira: ‘Porque você é boliviano, por isso que você não sabe falar direito. Você mora na Bolívia, lá as coisas são diferentes.’** Eu cheguei a presenciar, principalmente nas brincadeiras. (COORDENADORA 3A, grifo nosso)

Bem, **entre os ‘aluninhos’, é no máximo uma brincadeira né?** E normalmente quando o aluno fala, as demais crianças começam a rir, começam a imitar. As crianças bolivianas falam na língua deles, quando eles estão com fome, estão com sede, se eles querem sair da sala pra fazer alguma coisa, e os outros alunos eles normalmente repetem da forma que eles falam. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

A “brincadeira” pode causar efeitos sobre o aluno boliviano, que já carrega consigo a marca do diferente. Encarar determinadas situações como “brincadeira” pode ocultar preconceitos.

Às vezes tem essas **brincadeiras né?** Já apontam logo para o aluno tal, que é boliviano, e ele já fica nervoso. Daí eu falo pra ele levar na brincadeira, pra não levar a sério. **‘Ah, mas isso tá mexendo comigo, professora!’** Tem que levar aquilo pra outro caminho. (PROFESSORA 9A, grifo nosso)

Os relatos a seguir entendem como brincadeira e remetem à inocência da infância, afirmando que o preconceito surge com maior malícia quando os alunos estão mais velhos.

**As crianças quase não percebem essa questão de ‘bolivianos’. Vem perceber mais pra lá! [quando forem mais velhos] Eles não dão muita importância.** As crianças, quando elas tem aula de espanhol, elas se identificam com o coleguinha. ‘Fala igual fulano, né professora?’ [...] As crianças pequenas não se sentem um estrangeiro, eu acredito que não, porque pra eles é normal vivermos em uma fronteira. Entendeu?. (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

Não. Com os alunos eu não vejo isso. **Vejo isso com os adultos.** Nas atividades com as crianças, elas se ajudam, pra não deixar eles inibidos, retraídos. (PROFESSORA 7A, grifo nosso)

O pai vai falar: ‘Não conversa com aquele boliviano, porque o pai dele é traficante.’ **É nesse sentido que a gente vai colocando as coisas nas cabeças de nossos filhos.** O preconceito vem da cabeça do adulto, da criança não tem. Uma criança branca não nasceu odiando um negro. Quem ensinou isso pra eles? Quando são crianças estão brincando, mas aí aparece **o pai preconceituoso, que não gosta de fulano porque a cor, a língua é diferente.** Às vezes a pessoa mesmo fica com medo de sofrer. Ela fica com medo, receio, e ela se fecha, ou procura as mesmas pessoas do grupo dela, que seria de boliviano com boliviano. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Mas **quando vai pro nono ano**, já são adolescentes, já vem as rivalidade. Acredito que nem seja tanto coisa da idade, da adolescência, mas tenha um pouquinho de preconceito também. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

No relato anterior, a coordenadora 4B refere-se a uma turma do 9º ano da escola B, que foi uma turma bastante atípica na questão da boa socialização entre estudantes bolivianos e brasileiros. Durante as observações na turma, ela permitiu um registro interessante no Diário de Campo.

É uma turma composta por 16 alunos, sendo 10 deles bolivianos. Aqui é muito curioso, porque parece haver uma clara separação de brasileiros e bolivianos, pois os bolivianos se sentam no centro da sala de aula. E brasileiro e bolivianos não se falam. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Retornando ao argumento de que as situações de desigualdade são construídas socialmente a partir da diferença, resgata-se uma fala interessante da Coordenadora 5A, em que ela afirma que não existe preconceito, que seria algo criado e aceito pela pessoa que sofre o preconceito. Mais uma vez, a discriminação é tida apenas como uma brincadeira entre crianças.

[A socialização] é normal. O grupinho sempre se identificam com os grupos que se identificam, sejam brancos, negros, bolivianos, qualquer língua. É o que eu falo: ‘De onde vem o bullying?’ Vem da própria pessoa. A pessoa se determina. ‘Ah, eu sou boliviano, não vou brincar’. Mas entre crianças, tem até pesquisas que dizem isso, não existe isso. ‘Ele é meu

amiguinho, pronto e acabou!’ **o preconceito não nasce com a criança.** (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

A coordenadora 5A vem de uma família de bolivianos. Ela não sofreu a discriminação que um boliviano geralmente sofria, porque ela não tem a aparência física de uma boliviana, pois é branca, loira e tem olhos claros. Assim sendo, para ela, foi mais fácil adaptar-se à escola brasileira sem muitos problemas, porque lhe faltavam traços étnicos de uma “colha”.

**Eu não sofria aquele preconceito, por não ter a aparência indígena que a maioria dos bolivianos tem.** Então assim, os ‘bugres’ que fala né? As colegas que eram bolivianas, elas não falavam de jeito nenhum que eram bolivianas. Porque o pessoal tirava sarro, essas coisas. **Mas no meu caso não acontecia isso, nem eu nem meus irmãos. Eles são branquinhos, cabelo ‘caracolado’.** Porque lá, a característica de lá é mais indígenas, que são os ‘colhas’, cabelo bem liso. Mas assim. Mas aqui é questão de fronteira. Quem conhece Santa Cruz, você conhece né? Pode ver lá o pessoal de lá como que é? É bem branco, não tem cabelo liso, **não tem quase bugre.** É mais lá pra Sucre, La Paz, Cochabamba... Lá você vê. Então assim, lá em Santa Cruz quase você não vê. É mais no mercado, assim. E eles mesmo, eles, se você falar pra um ‘camba’ que ele é ‘colha’, puxa, é briga pra eles. A mesma coisa aqui no Brasil. Aqui acho que é a questão dos nordestinos com os sulistas. Lá sai briga. (COORDENADORA 5A)

Elias e Scotson (2000) ressaltam que, em relações estabelecidos-*outsiders*, mais do que diferenças étnicas ou raciais, são as diferenças de poder que ditam as regras para que se determine um grupo de maior prestígio do que outro. Em verdade, relações étnicas ou raciais constituem-se casos particulares de relações estabelecidos-*outsiders* e a aparência física ou o sotaque seriam apenas um reforço, que condiciona o grupo estigmatizado a uma situação de ter a sua condição mais fácil de ser reconhecida.

A percepção do preconceito sobre as famílias bolivianas inicia na própria concepção sobre a fronteira de alguns entrevistados, associando o estrangeiro a tudo de ruim que acontece logo ali, na fronteira. O receio da fronteira resulta em muitos estigmas ao que é ilegal, ao que é perigoso.

Mas tem um preconceito sutil. Parece que é visto assim, ‘**boliviano mexe com droga**’ e o ‘**corumbaense mexe com droga porque está vindo de lá**’, tem um impasse nesse sentido

ai. Mas existe uma discriminação do brasileiro com o boliviano. (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

Porque, assim, às vezes a gente ouve fatos e histórias de que eles podem estar fazendo mal pra família da gente, **que eles pegam crianças e desaparece tudo**. Já ouvi falar, e às vezes tenho até receio de sair. **Mas a gente não conhece muito bem as pessoas e a gente tem estar atentos**. (PROFESSORA 6B, grifo nosso)

Olha, eu trabalhei como moto táxi uma época, e realmente tinha uma guerra muito grande entre os ‘corollinha’, os taxistas e nós, moto-taxistas. E hoje, realmente, **parece que a fronteira é terra de ninguém em relação a transportes**. Eu acho que deveria ter uma fiscalização efetiva. **A nossa fronteira é uma fronteira aberta, você circula para lá e para cá como você queira. Eu via muita coisa e fingia que não via**. Passava carregamentos enormes para cá. Era uma situação que não gostava, mas precisava trabalhar lá. Se você fingia que não via, você estava tranquilo. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

E alguma vez eu até fiquei meio chateada da Bolívia, porque tem esse problema aqui da região de Fronteira **por causa dos roubos que passam para lá**, então a gente cria como uma barreira com os bolivianos por essa questão deles aceitarem muitas coisas roubada lá. (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

Localizaram-se, nas falas, indícios de que o preconceito surge fora da escola e vem adentrando os seus muros, segundo uma série de estigmas lançados sobre as famílias bolivianas, mas que acabam chegando até os seus filhos estrangeiros dentro das escolas brasileiras. Foi recorrente nas falas dos entrevistados afirmar que os bolivianos feirantes parecem não ter regras, padrões, normas. Entretanto, esse preconceito acaba recaindo de forma generalizada às famílias dos estudantes estrangeiros, muito embora essas famílias sejam consideradas “corretas”, “presentes” dentro da escola. Em outras palavras, mesmo que a família estrangeira dentro da escola obedeça às regras institucionais, ela acaba sendo estigmatizada pela opinião generalizada de anomia que paira sobre a família estrangeira fora da escola. Em Os estabelecidos e os outsiders viu-se nesse aspecto uma situação de anomias sobre *outsiders*.

Hora que você ver tudo ‘amontado’, fralda descartável, feijão, arroz, alho. Você pode contar: **é boliviano vendendo**. Lá é assim mesmo. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Nossa visão é de preconceito, **já fica um certo desprestígio, porque é boliviano, é um povo**, a questão de cultura, **questão**

**de limpeza.** Eu percebo isso na feira, quando eu vou. ‘**Ah, os bolivianos vem aqui, deixam tudo sujo** e fica aí para os brasileiros limparem’. É isso que eu observo. Mas de uma forma geral, hoje tem um convívio muito bom, dos dois lados, Brasil e Bolívia. (PROFESSORA 7A, grifo nosso)

Então tem essas questões. também tem as feiras. Tem muita gente que mora em frente às feiras, que é o meu caso, **é muita sujeira**, é muita coisa que a gente vê e acaba não gostando. (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

Percebe-se que a questão da limpeza foi relatada pelas professoras 7A e 8A no tocante às feiras em que as famílias bolivianas participam. A sujeira, muitas vezes, é associada ao boliviano, como sendo ser sujo ou com hábitos que remetem à sujeira. E isso adentrou a escola.

**Piolho!** Tanto criança brasileira quanto boliviana tem piolho! Só que assim. **Tinha aquele preconceito de que se a pessoa é boliviana, ela é suja.** Eu fiz isso pra todos. **E alguns sim, tem que cobrar mais com relação a higiene.** (SECRETÁRIA ESCOLAR 1B, grifo nosso)

Existe muito. Quando o [aluno tal] entrou na escola, os meninos o chamavam de ‘boliviano’, ‘**não toma banho**’, esse tipo de coisa, no 5º ano. (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

E com relação a professores, já teve situações de professores falarem: Ah com certeza! ‘Naquela sala tem a aluna tal. **A aluna tal é mais sujinha.**’ As professoras. Tinha uma professora que me marcou muito, e por coincidência ela pegou a mesma aluna por dois anos, no Pré-I e Pré-II, e **ela se referia com bastante preconceito com relação a essa criança.** (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

Ainda sobre as anomias, o trânsito sempre é lembrado como uma falta de regras ou um desrespeito ao Código Nacional de Trânsito brasileiro. Deve-se convir que as transgressões no trânsito também são cometidas pelas famílias brasileiras, configurando apenas infrações de trânsito. Mas, na visão dos estabelecidos entrevistados, as transgressões das famílias bolivianas remetem a uma ausência total de normas, uma anomia propriamente dita.

