

Identidade e interculturalidade na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e perspectivas para a Educação Física

Identity and cultural diversity in Brazil-Bolivia border: challenges and prospects for Physical Education

GOLIN, C H; ASSUMPÇÃO, L O T; NEVES, R L R; LIRA, L C; SAMPAIO, T M V. Identidade e interculturalidade na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e perspectivas para a Educação Física. **R. bras. Ci. e Mov** 2014;22(4):171-184.

RESUMO: Esse artigo faz uma revisão conceitual articulando o tema fronteira com as questões de Educação, identidade e interculturalidade, focando especialmente as formas de discriminação sobre o corpo etnicamente diferente e as possíveis implicações para a área de Educação Física na escola. O texto procura contemplar questões gerais e particulares quando considera a complexidade da região fronteira de Corumbá no Estado de Mato Grosso do Sul-Brasil, local que faz divisa com a Bolívia. Deste modo o objetivo do texto foi analisar as aproximações e contradições teóricas desse campo relativamente novo para área da Educação Física, procurando provocar novas perspectivas em torno dessa complexa temática para área. Nessa análise foi possível perceber a importância de discutir o hibridismo sociocultural, elementos que podem contribuir para diminuir e/ou aumentar os entraves discriminatórios sobre as pessoas etnicamente diferentes que convivem nesses espaços fronteiriços. Portanto, aspectos esses que podem influenciar de certa forma a prática da Educação Física, indicando que os professores devem ter uma maior atenção aos múltiplos aspectos étnicos em região de fronteira, notadamente ao exercerem seus processos educativos no contexto escolar.

Palavras-chave: Fronteira; Educação Física; Identidade; Interculturalidade.

ABSTRACT: This article presents a conceptual review articulating the theme border with the issues of education, identity and interculturalism, especially focusing on forms of discrimination on the ethnically different body and possible implications for the field of physical education in school. The text seeks to address general and specific questions when considering the complexity of the border region of Corumbá in Mato Grosso do Sul, Brazil, site which borders Bolivia. Thus the purpose of the paper was to analyze the theoretical approaches and contradictions of this relatively new field in the area of Physical Education, looking provoke new perspectives around this complex subject to area. In these analyzes it was possible to realize the importance of discussing the sociocultural hybridity, elements that may contribute to decrease and / or increase the discriminatory barriers on the ethnically different people living in these border areas. Therefore, these aspects can influence somehow the practice of Physical Education, indicating that teachers should have greater attention to multiple ethnic issues in the border region, especially when exercising their educational processes in the school context.

Key Words: Frontier; Physical Education; Identity; Interculturalism.

Carlo Henrique Golin¹
Luis Otávio Teles Assumpção²
Ricardo Lira de Rezende Neves³
Luís Carlos Lira⁴
Tânia Mara Vieira Sampaio²

¹UFMS - Câmpus do Pantanal

²Universidade Católica de
Brasília

³Universidade Federal do Goiás

⁴Universidade Federal de Juiz de
Fora

Recebido: 31/07/2014

Aceito: 21/10/2014

Contato: Carlo Henrique Golin - carlohenriquegolin@hotmail.com

Introdução

O presente texto faz uma revisão conceitual sobre o tema fronteira pertinentes as questões da Educação, identidade e interculturalidade, articulando uma discussão particular com os elementos educacionais relacionados as formas de discriminação sobre o corpo etnicamente 'diferente' e as possíveis implicações para a área de Educação Física, de maneira especial considerando a complexidade da região fronteira de Corumbá no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), local que faz 'divisa' com a Bolívia.

Portanto, seu objetivo foi analisar as aproximações e contradições teóricas desse campo relativamente novo para área da Educação Física, procurando provocar novas perspectivas em torno dessa complexa temática, especialmente ponderando que praticamente não existem trabalhos científicos que articulem o tema fronteira com a área. Assim, considerando essa problemática, optamos em articular e apoiar essa investigação em diferentes trabalhos e pensadores, com destaque metodológico para as análises dos temas gerais e obras como, por exemplo: *fronteira* em Albuquerque^{1,2}, Costa³ e Pereira^{4,5}; *identidade* em Bauman⁶, Bourdieu⁷, Carrano⁸; *Educação Física* em Oliveira e Daolio⁹, Darido¹⁰ e Betti¹¹, bem como alguns documentos oficiais dos órgãos em âmbito federal^{12,13} e municipal¹⁴.