Eu nunca fui abordada, mas quando a gente vai para lá, a gente tem um certo temor sim. Porque falam que lá, eles não toleram, então a gente procura estar certinho. E aqui não. Aqui, até referente ao trânsito mesmo, eles invadem, eles não respeitam, eles acham que eles estão lá, eles usam a regra de lá. A gente tem que até chamar atenção aqui, buzinando, ou parando na

nossa preferência no trânsito para eles, porque senão pode até acontecer acidente. **Faz parte da cultura deles, eles não ligam para isso, pra regras, para o sistema de trânsito**, estacionam em qualquer lugar. Isso é um ponto negativo. Tem um ponto negativo, porque faz parte da cultura deles, do aprendizado deles. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Por exemplo, aqui, **tem a faixa de pedestre, eles não param**. Você quem tem que parar se não é atropelado. Nesse setor precisa de maior fiscalização. Eles têm que respeitar, porque tem crianças atravessando a rua. (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

Eles ultrapassam carros, estacionam no Centro na faixa amarela, no trânsito. Hoje eu acredito que não tenha tanto preconceito, mas o que tem na escola, e eu vejo de um modo geral, são pequenas falas como se eles não tivessem regras: ‘Aquele boliviano não sabe dirigir’. (COORDENADORA 5A)

A professora 7A afirma que os bolivianos devem adaptar-se ao Brasil, porque aqui é a “casa dos brasileiros”, e não deles. Como se o preconceito se justificasse apenas pela anomia do boliviano, em que lhes bastaria seguir as regras do Brasil, que nenhum preconceito os alcançaria.

Eu não vejo preconceito. Eu vejo assim, sejamos nós que estejamos lá no país deles, sejam eles aqui, as pessoas têm que tomar consciência de que quando você vai para um país, **não é ele quem tem que se adaptar a você, e sim você a ele**, porque todo país tem regras, tem normas. Começa desde a nossa casa. Eu vejo que muitas pessoas pensam assim: “Ah, eu estou naquele país, aquele país tem que me oferecer tal coisa”. Eu vejo assim, **ele vai te oferecer a partir do momento que você seguir as regras**, né? Como toda sociedade tem regras. Então eu não posso querer que o país em si, se adapte a mim, porque sou eu quem estou em outro país. Eu quem estou indo para sua casa, não a sua casa quem tem que adaptar à minha pessoa. Eu acho que essa visão que as pessoas têm que melhorar, seja ele brasileiro, seja ele boliviano, qualquer pessoa, país ou raça. Toda casa tem regras. Então se eu chegar num lugar em que eu só vou fazer baderna, não vou oferecer nada, **com certeza eu vou ser rejeitado**. Agora a partir do momento em que eu vou com o propósito de estudar, trabalhar, que vai enriquecer aquela nação, com certeza eu acho que você vai ser bem recebido. Pelo menos é a minha visão. (PROFESSORA 7B, grifo nosso)

O preconceito, muitas vezes, está relacionado com a língua espanhola. Os alunos das escolas onde há poucos bolivianos, não veem necessidade em aprender o espanhol. Consideram-na uma língua “engraçada”. A professora 8A afirma que

foi por meio da língua que os estudantes brasileiros conseguiram criar uma chacota com os estudantes bolivianos.

Quase sempre por causa da língua. Os alunos pra fazer bullying geralmente procuram a característica mais evidente, e no caso deles, a característica mais evidente é a língua. (PROFESSORA 8A)

Na sala do 9º ano em que há uma clara divisão na turma entre brasileiros e não-brasileiros, um estudante boliviano: ‘Atchim!’. Um aluno brasileiro responde, em tom de deboche: ‘Saúde, muita saúde, **señor!**’ Em tom de escárnio. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Com relação aos brasileiros, eu percebo que eles têm certa vergonha na pronúncia, então eles ficam assim não querem falar aquela palavra, eles ficam com vergonha. Os bolivianos se sentem a vontade na aula de espanhol, eles respondem as palavras primeiro. Os brasileiros tem vergonha de pronunciar o espanhol, com medo de errar. (PROFESSORA 6A)

É que os coleguinhas imitam ele falar, por isso que ele fica desse jeito, **nervoso**, porque os coleguinhas ficam imitando ele. (PROFESSORA 9A)

Entretanto, algumas vezes, a língua espanhola é utilizada a favor deles, como forma de unirem-se em torno de uma característica comum, dentro de suas identidades étnicas.

Assim que eu cheguei na turma do 7º ano, me perguntaram se eu falava espanhol. Eu respondi que não. Os estrangeiros utilizam a língua para conversas pessoais e paralelas, quando não querem que os demais colegas brasileiros e os professores não saibam. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Mas no corredor a gente via eles falarem o espanhol. Não tem como. A comunicação entre os colegas de outras turmas é na língua materna deles. **E quando não quer que a professora entenda, aí que eles falam o espanhol. Falam rápido, que você não entende mesmo.** (COORDENADORA 4B)

[...] **entre eles mesmos, eles começam a conversar na linguagem lá da Bolívia**, o espanhol né? Aí tem um ou outro que já critica, porque não gosta, não entende o que eles estão falando, é engraçado. (PROFESSORA 8B, grifo nosso)

**A língua espanhola é pra eles conversarem o que a gente não pode entender.** Porque como a gente só fala o português, não fala o espanhol claramente nem fluentemente, mas a gente convive diariamente a gente procura entender o que eles estão

falando. Eles ficam até rindo da gente. (AUX. DISCIPLINA 2B, grifo nosso)

Eles assim eles conversam muito em sala de aula na linguagem deles no espanhol. A gente percebe isso. **Acho até que é pra gente não entender.** O portunhol dá pra entender, mas às vezes eles enrolam assim a linguagem que é pra não entender. E muitos falam bem o português. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

As famílias bolivianas começam a enxergar a si mesmas pelos olhos das famílias brasileiras. Neste caso, trata-se de quando Elias e Scotson afirmam que os estigmas estão sendo interiorizados pelos *outsiders*, a ponto deles enxergarem em si mesmo a falta de um carisma. Em razão disso, eles criam uma discriminação sobre si mesmo.

Lá na escola Y, onde eu dou aula à tarde, uns 60% são bolivianos e lá também são bons em matemática. São ótimos. O 9º ano aqui, eu percebo que os adolescentes tem um pouquinho de preguiça. Muitas vezes eles falam que não precisam estudar, porque na Bolívia é fácil ganhar a vida, porque a mãe tem comércio, que isso que aquilo. Eu sempre trago eles pra mim. Eu dou uma valorizada neles também, dizendo que eles estão na frente dos brasileiros. Porque às vezes eu sinto que eles se sentem excluídos, porque eles mesmos se excluem. Uma vez teve um pai boliviano que veio pegar o boletim do filho brasileiro, com origens bolivianas, e veio conversar comigo sobre a dificuldade em tabuada que o filho tinha. E perguntou neste tom para o filho: “Vem cá filho, você está juntando com boliviano?” Eu fiquei só observando. “Sim pai.” ‘**Ah, mas você não pode juntar com boliviano, você tem que juntar com brasileiro**’ Aquilo me fez pensar que eles mesmos tem preconceitos com eles. Não tinha que ter essa... Eu fiquei muito chocada, como assim? Como que eu não vou juntar com uma pessoa que faz parte de meu país, da minha cultura? Para este pai, uma convivência com boliviano não seria bom para o filho dele, seria ruim. Eu também achei estranho, mas não estou ali pra entender né, só pra escutar o pai... (PROFESSORA 6B)

Foi verificada também a existência de termos estigmatizantes que são lançados sobre os *outsiders* e corroboram com sua posição de inferiorizados. O termo “tchoco” é recorrente nas falas.

Na aula de Educação Física, os demais colegas só se referem a ele por meio da palavra ‘**Tchoco**’, mas com o mesmo tom pejorativo que usualmente a sociedade se refere aos bolivianos. Jorge assume a posição de goleiro no futebol, e um de seus colegas do time adversário fez questão chutar forte e marca um

gol, e diz: '**Acabei com a raça desse tchoco**'. E um colegas de seu time diz: '**Tá bem porcaria, hein tchoco!**', e ainda após ter levado outro gol: '**Pôxa tchoco, olha aí!**' (Diário de Campo, Escola A)

Acontece em todas as turmas, do sexto ao nono ano. Chamar o colega de '**tchoco**'. Aí sai 'Ah, na Bolívia, não sei o quê...'. Até entre eles mesmos. (PROFESSORA 9B)

Tem um aluno estrangeiro no João Leite que ele é do 3º ano do EM e entrou depois do início do ano letivo e aí os alunos começaram a apelidar ele: '**polho com papa**', '**tchoco**' e ficam a todo o momento. A gente tenta fazer trabalhos com eles para lidar com bullying e fica difícil porque eles são maiores. Tem bastante discriminação. (PROFESSORA 8A)

Eu sou descendente de migrante. Eu sou uma mistura de raças e etnias. A minha amiga boliviana que fez faculdade comigo sentia que tinha muito preconceito. Ela fazia história comigo. Eu não via esse preconceito, não sei se é porque eu não tinha preconceito. Meu grupo é heterogêneo. Ela falava que sentia muito, até pela dificuldade de se relacionar, e o emprego, e tinha um sotaque forte, e era bem '**tchoca**'. (PROFESSOR 5B)

O preconceito desencadeia muitas situações de contra-estigmatização. Mas estigmas sobre estabelecidos não surtem efeito algum, como apontado por Elias e Scotson.

Nada é mais característico do equilíbrio de poder extremamente desigual, nesses casos, do que a impossibilidade de os grupos outsiders retaliarem com termos estigmatizantes equivalentes para se referirem ao grupo estabelecido. Mesmo quando dispõem de termos desse tipo para que seus membros se comuniquem entre si, estes são inúteis como armas numa disputa de insultos, porque um grupo de outsiders não tem como envergonhar os membros de um grupo estabelecido: enquanto o equilíbrio de poder entre eles é muito desigual, seus termos estigmatizantes não significam nada, não têm poder de feri-los. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 27)

Nas falas dos entrevistados 4A e 8ª, nota-se a existência de tentativas de contra-estigmatização, sem lograr sucesso.

Assim como não é pra ninguém mexer com você, você não pode mexer com ninguém. Ele criou aquela defesa, **ter a defesa e mexer com o brasileiro**, o aluno tal **começou a tratar o brasileiro com preconceito também**, quando ofendeu o outro dizendo aquele preto, ou 'gordo que come demais', já que ele é

magrinho, ele passou a agredir. É o meio de defesa dele. (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

Aí esse aluno, **na tentativa de se defender também, xinga os outros alunos brasileiros**, e aí não acaba essa briga. **Pra ele se enturmar, ele também faz bullying com os outros também.** Então agora ele já é mais aceito na turma, conversa com todo mundo, faz trabalho junto, em grupo. Então para se enturmar, ele resolveu ser assim também. **Então por isso que a gente acha que é uma defesa dele.** (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

## Desempenho escolar de estudantes bolivianos

Nesta categoria, elencaram-se episódios que dizem respeito à performance do estudante boliviano nas escolas. Convém salientar que nessa categoria que seria respondida a questão do capítulo anterior, de que ter mais ou menos bolivianos impactaria no desempenho da escola na Prova Brasil. Entretanto, o efeito negativo da cidade-gêmea encontrado no modelo de regressão não foi verificado nas respostas dos professores, que são docentes em uma cidade-gêmea. Para todos os entrevistados, a hipótese de impacto negativo não se sustenta na escola, pois, para eles, os estudantes bolivianos seriam os melhores alunos das turmas, com as melhores notas, sendo esforçados e dedicados.

**Em relação à assiduidade deles, eles são mais assíduos que os alunos brasileiros. Eles têm essa preocupação de estar dentro da escola. Da presença dentro da escola. Os alunos bolivianos dão mais valor ao estudo do que os próprios brasileiros.** Todos os dias... Chovendo, frio, eles estão aí. É difícil um boliviano faltar. E os brasileiros... (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

Outra coisa que eu vejo, é **que eles tem muito mais força de vontade de aprender a língua portuguesa do que a gente aprender o espanhol.** [...] eu sempre digo: ‘Gente, vocês perceberam que toda vez que a gente vai na feira, eles (os bolivianos) falam o português com a gente, e por que nós não fazemos o mínimo esforço pra falar o espanhol?’ A gente não faz isso, mas eles estão sempre buscando aprender a língua portuguesa. Se eles não sabem alguma coisa, eles perguntam. A gente não tem interesse em aprender. (PROFESSORA 8A)

Sobre a aprendizagem dos estudantes bolivianos, alguns relatos deixam clara a importância da alfabetização, pois, quando a criança é alfabetizada no Brasil, ela tende a ter um desempenho melhor do que aquela que vem alfabetizada

da Bolívia. Dessa forma, se o estudante estrangeiro ingressa no sistema educacional brasileiro já no Ensino Fundamental II, muito possivelmente terá dificuldades no aprendizado.

Então eu não percebo essa dificuldade de aprendizagem nada disso, **principalmente se eles entram desde pequenos. Quando eles são maiores, aí eu percebo uma dificuldade sim.** Aí eu percebo que por não terem a língua da região dificulta um pouco. Agora se eles começam desde pequenininho não. [...] Quando ela está em idade avançada, é mais difícil. O que seria uma idade avançada? A criança que já está alfabetizada, a criança que já está no 5º ano, no 6º, no 7º. Aí você percebe dificuldade, até pra você entender, dominar a língua. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED)

O que eu vejo que tem mais dificuldades são aqueles alunos que saem da Bolívia e vem direto para um Fundamental II. Quando ele começa do início da creche, ele não tem tanta dificuldade. Agora quando ele vem de lá já no 6º ano, 7º ano, a dificuldade dele é maior, tanto no entendimento dos conteúdos, quanto na escrita deles, eles escrevem meio português, meio 'boliviano'. Tem palavras que eles não conseguem, principalmente 'quando', eles colocam 'cuando'. Mas isso quando eles vem direto para o Fundamental II. (PROFESSORA 7B)

O professor 5B ainda relata que os estudantes estrangeiros oriundos de uma família mais carente têm mais chance de ter o desempenho escolar fracassado. Esse é um argumento bastante consolidado no Brasil, não apenas para famílias *outsiders*, mas para famílias brasileiras de um modo geral, quiçá entre os estrangeiros que vivem em situação de pobreza.

**O problema mesmo é nos mais humildes dentre eles, que fala o espanhol que ninguém entende. Eles parecem falar o espanhol com algum dialeto local.** É mais no fundamental, 3º ano... Em 2015 tivemos muito problema com uma família de bolivianos, cujos filhos, que tinham documentação de brasileiros, eram extremamente indisciplinados, sem limites, a ponto de um deles ser pego furtando chocolates da Loja Americanas. Eles fugiam da escola... E era uma família muito carente. A mãe não falava quase nenhuma palavra em Português. **Quanto mais baixa a classe da família, maior a dificuldade. Quanto maior o grau de escolaridade que os pais tem, mais tranquilo fica pra gente.** Acabou que a gente não pode ficar com essas crianças, tivemos que mandar pra Assistência Social, essas crianças foram abrigadas, mas o maior fugia, o menor batia nas outras crianças. Eles passaram até a ser medicados para medicar. Sabe o que aconteceu? A família voltou pra Bolívia porque se continuasse aqui, a mãe iria perder

a guarda deles e acabou voltando pra lá. Lá eles tem uma legislação parecido com o nosso ECA, mas é quase não aplicável à realidade de lá, pelo distanciamento, pelo provincianismo forte que lá existe, é pouco utilizado. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Os depoimentos apontam que eles são melhores na área de Ciências Exatas, e a Professora 9B justifica que, como são filhos de feirantes, desde pequenos estão ajudando os pais, estando em contato com os números, com dinheiro, por meio do Sistema Monetário. Isso favorece, na visão dos entrevistados, um desempenho maior nessas áreas.

**A maioria dos bolivianos se saem bem em matemática, desde pequenininhos já sabem contar, já sabem dividir...** Então assim, vai pra Língua Portuguesa, que também é avaliado, não vem as notas boas. Alguns termos são desconhecidos deles. (COORDENADORA 4B)

**Em relação à matemática, eu vejo assim que eles tem um pouquinho de grau avançado, até em relação aos nossos alunos brasileiros.** Mas eu procuro estar sempre com eles, próximo deles, pra escutar o que eles estão falando entre eles na língua materna deles, até pra ver se eles entenderam a minha fala. (PROFESSORA 6B)

Eu enxergo de uma maneira positiva, porque eu percebo que eles são muito interessados, esforçados. A maioria deles assim... **Eu percebo que no 9º ano, quando entra um pouquinho da física e da química, que eles são bons em matemática, em cálculos.** Na teoria eles tem um pouco de dificuldade. Na hora de fazer os cálculos eles são bons. (PROFESSORA 9B)

Hoje mesmo recebemos a notícia de um aluno nosso que é estrangeiro, boliviano, estuda na escola X e ganhou **no primeiro lugar nas Olimpíadas de Matemática** do Colégio X, isso traz muito orgulho pra gente. A gente sente eles como parte integrante. Eu tenho muita tranquilidade em dizer isso e falar isso porque eu vivi na escola B. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED)

**Eu atribuo que vem da família mesmo. Por eles serem, a maioria comerciantes, eles são obrigados a dominar as operações matemáticas.** A maioria vem desde criança. Trabalhando, tendo contato, tem noção de sistema monetário. Então fica mais fácil deles captarem. Percebo que tem maior interesse nessa área de cálculo do que os naturais, corumbaenses, brasileiros. (PROFESSORA 9B)

Em Winston Parva, a estigmatização sobre os *outsiders* colocavam-nos em posição de inferioridade, mas, em algumas vezes, também haveriam situações de contra-estigmatização por parte dos *outsiders* para neutralizar o efeito dos estigmas. Isso foi verificado pelas professoras em Corumbá. Os estudantes brasileiros tentam neutralizar o sucesso do estudante boliviano *outsider* nas disciplinas durante as aulas. E em resposta a essa estigmatização, os bolivianos contra-estigmatizam durante as aulas de espanhol, língua em que eles são fluentes. Esse momento é uma autoafirmação da identidade boliviana, que, naquele momento, lhes traria benefício.

Então essas rivalidades, desigualdades, ocorrem por eles mesmos. Questão de disputas de território... ‘Eu sou o melhor da turma.’ **E os bolivianos tem essa dificuldade em demonstrar que também sabem realizar todas essas atividades.** Sempre o ‘número 1’ aqui, era os brasileiros. **E sempre quando um boliviano se destaca na turma, ocorre aquela neutralidade.** Eles tentam neutralizar, falando que não fez, que copiou, que colou... Tipo denegrir o trabalho do outro, no caso, o outro é boliviano. (COORDENADORA 4B)

A professora de espanhol faz leitura com a turma em voz alta. E um aluno boliviano faz questão de ler em espanhol, para mostrar que ele sabe o assunto. A professora diz: **‘Você sabe, eles não. Você já mora na Bolívia.’** (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Alguns falam espanhol, outros tentam falar o português. E é tudo misturado. Se você passa uma atividade, e pede pra algum deles ler, o aluno que é da Bolívia já levanta o dedo, ele já quer ler, porque ele quer mostrar que ele sabe, entendeu? Então eles são mais participativos na aula de espanhol. **É a hora de mostrar que eles sabem, e o aluno brasileiro fica mais acanhado.** (PROFESSORA 8B)

Outra situação que incomoda aos estabelecidos é que, em razão do bom desempenho nas disciplinas, os bolivianos estariam mais preparados para tentar vagas no Ensino Médio da Rede Federal de Educação – o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Eles logram bom resultado nos certames e tiram a vaga de muitos brasileiros. Contudo, esse avanço sobre os direitos dos estabelecidos será comentado na categoria mais à frente.

Eles vão sair, alguns vão sair daqui só porque tem que sair. Só que eles são muito (frisando) esforçados. Os alunos que saíram daqui já vão direto pro IFMS. **Porque eles são os que tiram os**

**nossos [lugares]...** Os nossos geralmente são os melhores.  
(SECRETÁRIO 1B)

## Identities bolivianas negadas por Brasileiros e Bolivianos

As identidades bolivianas são negadas sob dois agentes: os brasileiros que negam a existência da identidade boliviana, ou não dão o devido sentido e valor à sua presença; ou até mesmo os próprios bolivianos que as negam, seguindo interesses do grupo. A negação conforme descrita em Winston Parva faz com que os *outsiders* acabassem se sentindo inferiorizados, querendo retirar deles próprios a anomia que lhes fosse característica, para tentar alcançar um status estabelecido.

As professoras 8A e 9A reforçam o valor superior que os estabelecidos brasileiros julgam possuir, enquanto que direcionam as identidades bolivianas a uma categoria inferior.

A gente não tem interesse em aprender [espanhol] Eu atribuo essa falta de interesse pelo distanciamento do boliviano. **Eu acho que os corumbaenses, eles veem como uma raça inferior**, eu acredito nisso, então não tem essa vontade. (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

Eu digo assim que o Brasil tem preconceito das pessoas que vem da Bolívia pra cá, porque isso eu senti na pele quando fui tirar os documentos de minha mãe pra legalizar aqui. **Tivemos um pouco de descaso no atendimento**. Mas enfrentei tudo isso com ela, e deu tudo certo. Eles mandavam ir num período, aí tinha que voltar no outro, foi desgastante. Mas a vontade de que minha mãe conseguisse legalizar aqui no Brasil, não me deixou desistir. Então assim, eu lutei com ela, às vezes marcava no período da tarde, e era no período da manhã; às vezes não dava certo; às vezes faltava documento... Aquela correria. Às vezes tinha que ir pra Bolívia pegar documentos lá. Era uma papelada, uma burocracia. No final deu tudo certo. Quase dois anos nessa batalha. (PROFESSORA 9A, grifo nosso)

Tê-los como inferiores faz com que os estabelecidos neutralizem a sua percepção, até mesmo na escola. Muitas vezes, o estudante estrangeiro é tido como “invisível” na sala de aula pelos professores, muitas vezes, eles são obrigados a falar o português na sala de aula e no pátio. Na escola Y, amplamente presente nas entrevistas, os professores que ali lecionam afirmam que é terminantemente proibido falar em espanhol. Essa é uma forte evidência de negação das identidades deles por parte dos brasileiros.