A fronteira Brasil-Bolívia em Corumbá-MS: discutindo Educação

Compreendemos que o município de Corumbá-MS tem uma 'lógica' sociocultural multifacetada, local onde ao mesmo tempo possui características diversas e peculiares devido sua condição de região fronteira. No campo da Educação convivem brasileiros e bolivianos, que têm culturas e hábitos diferentes, nas mesmas salas de aulas em diversas unidades escolares, sejam elas públicas ou privadas. Assim, é indiscutível diferentes entraves nesse campo oriundo dessa complexidade, e como sabemos, "a pluralidade cultural, suas tensões, negações e trocas, presentes nas relações de vivência cotidiana na fronteira refletem-se no âmbito da educação formal"¹⁵ (p. 75).

Neste sentido, as escolas dessa região fronteira, ao longo do tempo, independentemente da força legal já ter estabelecido regras próprias de como proceder quanto às matrículas de estrangeiros nas escolas brasileiras^a, mesclam entre aspectos legais e ilegais permanentemente, processo que acaba sendo 'naturalizado' devido a permeabilidade e o dinamismo entre as fronteiras desses dois países, sobretudo pela proximidade territorial e certa interdependência econômica e social dessas populações.

Contudo, é perceptível e até regulamentado, seja no âmbito geral do processo de imigração^b, quanto pela nova demanda de controle sobre o fluxo migratório na rede escolar de Corumbá, que algumas exigências apontam mudanças locais. Isso se comprova quando no início do ano de 2013 o Departamento da Polícia Federal e Superintendência Regional de Mato Grosso do Sul, via Delegacia de Polícia Federal em Corumbá, emitiu um ofício (nº 0037/2013 DPF/CRA/MS - NUMIG, datado de 09 de janeiro de 2013) endereçado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED)¹⁴. Seu conteúdo era direto ao reforçar o cumprimento da Lei, sobretudo sobre as matrículas dos antigos e novos estrangeiros nas escolas da Rede Municipal de Educação (REME) de Corumbá-MS. Neste documento era reforçado as questões legais suscitadas pelo Estatuto do Estrangeiro (Art. 48),

^a Ver detalhes nos seguintes documentos: Lei nº 6.815/1980 e Lei nº 6.964/1981 (BRASIL, 1980;1981).

^b Inúmeros fatores estão influenciando a dinâmica migratórias entre Brasil-Bolívia, especialmente após alguns incidentes 'diplomáticos' entre essas nações. Com isso houve algumas mudanças no tratamento na fronteira. Segundo relatos de agentes federais, os agentes de controle da Bolívia iniciaram uma postura mais 'dura', sobretudo começaram a exigir mais documentos aos brasileiros que ingressam na Bolívia. Em alguns casos até desconsiderando em partes o acordo de 2004, firmado em Decreto no ano de 2009, sobre os fronteiriços (BRASIL, 2009). Antes, bastava ter as passagens de ida e volta; o documento de viagem (passaporte ou RG); e a imigração brasileira (conhecido popularmente por "carimbo de saída"). Agora, aproximadamente em setembro de 2013, a imigração boliviana recebeu ordens do comando central para exigir, além dos requisitos já citados acima, o itinerário da viagem; reservas de hotel; comprovação de capacidade financeira, seja por meio de um cartão de crédito internacional acompanhando do seu extrato/saldo, seja por uma conta bancária acompanhada de extrato/saldo; carta convite (em caso de ficar na casa de parentes). Como resposta os órgãos legais do Brasil passaram também a impor maior rigor a lei, no caso os Artigos 17 a 21 do decreto 86.715/81, mais precisamente os parágrafos do Art. 20: "§ 1º - Em caso de dúvida quanto à legitimidade da condição de turista, o Departamento de Polícia Federal poderá exigir prova de meios de subsistência e bilhete de viagem que o habilite a sair do País. § 2º - Para os fins do disposto no parágrafo anterior, entende-se como prova de meios de subsistência a posse de numerário ou carta de crédito". E segundo relatos, além disso, os agentes federais também estão exigindo Carta convite (em caso de familiares no Brasil) ou reservas de hotel.

somente incluindo informações sobre as possíveis infrações e penalidades pelo descumprimento da legislação nacional quanto a situação jurídica do estrangeiro nas escolas do Brasil^{12,13}.

Assim, é neste contexto complexo que bolivianos se 'aventuram e arriscam' para perspectivar novas oportunidades de Educação. Nesse sentido, Pereira⁴ alerta que o processo de Educação em territórios próximos de fronteiras, na qual associam particularidades, devem demandar:

[...] ações conjuntas dos países envolvidos, pois as condições de existência na fronteira tocam a todos que residem nestas áreas, portanto a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração. Nos dias atuais, a fronteira vem se desenhando num espaço cada vez mais peculiar e influente quando se trata dos aspectos educacionais, linguísticos e sociais presentes nesse local⁴ (p. 54).