A professora de Ciências estava fazendo leitura e atividades com a turma, e os alunos deveriam responder as questões em voz alta. E o aluno boliviano respondia as perguntas sentado em frente à professora, mas esta somente ‘**escutava**’ os outros alunos, de origem brasileira. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA A)

**O aluno estrangeiro é o aluno que acaba sendo ignorado, tratado com indiferença muitas vezes. Ele é passado pra trás.** Tipo numa sala com 20 alunos, 21 alunos, ele é só mais um. Eu vejo que há prioridade com os outros. **Os outros tem que aprender, os outros tem que escrever, os outros tem que produzir.** E isso não é tão focado nos alunos estrangeiros. Eu sinto isso. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

Quando o aluno S do 1º ano, inocentemente, vai até a professora mostrar sua sacola de guloseimas (visto que eles podem levar pequenos lanches, pois são muito novinhos), a professora, de forma ríspida, diz: **“Fala o português, não fala o espanhol!”** (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA A)

Eu, enquanto professora, na minha aula de Língua Portuguesa, **eu pedia pra falar em português, porque facilita o entendimento**, a nossa comunicação. Eu priorizava a Língua Portuguesa. Querendo ou não, eles estão em outra pátria. COORDENADORA 4B

E lá na escola Y também assim, **os coordenadores não gostam que os alunos fiquem falando o espanhol dentro da unidade escolar.** Eles falam assim: **“Vocês estão aqui no Brasil, então vocês vão falar a língua do Brasil, enquanto estiver dentro da escola.”** Então os coordenadores estão sempre vigiando no recreio na sala de aula. E sempre repreendem os alunos bolivianos que insistem em falar o espanhol. Aqui é livre. PROFESSORA 6B

**Eu vejo que os professores, dentro da sala, exigem que os bolivianos falem português, e isso eu encaro às vezes como preconceito.** Também porque eu acho que o professor não domina o espanhol, e acaba ficando inseguro. Então desde pequenos a gente ouve: ‘Fala em português!’. Então isso pra mim soa como preconceito, ou fragilidade do professor por não dominar. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED, grifo nosso)

A fala da professora 6B deixa claro que estar em território estabelecido significa seguir as regras dos estabelecidos. A privação da fala espanhola na escola soa como preconceito até mesmo para a Secretária Adjunta da Secretaria Municipal de Educação, representando mais uma forma de violência simbólica do que preconceito. Trata-se, neste caso, do silenciamento das diferenças, conforme aponta Andrade (2015).

Na tentativa de não sofrer discriminação, os próprios bolivianos negam suas identidades. Mas nem isso é garantia de serem aceitos pelos estabelecidos, mesmo sendo documentalmente brasileiro.

Perguntei a uma aluna durante a aula, se ela era boliviana, pois tinha poucos traços e falava muito bem o espanhol. Ela disse em tom ríspido: **‘Eu não sou boliviana. Eu só moro lá. Eu sou brasileira’**. E a outra colega disse: **‘Mentira, professor, ela é sim boliviana’**. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Quando perguntei o nome de um aluno boliviano, ele de imediato já disse o nome que é ‘brasileiro’: **‘De tal’**. O outro colega brasileiro, ao notar que o aluno boliviano ficou com vergonha de falar o nome boliviano, gritou: **‘Mentira professor, ele se chama Fulano’**. Na verdade, ele se chama **‘Fulano De tal’**. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Tivemos recentemente um projeto ‘Viva a Bolívia’, que era cultura... **Porque existe muito preconceito até entre eles, eles não gostam que falam pra eles que: “Você é boliviano!” – “Não!” Muitas vezes eles ainda falam em espanhol pra você: “Não! Eu não sou boliviano! Eu sou brasileiro. Eu nasci aqui no Brasil, eu sou brasileiro”**. Então ainda existe aquele preconceito no Brasil. Quem nasceu no Brasil, quem tem a documentação brasileira, é melhor de quem tem o registro da Bolívia. Entendeu? (SECRETÁRIA 1B, grifo nosso)

As negações de identidade manifestam-se até mesmo quando as aparências étnicas não podem ser ocultadas, ou ainda mesmo quando o sotaque espanhol não desaparece, ficando difícil escondê-lo. Alguns relatos ainda apontaram que, ser boliviano, sem se parecer fisicamente com boliviano é uma vantagem aos olhos *outsiders*. Em outras palavras, ser *outsider*, mas se parecendo fisicamente com um estabelecido, seria muito bem visto aos olhos *outsiders*, conforme diário de campo realizado na escola B a seguir.

Suspeitava que um certo aluno era brasileiro, em razão de não ter as aparências de um boliviano. Os colegas disseram que ele não se parece com boliviano, mas que era boliviano, sim. **E este aluno ficou todo satisfeito**. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Ao discutir um tema sobre povos, a professora começou a apontar quem era boliviano na turma do 6º ano, até que apontou um estudante que tinha todos os traços de boliviano, nome boliviano, mas era brasileiro, e filho de mãe boliviana. **‘Eu não sou boliviano!’**, respondeu, deixando transparecer que não queria ser denominado boliviano. E toda a classe riu! (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Eu nasci em Corumbá mesmo. Meus pais vieram novinhos pra cá, de Santa Cruz pra cá. Sou eu e mais três irmãos, três meninas e um menino. **E quando a gente era criança, meu pai fazia questão de não falar o ‘castelhano’ com a gente. Ele até brigava com a gente em casa porque não queria que a gente tivesse dificuldade na escola. Não sofresse preconceito, não sofresse bullying, entendeu?** Na época não existia esse nome, mas ele falava que não queria que a gente sofresse nesse sentido. **Mas eles sempre ‘fez’ questão de aprender bem o português pra poder passar pra gente.** Meus pais vieram novinhos pra cá, e aprenderam bem rápido. Papai falava que se eu aprendesse o Castelhana e o Português, eu ia ficar enrolada na escola. Eu tinha muitos colegas que sofriam bullying. Eu era um pouco alheia. Eu nunca liguei pra essa questão. Mas se você falasse pra uma colega dessa que ela era boliviana, ela chegava a chorar. **‘Não, eu não sou. Sou brasileira.’** E juravam de pé junto que não era. **E tinha a aparência e o sotaque.**  
COORDENADORA 5A

Suspeitava que um certo aluno do 5º ano fosse boliviano, mas ele se apresentou como brasileiro. E uma outra colega, que é boliviana, me explicou assim: **‘Ele é brasileiro, pois nasceu aqui’, apontando para o solo em tom sério**, se referindo ao território brasileiro. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B)

Para a Coordenadora 5A, negar as suas identidades bolivianas é um modo de estarem em escolas brasileiras, é gostar de ser brasileiro, é tentar adquirir o carisma brasileiro.

Eles gostam de estar aqui. **Eles gostam de ser brasileiros.** Eles gostam de estar participando de tudo quanto é coisa no nosso país. Mesmo porque por estarem na fronteira, eles estão ao mesmo tempo no Brasil e na Bolívia. Então não sentem tanta falta da Bolívia. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Percebe-se que a superioridade “do nosso país” é muito recorrente nas falas. “Seria muito bom se eles fossem brasileiros, mas eles não são.” As situações conflitantes começam a armar-se quando há conflitos de poder na região fronteira e os direitos *outsiders* começam a sobrepor-se ao direito estabelecido.

### 4.3.3 Estranhamento entre estabelecidos: Direitos *outsiders* questionados

Nesta categoria, buscou-se apresentar os efeitos que a inserção dos *outsiders* na escola ocasiona sobre a opinião do público estabelecido. Em outras palavras, verificar impressões que o acesso e a permanência de estudantes estrangeiros na escola – e, conseqüentemente, suas famílias – deixam na opinião da sociedade estabelecida, mas sob um ponto de vista sobre os direitos que estão em jogo.

Ao longo das entrevistas, notou-se que os entrevistados emitiam juízos de valor sobre os estudantes bolivianos nas escolas e sobre a presença da família na cidade de Corumbá, sobre quem, de fato, deveria ter direito aos serviços do Brasil e como as relações de poder entre estabelecidos davam-se no território fronteiriço em questão. Por essa razão, reservou-se um espaço da análise para essas questões, muito embora tenham se encontrado indícios dessa relação de direitos e poder de estabelecidos nas categorias anteriores.

#### **Eles nos tiram os direitos que são “nossos”**

Como foi apresentado anteriormente, os entrevistados alegaram que as famílias bolivianas valem-se de estratégias para adquirirem os mesmos direitos que os brasileiros, ao conseguir a documentação brasileira. Nas entrevistas também observou-se que as estratégias de acesso são notadas e conhecidas por agentes escolares.

A nova Lei da Migração destaca que a política migratória brasileira rege-se pelo princípio e diretriz do “*acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social*” (Art. 3º, inciso XI da Lei 13.445 de 24 de maio de 2017). Entretanto, mesmo já definido pelos princípios do direito adquirido, o sentimento é de que os estabelecidos estão perdendo espaço, sendo despossados de um direito que deveria ser deles, primeiramente, e acabam ficando sem vaga. O boliviano antecipa-se para conseguir a vaga, principalmente na creche, onde há número de vagas estabelecidas.

Às vezes falam: ‘**Ah, tomam vaga!**’ É, realmente. **Às vezes nós deixamos de atender a comunidade brasileira para atender esse aluno boliviano.** Por exemplo, na Creche, a ordem não é por nacionalidade, é por quem chegar primeiro para matricular. Então se chegar dez alunos bolivianos na frente de um brasileiro, você tem que atender os dez bolivianos. (SECRETÁRIA ADJUNTA SEMED)

Não são apenas questionados os direitos de estudantes documentalmente bolivianos. Os direitos dos estudantes bolivianos que possuem a documentação brasileira também foram lembrados. Para os estabelecidos, mesmo esses documentados como brasileiros não deixam de ser bolivianos e, por isso, nunca gozarão do carisma que os estabelecidos brasileiros possuem. Mesmo que sejam brasileiros, o direito não lhes pertence.

O que acontece todo início do ano aqui, nós temos creche, **muitos pais bolivianos solicitam vaga na creche, e como a criança tem toda documentação brasileira, ele consegue.** Aí o que acontece? Os brasileiros que estão aqui e não conseguem, reclamam, xingam, acaba até ofendendo a nossa secretária da escola. Os brasileiros chegam a ser agressivos **porque os bolivianos conseguiram vagas, e os brasileiros não.** Eles conseguem pela documentação, tem que dormir cedo, tem que fazer cadastro cedo, tem que obedecer regras, obedecer cronograma de matrícula. Eles obedecem, estão atentos a isso. **Pra adquirir direitos brasileiros, eles são os primeiros.** (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

**Não que eles não sejam brasileiros, porque tem que pensar que eles são brasileiros.** Sabe o que eu acho? **Eu acho que às vezes, por um lado negativo, eu olho assim, que tira a oportunidade dos naturais de Corumbá,** assim vaga em creche, acontece muito, porque minha irmã já foi professora aqui da creche, e ela relatava que, às vezes, os daqui mesmo, ficam sem vagas, sem oportunidades, porque eles são muitos, os bolivianos naturalizados, eles chegam com tudo mesmo, a grande parentela deles, os primos, os amigos, e toma conta da demanda na escola. (PROFESSORA 9B)

Outros direitos são questionados, além do acesso à educação. A fala da Coordenadora 2A a seguir apresenta claramente que o boliviano não pode ter direito às casas populares e ao Bolsa Família, simplesmente porque ele é boliviano: “*boliviano que a gente vê que é boliviano, e tem brasileiro que não tem*”. Ela refere-se novamente aos bolivianos documentados como brasileiros, mas que, mesmo assim, não deixam de ser bolivianos.

A gente tem conhecimento de que tem umas casas populares para cá, que até tem **bolivianos que tem a casa popular**. Brasileiros não tem, mas eles têm! Não sei como, mas eles conseguem. Bolsa família? **Tem boliviano que consegue Bolsa Família**. Boliviano, boliviano que a gente vê que é boliviano, e tem brasileiro que não tem! (COORDENADORA 2A, grifo nosso)

Eu acho que não recebe de uma forma legal, positiva. Eu acho que não. Não aceita de uma forma positiva. Às vezes também a gente ouve falar na área da saúde, no pronto-atendimento. Aí você vê um monte de boliviano, e você fala: **‘Poxa, não dá preferência pra brasileiro?’** E o que é pior? **Se eles estão naturalizados e tem o mesmo direito.** (PROFESSORA 9B)

Na fala anterior, observa-se claramente que o estigma de ser boliviano não desaparece, mesmo que seja brasileiro. Até sobre eles, a Professora 9B entende que os brasileiros natos e documentados são os detentores de direitos e devem ter preferência na hora do atendimento. Assim sendo, o direito das famílias bolivianas diminuiria o direito das famílias brasileiras, retirando as suas oportunidades naquilo que é seu por direito.

**Até questão de moradia.** Eu percebi que outro dia teve sorteio de casas populares. **Muitos bolivianos lá, presentes, e muitos ganharam a casa popular, porque estavam presentes.** E os brasileiros não, não estavam. O que acontece? Vários alunos nossos bolivianos, não estão morando na Bolívia. Estão morando aqui, nas casas populares. Então muitos vem: ‘Professora, consegui!’ Todo feliz porque conseguiu. (COORDENADORA 4B, grifo nosso)

A imagem de fronteira, que deveria separar quem possui e quem não possui direito, é lembrada pela Coordenadora 3A. Para ela, o acesso está muito facilitado aos bolivianos, porque estão colocando em risco o acesso do brasileiro. Na fala da coordenadora 3A, o “nós” aparece vinculado ao território demarcado para dentro da fronteira.

**Não há fronteira que impeça alguma coisa.** Tanto que a gente vê aqui na região, os bolivianos eles têm acesso ao SUS, ao Hospital. **E eu percebo que eles têm muito mais acesso que nós, aqui de dentro.** E eles tem vários acessos mesmos. (COORDENADORA 3A, grifo nosso)

O “querer” na fala da Professora 9B a seguir é carregado pela condescendência ofertada aos bolivianos. Eles podem vir e utilizar os serviços

brasileiros, desde que os brasileiros permitam. Mas se pudessem contestá-lo, ela o faria. Eles querem tudo, tudo que eles têm direito.

Tem esse lado de tirar a vaga do brasileiro, na saúde também. Chegam com tudo também. **Eles querem vagas, atendimento, e por eles serem nacionalizados eles têm direito, não tem jeito, não tem como contestar né?** É complicado.  
(PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Como se notou, o direito dos estudantes bolivianos e de suas famílias são questionadas pelos brasileiros entrevistados. Verifica-se que, ao mesmo tempo, na visão destes, as famílias bolivianas querem a todo custo fazer valer os seus direitos, porque entendem que eles possuem direitos na região fronteira, mesmo que no território estranho. Entretanto, os efeitos da inserção de estudantes estrangeiros causa um ar de piedade entre os estabelecidos.

### **Mesmo tirando “nossos” direitos, somos complacentes com “eles”.**

A condescendência é recorrente nos depoimentos. A lógica de ordenamento territorial na fronteira dita algumas regras que, ao mesmo tempo em que une as pessoas em torno de uma nação, deve separar quem não faz parte do território em questão. “*Acolher o estudante estrangeiro e sua família*” é quase que um lema para os entrevistados. Só que essa benevolência vem abarrotada de que deve haver uma separação entre as duas nações.

Eu acho assim, que agora, nós recebemos muito bem eles. Pelo menos aqui na escola. A escola está de braços abertos para eles, porque a gente precisa. Eles vem até nós, a gente atende. Agora não tem mais isso. Chegou aí e tem vaga, se é boliviano ou deixa de ser boliviano, a vaga tá aí e ela é oferecida. Aqui na escola pelo menos nós temos essa questão.  
(COORDENADORA 2A)

As coordenadoras 3A e 5A apontam que é interessante aos brasileiros que os estrangeiros estejam presentes no comércio local, injetando recursos na economia. Como haverá uma vantagem para o público estabelecido, a presença estrangeira na cidade é aceita e até vista com bons olhos. Dessa forma, concede-se uma permissão para eles estarem em território brasileiro.

Você vê agora que o dólar está alto, **são eles que sustentam nossa cidade**. Eu acredito muito nisso e a gente vê dentro das lojas, você entra num restaurante, quem que está lá? A maioria

é estrangeiro. Para a gente fica até mais difícil. Inclusive hoje eu vi isso. Nós, corumbaenses, não estamos saindo de casa porque nós estamos sem condição financeira. **Enquanto eles estão vindo e sustentando a nossa região.** (COORDENADORA 3A, grifo nosso)

**O boliviano está sendo tratado muito bem hoje, principalmente pelo lado financeiro.** É ele quem compra, é ele quem está sustentando Corumbá. Onde você for, tem boliviano. No restaurante, está cheio de boliviano. Na loja? Tem boliviano. Se você vai na loja e está sendo atendido, e chega um boliviano, o vendedor te deixa de lado e vai atender ele. Ele está sendo muito bem tratado hoje. **É o vizinho rico.** Eles são nosso vizinho rico agora, porque antes a gente que ia lá e comprava. O dólar e o boliviano estão muito bem valorizados, em relação ao real. Eles estão sendo bem tratados, tanto nas escolas. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Essa percepção sobre o acolhimento proposital do estrangeiro tem ligação com a parte do livro de Elias e Scotson, quando os estabelecidos de Winston Parva permitem uma aproximação dos *outsiders*, visto que apresentam um interesse específico neles. Por isso, era permitida uma proximidade apenas na relação de trabalho.

No caso em questão, não ocorre esse distanciamento tão grande entre os dois grupos como em Winston Parva. A relação das famílias bolivianas com as famílias brasileiras está mais estabilizada sob o ponto de vista do convívio social. Porém, os trechos anteriores foram resgatados para exemplificar que, se há um interesse em jogo, os diferenciais de poder tendem a diminuir e enfraquecem, mas continuam a existir.

Na visão dos entrevistados, os brasileiros agem como bons anfitriões, e como bons anfitriões, possuem uma boa receptividade com os bolivianos.

**Eu acho que nós somos muito receptivos, né? Nós somos muito bons.** Isso que eu acho. Tanto é que tem aí nossas feiras. Vendem, participam de nossa economia. Então eles são muito bem tratados por nós. (PROFESSORA 10A, grifo nosso)

Mais uma vez a condescendência surge na fala dos entrevistados, dessa vez a professora 10A alega que participar da economia é uma concessão, um sinônimo de bondade concedida aos *outsiders*.

Mas falando dos bolivianos em si, poxa vida, **é uma oportunidade que nós brasileiros estamos dando para esses**

**estrangeiros** de uma forma assim, bem ampla, e coisas que nós aqui não teríamos no país deles, essa liberdade, **essa oportunidade que aqui no Brasil a gente cede para eles**, para qualquer estrangeiro, que a gente não tem lá fora. O Brasil é uma mãe. (AUX. DISCIPLINA 2B, grifo nosso)

Os bolivianos estariam excedendo a complacência dos brasileiros, quando, na verdade, eles deveriam ser submissos e ter mais respeito com o país que os recebe. A confiança que os bolivianos tem de estar em um território “amigável”, leva-os a ter mais “valentia” dentro do Brasil, manifestando a sua anomia de *outsider*, não respeitando as leis e as regras do território por onde circulam.

Quando os bolivianos entram para cá, eu vejo a questão de fiscalização. A questão também da AGETRAT, tudo eles permitem. E lá não. A condução é diferente, te abordam, perguntam. Nós damos muita liberdade. **Tinha que haver um pouco mais de rigidez nessa parte.** (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

Só que hoje, **eles estão mais valentes aqui no Brasil**, do que nós lá na Bolívia. Até como eu estava falando, se você entrar em uma loja em Corumbá, você só vê boliviano. Outro dia, eu fui só tinha boliviano. (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Eu vejo um monte de carro boliviano colidindo com outros carros, e acabam fugindo. Nesse sentido que eu vejo que eles **não têm mais aquele medo de virem para cá.** O medo agora é nós irmos para lá. A questão de roubo de carro... (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Hoje está bem diferente que antes, porque antes, a gente via que os bolivianos vinham para colaborar aqui em relação à feira, para comprar roupas e tudo mais. Hoje já está um pouquinho complicado. **Eles assim, acham que mandam no território.** Eu mesmo sendo filha, tendo sangue boliviano, eu acho que hoje em dia está complicado. Vejo que eles são agressivos. (PROFESSORA 6B)

Na escola, os estudantes bolivianos estariam igualando os seus comportamentos aos dos estudantes brasileiros, que, por direito, pode ser mais ousados. E isso incomoda a professora 9B.

Há anos atrás, tipo há uma década, eu dei aula nessa escola mesmo, eles eram bem assim introvertidos. Agora está diferente, eu percebo uma diferença grande no comportamento deles. Assim, eles respondem [mal]. Se chama atenção, alguns não gostam. Antes não tinha isso. Eles eram bem mais educados. **Agora eles estão bem intolerantes, ousados, assim,**

**está com o mesmo comportamento da clientela brasileira.** Eles se igualaram. Igualaram-se aqui dentro da escola. Muitos começaram a estudar aqui desde criança. Já estão naturalizados no ambiente. Já sabem que aqui somos mais tolerantes. Já captaram isso aí. Até os pais. (PROFESSORA 9B, grifo nosso)

Na fala da professora 6B, percebe-se que ela, na condição de estabelecida, incomoda-se que o *outsider* queira portar-se como estabelecido no território brasileiro, além do seu território onde nasceu, isto é, na Bolívia. Não seria aceito uma posição de “superioridade” *outsider*, além do lugar que é deles “por direito”, visto que o “Brasil é dos estabelecidos brasileiros”.

Eu vejo assim, professor, que mudou bastante, eu acho que **eles estão bem mais achando que eles podem mandar aqui no território.** No trânsito também vejo muita imprudência deles, sabe? E porque eu acho que **eles coagem as pessoas por ser bolivianos.** Eu vejo que eles estão assim, um pouco com **ar de superioridade sobre os brasileiros**, tanto aqui quanto lá. Eu vejo que eles querem só ganhar, não perder. (PROFESSORA 6B)

Esse fato ressalta que haveria uma hostilidade dupla entre brasileiros e bolivianos. As territorialidades vividas pelas duas nacionalidades sinalizam a existência de conflitos e disputa de poder dentro do espaço fronteiriço, que é a cidade-gêmea de Corumbá, com forte interação cultural entre as duas nações.

Uma vez tive um problema de trânsito [no Brasil]: **um boliviano bateu no meu carro.** Conversei com ele ‘tudinho’, e ele me disse que iria na casa dele pegar o dinheiro, e eu disse que sem problemas, que o acompanharia. **Para você ver, ele estava levando a mulher dele para ser atendida em um postinho de saúde nosso, e ele morando lá na Bolívia. Ela veio ser atendida aqui, estando gestante.** Fui com ele até a Bolívia, e chegando lá [na Bolívia] ele me perguntou: ‘**O senhor não teve medo de eu mandar prender o senhor?**’ Falei que não porque senti que o senhor era honesto. Ele disse: ‘**Eu fiquei tranquilo porque o senhor não chamou a polícia para mim no Brasil**’. (PROFESSOR 5B)

Eu vejo em relação ao trânsito. Teve uma vez que adquiri um produto. E isso foi aqui no Centro. Eu comprei para dar de presente um celular, e era de origem deles lá. O boliviano que me atendeu foi bem agressivo, e eu estava com meu esposo, ele chamou mais outros bolivianos, porque pensou que eu e meu esposo iríamos entrar em luta corporal com ele, porque ele não queria trocar o produto que estava estragado. Então desde esse dia eu fiquei meio chateada, porque eles não quiseram trocar. Eles alegaram que eu tinha estragado o produto, e **estava ali querendo ganhar uma vantagem em relação porque ele é**

**boliviano**, ele é comerciante aqui em Corumbá, e a gente queria se sobressair, sabe, enquadrar ele. Eu fiquei muito triste e comecei a olhar com outros olhos. (PROFESSORA 6B)

Você vê um comércio boliviano, está aberto o dia todo e até altas horas da noite. Já o comércio brasileiro está todo fechado. **Só que eles não têm a mesma receptividade para atender a gente, esse que é o problema.** Eles passam o dia todo lá, só que quando eles não querem atender, eles nem levantam. Dá vontade de não comprar, mas só tem ele aberto. Então você tem que comprar. Outro dia até passei por uma situação, que queria comprar uma cadeirinha de bicicleta para minha filha, aí ele (o dono da loja, que é boliviano) já estava fechando, estava com meia porta aberta. Perguntei se tinha o produto e quanto estava custando. Daí ele falou assim: ‘Você vai querer?’. Respondi: ‘Mas eu quero ver antes, posso ver?’. Ele respondeu: ‘Você vai levar? Eu só vou abrir se você levar. Você vai levar ou não vai levar?’ Eu falei: ‘Mas como que eu vou levar sem ver antes o produto?’. Ele simplesmente falou que não ia mostrar, fechou a loja e foi embora. **Tem essa coisa que não acontece com o brasileiro.** A gente fica indignado com estas situações. Eu vejo uma convivência que não é tão boa. (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

Percebeu-se nas falas que a todo momento existe um “lá”, referindo-se à Bolívia. O “*ar de superioridade sobre os brasileiros, tanto aqui quanto lá*” já sinaliza que os brasileiros começam a enxergar-se como *outsiders* algumas vezes, principalmente no território estrangeiro.

### **Um estabelecido que se torna *outsider***

Em algumas falas, os entrevistados colocavam-se também em condição de *outsider* quando estavam na Bolívia. Neste caso, ele é o estrangeiro e sobre ele pesa a discriminação por ser estranho ao território boliviano.

Uma vez eu estava na Bolívia com meu marido, meu marido estava certo no trânsito, e o boliviano estava errado. O boliviano parou, deu uma buzina, xingou meu marido, e meu marido ficou calado. Eu achei estranho, porque meu marido é zangado, bravo. Daí meu marido disse: ‘Eu estou no país deles. Uma briga que eu der aqui, ele está no país dele’. **E aí eu percebi que realmente lá, eles estão no país deles, na terra deles.** Ele estaciona como quer, daí você estaciona, ele fala que não pode. Mas aqui eles fazem da forma que eles querem. Eles usam da forma de lá. Como é lá, eles usam aqui, e é errado. Por exemplo, eles não param na faixa. (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

O sindicato lá é muito forte. Eu já cheguei a ficar três dias preso lá, porque fecharam a fronteira e a gente não tinha como voltar para cá. Então para não ter problemas a gente ficava por lá mesmo para não ter problemas. **Então fica difícil para nós, na terra deles.** (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Mas não é apenas o ato de retirar dos brasileiros os seus direitos que causa essa insatisfação perante os direitos dos estrangeiros. Percebeu-se que, por mais que a condescendência estabelecida tente amenizar as desigualdades, a hostilidade dos estrangeiros com os brasileiros é recorrentemente lembrada nas entrevistas, principalmente no país deles. Enquanto que existe uma boa receptividade por parte dos brasileiros no Brasil, o mesmo não ocorre quando os brasileiros estão no país boliviano. Verificou-se que a todo momento havia uma comparação da generosidade brasileira com falta de correspondência boliviana.

**Eu vejo a circulação deles aqui no Brasil, que eles são bem mais livres e soltos do que quando nós quando vamos para lá.** Entendeu? Eles têm uma segurança maior que a gente não tem lá. É o que eu vejo. Mesmo quando a gente vai na feirinha, você vê um ar de desconfiança, você não se sente seguro. **Diferente deles, porque muitos até moram aqui. Constituem família aqui. Eu vejo que nosso país, que nossa cidade os acolhe de braços abertos. Já não é o mesmo caso deles.** (PROFESSORA 7B)

**E tipo assim, a gente não pode fazer nada de errado lá, os brasileiros porque vai preso. E aqui em Corumbá eles podem tudo.** Existe essa cultura de meio distanciamento por causa disso. (PROFESSORA 8A, grifo nosso)

Porque eu já vivenciei a experiência de às vezes ir para lá e a cobrança ser maior do que aqui. **Aqui os bolivianos circulam livremente, e lá já tem um pouco mais de cuidado em relação a nós.** (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

Eu acho que da nossa parte, dos brasileiros, é muito tranquilo. Mas da parte de lá, eu acho que já tem um pouco de burocracia. Exemplo, eu acho que **os brasileiros são mais acolhedores em relação a eles.** (AUX. DISCIPLINA 3B, grifo nosso)

**Já diferente de nós lá na Bolívia.** Porque até quando nós vamos comprar, adquirir produtos ali na fronteira mesmo né, **a gente é muito maltratada né, e a gente não faz isso com eles aqui.** Tanto é que eles vêm, se hospedam aqui, eles moram aqui, fixam suas residências. Mas eu não sinto essa reciprocidade lá na fronteira. (Entrevista 10A, grifo nosso)

Na minha visão, eu vejo assim, é não ter as mesmas oportunidades que os da sua terra. Por exemplo, os bolivianos

aqui, logicamente, não têm toda aquela oportunidade que nós brasileiros temos aqui. Mas nem por isso, eu vejo assim, o Brasil é uma mãe que abraça e dá oportunidades para essas pessoas estrangeiras que venham para cá. Não só os bolivianos, como os haitianos, que estão vindo tudo, e o Brasil ele está abrindo essa porta muito grande, e está dando essa oportunidade para eles, aqui os bolivianos, os venezuelanos e os haitianos também. (AUX. DISCIPLINA 2B, grifo nosso)

Os entrevistados alegaram que não teriam os mesmos direitos que dão aos estrangeiros no país deles, o que seria uma colaboração de mão única, como se cedessem mais do que recebem de volta, fazendo com que os direitos dos estrangeiros sejam questionados. A condescendência faz com que os brasileiros pensem que serão bem recebidos no país deles, mas relatam algumas hostilidades. Entretanto, para a Coordenadora 4A, o brasileiro age da mesma forma com os bolivianos no Brasil.

**Eu acho que eles estão lá. Lá que é o lugar deles. Aqui brasileiro faz a mesma coisa, como os bolivianos fazem essas coisas erradas, eles xingam os bolivianos.** Eles (os brasileiros) vão até atrás para bater no carro dos bolivianos. É a mesma coisa. Mas pelo que eu vejo lá, eles são mais durões. **É direito deles lá, eles são mais duros com os brasileiros.** Não que aqui não exista, aqui existe. Mas eu vejo menos aqui, bem menos. (COORDENADORA 4A, grifo nosso)

A hostilidade na Bolívia faz emergir situações em que exista um abuso financeiro sobre os brasileiros, *outsiders* no país vizinho.

Eu me vejo como estrangeira lá. Lá não tem muita dificuldade. Mas o que acontece? **Eu não posso falar que sou brasileira que eles já aumentam o preço.** Qualquer coisa assim, nesse sentido, que estou falando. Lá sou estrangeira, porque sou brasileira, sou turista. **Então se eu faço alguma coisa errada, uma infração de trânsito, eu vou ter que pagar na hora, é a tal da propina.** Qualquer coisinha já tem que pagar propina para eles. Você pega um táxi, se você falar em português, eles já te cobram um horror de caro. Se ele cobra 1 boliviano para o boliviano, ele vai cobrar 30 bolivianos para gente. **Já aqui, em Corumbá, eu já não vejo o boliviano passar por isso.** (COORDENADORA 5A, grifo nosso)

Eu já trabalhei três anos lá dentro da Bolívia, quando eu fazia Administração. E conversando lá, é muito difícil, não sei se mudou, desde 1997 não sei se mudou. **A gente nem sempre era bem aceito por eles,** porque a gente sofria muito com a polícia e com a politicagem. A corrupção lá é mais latente até do que aqui, naquela época. Sobre a polícia, na época eu tinha

um carro e quebrei o farol de dia. **Eles me pararam e disse que eu tinha que pagar a multa.** Disse que tudo bem, e perguntei onde iria pagar. Eles me disseram que era com eles mesmos. Eles me cobraram uma caixa do produto que eu estava carregando. Em outra viagem a Santa Cruz de La Sierra fomos revistados, e quando chegamos no hotel não tínhamos mais dinheiro, **porque eles tinham levado. Aconteceu muito disso com os brasileiros lá. Aprontavam com eles aqui, eles descontavam na gente lá.** Mas o boliviano é aquela coisa: se você é amigo dele, ele é seu amigo. Conseguimos ser amigos de um capitão da polícia e nunca mais tivemos problema com eles. (PROFESSOR 5B, grifo nosso)

Eu percebo que aqui, quando eles estão aqui, eles são bem recebidos. E lá quando o brasileiro vai para o país deles lá na Bolívia, alguns tentam receber a gente bem, mas falando de forma financeira, **percebo que eles querem se aproveitar dos brasileiros. Se eles têm oportunidade, principalmente no trânsito, o que eu já pude perceber, indo pra Bolívia. Pegar um “dinheirinho” a mais.** (PROFESSORA 8B)

Como apresentado, são diversos os efeitos e as inferências sobre a inserção dos estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras do município de Corumbá. Nesta tese, foi apresentada a visão dos brasileiros estabelecidos sobre os bolivianos *outsiders*. A condescendência verificada nas entrevistas mostra que não há somente uma posição de “diferentes” em jogo, mas uma questão de desigualdade em uma sociedade hierarquizada.

Muito embora tenha sido fortemente relatada a boa convivência entre os estudantes estrangeiros e brasileiros dentro da escola, os depoimentos sobre as situações de estigmas e anomias sofridas pelas famílias estrangeiras acabam por trazer efeitos nas opiniões dos professores entrevistados (ocupantes da posição estabelecidos) e no modo como eles enxergam a presença estrangeira na escola.

## 5 Considerações Finais

Localizada na extensa faixa de fronteira brasileira com os países da América do Sul, Corumbá é uma cidade fronteiriça e possui o status de cidade-gêmea com o município boliviano de Puerto Quijarro. Devido a essa condição, Corumbá possui um forte intercâmbio de mercadorias e pessoas com o país vizinho.

Os corumbaenses estão acostumados à presença dos estrangeiros pela cidade, que se fazem presentes no comércio local como consumidores; bem como nas feiras livres, com as suas barracas próprias; em suas pequenas lojas espalhadas ao longo da cidade; e até mesmo circulando com os seus modelos de automóveis que lhes são característicos. Geralmente, esses automóveis servem como meio de identificação de quem é boliviano. Mas o fenômeno inverso também ocorre. Os brasileiros fazem-se presentes no território boliviano, comparecendo à tradicional feira da Bolívia e em outras lojas específicas que se localizam no país vizinho.

Concomitantemente a esse fenômeno, todos os dias, o município de Corumbá recebe um considerável número de estudantes bolivianos em suas escolas, na rede municipal, estadual e privada. São estudantes cujas famílias já residem dentro do perímetro urbano de Corumbá, ou ainda residem na Bolívia, nos municípios de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, o seu município vizinho. Muitas famílias bolivianas acompanham as suas crianças e jovens até a escola. Outros estudantes estrangeiros simplesmente vão sozinhos, por meio do transporte público, de caronas, ou ainda usando transporte privado fretado por várias famílias bolivianas, as conhecidas “vans”. O fato de explicitar-se de que forma os estudantes bolivianos chegam até a escola, é porque desse modo que a sociedade corumbaense percebe que existem estudantes bolivianos estudando na escola: pela alta incidência de veículos bolivianos estacionados em frente a elas em seu momento de entrada e saída.

As escolas ficam repletas de estudantes bolivianos, ao som de algazarra das crianças, em um encontro de etnias, línguas e culturas diferentes. Entretanto, o fato da incursão desses estudantes em escolas brasileiras também é acompanhado de episódios insultuosos sobre o “ser boliviano”, estranho àquela escola. Um indivíduo igualmente estranho à língua materna utilizada na escola, que, por

vezes, silencia-o nas relações com os demais. E, por vezes, silencia a si mesmo, calando a sua identidade.

Como ser avaliado em um novo currículo e com uma nova gramática linguística? Ter mais ou menos estudantes estrangeiros compromete a avaliação da escola na Prova Brasil? E como a fronteira apresenta-se nesse processo? Que outros fatos decorrem dessa inserção de estudantes estrangeiros no cotidiano de escolas brasileiras, em cidades com um forte intercâmbio de estrangeiros, como Corumbá? Essas foram algumas das questões motivadoras do trabalho, que buscou investigar efeitos da inserção de estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro.

Desenvolver esse tipo de estudo mostrou-se muito mais complexo e profundo do que pensado inicialmente. Ao pensar nos efeitos dessa inserção no nível de Prova Brasil demonstrou que não existe uma variável relacionada à nacionalidade do estudante que prestou tal avaliação. Também não havia correspondência entre os códigos dos estudantes da Prova Brasil com o Censo Escolar. Esse fato levou à criação de uma variável a partir da base de dados do Censo Escolar, denominada “taxa” de matrículas com nacionalidades estrangeiras por escola e município brasileiro, dentro de categorias geográficas “faixa de fronteira” e “cidades-gêmeas”. Essa variável permitiu verificar que essa taxa das escolas em cidades-gêmeas é nove vezes maior que a taxa de escolas não localizadas na faixa de fronteira. Esse dado já traz um forte argumento de que a “fronteira” assume uma postura decisiva na forma de olhar para a concentração de matrículas de estudantes estrangeiros.

Para as edições de 2011, 2013 e 2015 da Prova Brasil, foi realizada uma análise de correlação de Spearman entre taxa e proficiência, dentro das categorias geográficas, o que se mostrou estatisticamente significativo. Contudo, as escolas e os municípios não são todos iguais entre si, nem mesmo as escolas localizadas na extensa faixa de fronteira brasileira. Conjecturou-se a existência de um fator socioeconômico envolto nesse processo, que torna as escolas e os municípios ainda mais desiguais: ambientes que tenham bons indicadores socioeconômicos tendem a gerar outros bons indicadores, ao passo que o inverso também é válido.

A partir desse entendimento, foi elaborado um modelo estatístico de análise de regressão múltipla que agrega a taxa calculada, variáveis geográficas e nível socioeconômico e seu impacto sobre a proficiência da escola e do município.

Constatou-se que, mesmo adicionando uma variável que caracteriza o nível socioeconômico da escola e do município, o modelo não perdeu significância estatística, de modo que ele foi capaz de explicar até 41% das proficiências em questão. O  $R^2$  foi maior para os casos do 5º ano, o que indica que, para o 9º ano, existam mais variáveis explicativas em jogo. A variável “cidade-gêmea” conferiu um efeito negativo ao modelo de regressão proposto, o que, mais uma vez, é um indicativo de que a “fronteira” assume também uma postura decisiva na forma de observar para as proficiências de escolas e municípios brasileiros, mais especificamente as “cidades-gêmeas”, onde se tem as maiores taxas de matrículas com nacionalidades estrangeiras.

A pesquisa de campo realizada em duas escolas que possuem as maiores taxas de matrículas com nacionalidades estrangeiras dentro do município de Corumbá possibilitou documentar qualitativamente vários episódios indagadores sobre a socialização de estudantes bolivianos com agentes escolares. Tratam-se de duas escolas que já estão habituadas a receber o estudante estrangeiro como aluno, e, com isso, declarou-se que exista uma boa socialização entre os estudantes, que já se acostumaram à presença do estudante boliviano na escola, até mesmo porque se vive em uma região fronteiriça.

Entretanto, algumas situações documentadas no diário de campo e nos depoimentos de agentes durante as entrevistas revelam ainda uma sutil discriminação sobre o estudante boliviano e sua família, e estes, muitas vezes, condicionam-se a uma posição hierárquica inferior, em um jogo constante de negociação de sua identidade. Tal fato possibilitou uma interpretação a partir da leitura de *Os estabelecidos e os outsiders*, de autoria de Norbert Elias e John Scotson (2000), entre brasileiros *estabelecidos* e bolivianos *outsiders*. Interessa salientar que a questão do território, onde se materializam as relações de poder e os intercâmbios materiais e simbólicos, condiciona essa hierarquização.

A análise das entrevistas de estabelecidos foi feita a partir de três momentos: do acesso de *outsiders* à escola, da sua permanência na escola e as impressões que esses dois momentos anteriores causam sobre os estabelecidos. A questão do acesso de estudantes bolivianos à escola faz-se importante, porque dele decorrem as nacionalidades ocultadas, isto é, as famílias *outsiders* valem-se de estratégias para conseguir a documentação de estabelecidos e inserir os seus filhos na escola brasileira. Durante a escola, lado a lado com a boa socialização

declarada, estão as situações de estigmatização sobre esses estudantes, que faz com que existam identidades negadas na escola. Em meio às estratégias *outsiders* narradas pelos estabelecidos, surge um tom de condescendência nas falas, quando os estabelecidos julgam ser tolerantes à presença de *outsiders* na escola e na sociedade. Soa, pois, como um ato de benevolência dos estabelecidos conceder permissão aos *outsiders* usufruírem do que a região oferece. Entretanto, a benevolência vira questionamento, quando o direito outsider ultrapassa o direito estabelecido.

Além de trazer contribuições metodológicas aos métodos quantitativos em educação, a presente tese agrega dois importantes elementos em meio a essa discussão: a nacionalidade do estudante estrangeiro e a fronteira. Os resultados chamam atenção para esses dois elementos em estudos sobre avaliação em larga escala, como fatores intra e extraescolares que também possuem influência sobre as proficiências. Ademais, permitem revelar que desigualdades fazem-se presentes entre as escolas quando pensadas sob o viés do estudante estrangeiro e na localização geográfica em relação à faixa de fronteira. Tais resultados poderiam ter sido mais refinados, caso a variável nacionalidade do aluno estivesse presente na base de dados da Prova Brasil.

Os estudos sobre educação na fronteira também podem valer-se dos resultados aqui expostos, pois esses estudos adquirem mais sentido e força em discussões sobre as cidades-gêmeas, em decorrência do modelo estatístico proposto. Também nessas cidades, ocorre o maior incremento proporcional de estudantes estrangeiros nas escolas e onde diariamente estudantes saem de seus países e vêm estudar no Brasil.

Qualitativamente, percebe-se que esse número pode ser muito maior do que aponta o Censo Escolar, ocorrendo em seu interior uma dinâmica de socialização própria, marcada pelo confronto de identidades étnicas diferentes. É necessário contextualizar também os territórios onde isso ocorre, atribuindo à fronteira um fator explicativo nesse contexto. Mas de que fronteira está se tratando? Nota-se que o limite administrativo demarcado pela fronteira é apenas um detalhe: ele está posto apenas como uma justificativa para a discriminação e a hierarquização na sociedade. É uma forma de subjugar os estudantes bolivianos e suas famílias. E nesse processo, ocorre uma fragilidade da definição do que é ser

um estrangeiro. O que torna um boliviano, um boliviano? É sua documentação? É a família a que está inserido? É sua posição de desigual na sociedade?

O fenômeno verificado nas escolas pesquisadas diz sobre mais do que dimensões educacionais. Matricular-se como boliviano tem um alto custo de reconhecimento na sociedade. Talvez por isso que as matrículas estão sub-registradas no Censo Escolar, conforme mencionado. Porém, não se trata apenas de utilizar estratégias para matricular-se na escola brasileira. Esse fenômeno faz parte de um contexto social mais amplo. A escola é parte integrante de um conjunto de benefícios sociais que os bolivianos querem usufruir. Isso resulta em muitos questionamentos na aceitação do boliviano, incluindo os poderes e os direitos que estão em jogo.

Verificou-se uma carência de políticas públicas voltadas ao público boliviano. O ensino da língua espanhola surge como única política adotada, contando, posteriormente, com a política da boa vizinhança a ser praticada diretamente na escola que recebe esses estudantes. E isso esbarra mais uma vez na condescendência com que são tratados os estudantes e suas famílias. Identificou-se que faltam políticas voltadas às logísticas dessas crianças, que vêm de carona ou carro fretado diariamente; e da comunicação escola-família em uma cidade-gêmea como a investigada.

Com este trabalho, espera-se, além das contribuições apresentadas anteriormente, fomentar pesquisas desse tipo nas cidades ao longo da fronteira brasileira. Configurações como esse tipo, da cidade de Corumbá, podem ser encontradas em outros lugares, testando os resultados alcançados aqui em outros contextos, em outras cidades, com outros estabelecidos. Futuramente, pode-se incluir a voz do *outsider* nessa discussão e ter uma visão mais ampla desse fenômeno social, que está presente na escola brasileira.

## 6

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Identidade e cidadania na fronteira entre o Paraguai e o Brasil. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFPE, Recife, 2007.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e FRANCO, Creso. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil, in BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. Pesquisa em Eficácia Escolar, Origem e Trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: \_\_\_\_\_. A diferença que desafia a escola. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009.

\_\_\_\_\_. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: \_\_\_\_\_. Diferenças silenciadas. Pesquisa em educação, preconceitos e discriminações. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

ANDRADE, Cibele Yahn; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago., 2007.

AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul./set., 2012.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de survey. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARBOSA, M. L. O. Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Intolerância, preconceito e exclusão. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. Discurso e (des) igualdade social. São Paulo: Contexto, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, v. 58, n. 02, p. 7-24, jan./abr., 2016.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. Revista Brasileira de Educação. v. 23, 2018.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel.; ALVES, Maria Teresa Gonçalves; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. A avaliação da educação básica: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CAMPOS, Marden Barbosa. Passado, presente e futuro das migrações internacionais no Brasil. In: Leila Regina Ervatti, Gabriel Mendes Borges, Antonio de Ponte Jardim (org.). Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população. Rio da Janeiro: IBGE, 2015.

BÓGEA, Diogo Barros. Entre a estupidez e a loucura: implicações éticas do princípio de identidade e do princípio de razão (e algumas alternativas contemporâneas). Aufklärung – Revista de Filosofia. João Pessoa, v. 5, n. 1, p.61-76, Jan.-Abr., 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidades linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.) DISCURSO E (DES)IGUALDADE SOCIAL. São Paulo: Contexto, 2015.

DIAS, Ramona Trindade. A moradia dos bolivianos em Corumbá-MS: singularidades do espaço fronteiriço. 77 f. 2010. Dissertação de Mestra Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Fronteiriços. UFMS/CPAN. Corumbá, MS.

DOMINGUES, José Maurício; GUIMARÃES, Alice Soares; MOTA, Aurea; SILVA, Fabrício Pereira. A Bolívia no espelho do futuro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009.

FERRARI, Maristela. As noções de fronteira em geografia. Revista Perspectiva Geográfica, v. 9, n. 10, 2014.

FILHO, N. M.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (org.) Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2015.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (org.) Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2004.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.

GUEDES, Moema de Castro. O Contingente feminino de nível universitário nos últimos trinta anos do século XX: a reversão de um Tabela desigual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14. Anais... Caxambu, set. 2004. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep). Acesso em: jul. 2016.

GUIMARÃES, Alice Soares. A emergência das identidades étnicas na Bolívia contemporânea: processos e atores. In: DOMINGUES, José Maurício [et al.]. A Bolívia no espelho do futuro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009.

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

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva de Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, p. 5-12, 1990.

LIBERATO, Débora.; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. Políticas educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 155-163, 2014.

LIMA, M.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, M. (org.) Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade. v. 25, n. 2, p. 59-76, Jul.- Dez., 2000.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MACHADO, Lia. Osório. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, T. M. et al. (Org.) Fronteiras e Espaço Global. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998.

MACHADO, Lia; HAESBAERT, R.; RIBEIRO, L. P.; STEIMAN, R.; PEITER, P.; NOVAES, A. O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. p. 51-76. Em: OLIVEIRA, T. C. M. (org.) Território sem limites. Estudos sobre fronteiras. Campo Grande, 2005.

MARTÍNEZ, M. E. et al. Políticas e práticas de Educação Intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

OLIVEIRA, Ana Cristina. Prado.; CARVALHO, Cynthia Paes. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. Anais. Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-4213.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O olhar social da deficiência intelectual em Escolas do Campo a partir dos conceitos de identidade e diferença. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, Abr.-Jun., 2018.

PEREIRA, Helder Rodrigues. A crise da identidade na cultura pós-moderna. Revista Mental. Ano 2, n. 2, p. 87 – 98, jun. 2004.

POUTIGNART, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

NETO, José Gonçalves Moreira. Sistemas de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Fronteira: espaço de referência identitária? *Revista Ateliê Geográfico*, v. 1, n. 2, p. 27-41, dez. 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. *Revista Antropológicas*. Ano 9, v. 16, n. 2, p. 9-40, 2005.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Editora Ática. São Paulo, 1993.

RIVAS, Verônica Elisabeth. *Yo no soy boliviano soy carioco – Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil-Bolívia*. 95 f. 2011. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Fronteiriços. UFMS/CPAN. Corumbá, MS.

SANTOS, Milton. *O retorno do território*. 1996.

SANTOS, Alessandra de Souza. *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

SARITA, A. Território e territorialidade. In: BRAGA, C.; MORELLI, G.; LAGES, V. N. *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Editora Relume Dumará. Brasília, 2004.

SAQUET, Marcos Aurélio. Campo-território: considerações teórico-metodológicas. *Revista Geografia Agrária, Uberlândia*, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006.

SEGAL, Robert. *Violência escolar: perspectivas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SILVA, Nelson Do Valle.; HASEMBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, vol. 43, n. 3, Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASEMBALG, C.; SILVA, N. V. (org.) *Origens e destinos – Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003.

SILVA, Ana Maria Santana.; SOUZA, Tammie Flavie.; COSTA, V.C. Educação na fronteira: crianças bolivianas em escolas brasileiras. In: KASSAR, M.C.M. (Org.) *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: \_\_\_\_\_. Identidade e diferença: a perspectiva de Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Maria Lígia. De Oliveira. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, Fino Traço, 2011.

SILVA, Maurício Correa.; SILVA, José Dionísio Gomes.; BORGES, Erivan Ferreira.; SOUZA, Fábila Jaiany. Viana. Ranking de desempenho de municípios: elaboração de um único índice a partir do IDHM, IFDM e IFRS. VEREDAS - Revista Eletrônica de Ciências, ano 11, volume 8, número 1, 2015.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonçalves Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

WALDMAN, Tatiana Chang. Migrações internacionais e educação escolar no estado de São Paulo. In: Anais do 7º Encontro Anual da ANDHEP - Direitos Humanos, Democracia e Diversidade, 2012, Curitiba.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: a perspectiva de Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## Apêndices

### ROTEIRO – ENTREVISTA / FUNCIONÁRIOS ADMINISTRATIVOS

**DATA E HORÁRIO:** \_\_\_\_\_

**LOCAL:** \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA Nº:** \_\_\_\_\_ **NOME FICTÍCIO:** \_\_\_\_\_

### IDENTIFICAÇÃO

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_ **Escola:** \_\_\_\_\_

### QUESTÕES NORTEADORAS

**I. SOBRE A MATRÍCULA:** essa sessão tem APENAS a finalidade de verificar o processo de sub-registro dos bolivianos nos dados do Censo Escolar.

1. Qual a procura por matrículas de estudantes bolivianos? É muita, pouca...?
2. Como é o processo de chegada dos pais (sendo de nacionalidade boliviana) do aluno boliviano para matrícula? Como se dá esse contato?
3. Fale um pouco sobre o processo de matrícula de estrangeiros. Que documento você se embasa para o ato de matrícula de estrangeiros?
4. Quantos alunos estrangeiros você acredita ter na sua escola? Esse número pode ser maior?
5. Existem alunos de pais e/ou mãe boliviana que nasceu no Brasil e são registrados como brasileiros?
6. Existe caso de bolivianos que possui dupla-nacionalidade na escola? Como eles são registrados: como brasileiros ou bolivianos? Quem decide isso? Está previsto em lei ou seria uma opção dos pais da criança?

**ROTEIRO – ENTREVISTA / PROFESSORES, COORDENADORES E  
AUXILAR DE DISCIPLINA**

**DATA E HORÁRIO:** \_\_\_\_\_

**LOCAL:** \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA Nº:** \_\_\_\_\_ **NOME FICTÍCIO:** \_\_\_\_\_

**IDENTIFICAÇÃO**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_ **Escola:** \_\_\_\_\_

**QUESTÕES NORTEADORAS**

**I. LOCALIZANDO O ENTREVISTADO: trajetória pessoal, acadêmica e profissional; preparação para atuar com alunos estrangeiros.**

1. Cidade natal e sua relação com a cidade de Corumbá (a intenção é descobrir se possui origem estrangeira na família).
2. Caso tenha estudado em Corumbá quando era aluno da educação básica, conte-nos um pouco sobre a relação que você notava na época sobre crianças estrangeiras nas escolas.
3. Qual a sua formação acadêmica? Considera que ela tenha te preparado para lidar com a questão étnico-racial do chão da escola?
4. Conte-nos um pouco de sua trajetória profissional, no tocante a alunos estrangeiros.

**II. CHEGADA DO ALUNO ESTRANGEIRO NA ESCOLA BRASILEIRA**

1. O que você entende por fronteira? De que forma você a vê? Como vê a circulação de brasileiros e bolivianos nos mais variados espaços?
2. Para você, o que significa ser estrangeiro na terra dos outros? Você enxerga alguma fronteira física ou simbólica nesse processo?
3. E na escola? Quem é o aluno estrangeiro para você? Qual a sua percepção de diversidade étnica na escola? Isso ocorre em Corumbá?
4. E agora, fale do aluno boliviano. Quem é ele na sua percepção?

5. Como é a entrada do aluno boliviano no sistema educacional, isto é, o aluno boliviano novato que acaba de chegar na escola? (essa é uma pergunta guarda-chuva, que vai desenvolvendo outros pontos durante a fala)

### **III. COTIDIANO DO ALUNO ESTRANGEIRO NA ESCOLA BRASILEIRA**

1. Fale um pouco sobre a adaptação dos alunos bolivianos nas primeiras aulas, e das suas maiores dificuldades. (tentar chamar atenção para questão da higiene)

2. Como você vê a língua estrangeira, sob o prisma da adaptação à nova escola? Há alguma repreensão linguística para que se fale a língua portuguesa durante as aulas?

3. Sobre a matéria curricular que você leciona, quais as dificuldades dos alunos bolivianos?

4. E a questão da Prova Brasil? Você acha que tem algo a ver com o resultado da escola?

5. Como se dá a sociabilização dos alunos bolivianos e seus pares e/ou com os alunos brasileiros durante as aulas? (pergunta guarda-chuva que podem surgir outras perguntas)

6. Fale sobre a escola A ou B nesse processo. Em sua opinião, qual o papel da escola nesse processo? (ressaltar a questão da valorização cultural)

7. Dentre seus alunos que são bolivianos, algum deles já trabalha para ajudar a família?

8. Os alunos comentam sobre as diferenças das escolas da Bolívia e do Brasil? Alguns chegam a falar sobre o retorno dos alunos bolivianos à terra de natal?

9. Como é a realização de trabalhos em grupo na sala de aula? E trabalhos em grupo que são dever de casa?

10. Seus alunos fazem trabalhos expositivos para sala? E como se saem os alunos bolivianos? E qual a recepção por parte dos demais colegas?

## **ROTEIRO / GRADE DE OBSERVAÇÃO**

**Objetivo:** levantamento de episódios cotidianos sobre a socialização de brasileiros e bolivianos nas duas escolas que têm o maior número absoluto de estrangeiros segundo o Censo Escolar.

### **Momentos de observação:**

- Entrada e recepção de alunos;
- Intervalos/Recreio;
- Horário de saída da escola para casa;
- Eventos pedagógicos que utilizem a quadra da escola, por permitir maior interação;
- Durante algumas aulas em sala de aula.

**Data e horário:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**Evento ou atividade:** \_\_\_\_\_

**Agentes envolvidos:** \_\_\_\_\_

### **Tema 1: Sociabilização em sala de aula.**

- Como o professor conduz a aula com aluno boliviano.
- Como o professor se remete ao aluno boliviano, e qual a receptividade deste.
- Que material escolar o aluno boliviano leva para sala de aula.
- Observar as interações entre os colegas.

### **Tema 2: Sociabilização na quadra de esportes.**

- Como o professor conduz a aula com aluno boliviano.
- Como o professor se remete ao aluno boliviano, e qual a receptividade deste.
- Que material escolar o aluno boliviano leva para sala de aula.
- Observar as interações entre os colegas.

### **Tema 3: Sociabilização na entrada, saída e hora do recreio.**

- Observar as interações entre os colegas.