O Brasil faz fronteira com dez países Sul-americanos, pelo Estado de Mato Grosso do Sul 'toca' nas divisas em dois países (Paraguai - Bolívia), contudo as políticas educativas nesses territórios aproximados, que acabam transitando cotidianamente diferenças nacionais e discursos (senso comum) de países 'irmãos', não estabelecem a devida atenção à questão dos fronteiriços^c, sobretudo para uma política pedagógica de integração⁴.

^c Segundo Pereira⁴ as ações recentes no Mato Grosso do Sul buscam desenvolver 'Projetos de Escolas Bilíngues'. Essas iniciativas acontecem entre as cidades de Ponta Porã-Brasil e Pedro Juan Caballero-Paraguai. Já na fronteira Brasil (Corumbá)-Bolívia (Puerto Quijarro), a intenção ainda é 'embrionária'. Em ambas as situações fica para o segundo plano questões como a cultura de movimento, expressada, por exemplo, pelas ações da disciplina Educação Física. Essas propostas derivam do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), que surgiu a partir de 2003, em reuniões dos Ministérios de Educação do Brasil e Argentina, com a intenção de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul. Assim, cria em 2005, via ação bilateral Brasil-Argentina, num esforço binacional para construção de uma 'Identidade Regional Bilíngue e Intercultural', no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça. Em 2008 o PEIBF fechou 14 escolas nas quais participavam esses dois países. Já em 2009, contava com 26 escolas, em quatro países. O objetivo principal do PEIBF é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos, focando na integração da fronteira, num modelo de ensino comum em escolas públicas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de uma educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Em 2012, o 'antigo' Projeto (PEIBF) torna-se, a partir da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 (Diário Oficial da União), Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), o que teoricamente amplia o tempo de duração e o âmbito de atuação dos trabalhos. Já na fronteira Brasil (Corumbá)-Bolívia (Puerto Quijarro), o PEIF foi lançado em 2012 com a primeira capacitação docente para os docentes desses dois países, proposta articulada pelas seguintes entidades/instituições: Prefeitura Municipal de Corumbá-MS, por meio

[...] não se pode esquecer que historicamente o Brasil esteve de "costas para suas fronteiras", ou seja, o imperialismo brasileiro exercido no continente sobrepujou uma arrogância em relação aos seus vizinhos e, aos poucos, essas barreiras que exerceram uma violência simbólica começam a ruir⁴ (p. 58).

A mesma autora⁴ esclarece que no Brasil, nas regiões de fronteira, pouco se fez para o desenvolvimento de políticas educacionais que ouvissem e articulassem processos bilaterais, na intenção de aprofundar aspectos pedagógicos de formação intercultural mais amplos nessas regiões. Pereira⁴ ainda critica relacionando que muitos estudos focaram as questões de linguagem e pouca atenção sobre os processos socioeducativos que abordem a diversidade das regiões fronteiriças. Dentre esses vários aspectos suscitados pela autora, citamos alguns:

[...] A indiferença em relação aos conflitos; os estudantes se designam com estigmas e estereótipos, resultando em preconceitos e discriminações; [...] A ênfase sobre as diferenças entre os países, ao invés de buscar as semelhanças; isso acarreta distanciamento entre os países e o atraso na consolidação da integração sul-americana; [...] A importância da análise dos fluxos, a exemplo dos deslocamentos por estudantes residentes nos países vizinhos, que atravessam a linha de fronteira para o lado brasileiro em busca de escolarização na Educação Básica, bem como do fluxo em sentido inverso, no que tange à educação superior e à pós-graduação, brasileiros procuram pelo ensino desses níveis em instituições bolivianas e paraguaias, fugindo das avaliações propostas pelas instituições de ensino superior do Brasil [...] O intercâmbio entre escolas de fronteira⁴ (p. 55).

Pereira⁴ alerta que as questões 'formais', sejam elas baseadas nos aspectos legais ou institucionais entre escolas fronteiriças, impedem integração regional, de

da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); consulados do Brasil e da Bolívia. A segunda etapa de capacitação aos docentes fronteiriços iniciou no dia 26 de setembro de 2013. Em ambas formações a intenção foi desenvolver um modelo de ensino 'comum' nas escolas da fronteira, garantindo aos alunos e professores uma nova oportunidade de comunicação educativa, especialmente o 'domínio' do português e espanhol. O planejamento está sendo articulado em conjunto pelos professores dos países envolvidos, com acompanhamento pedagógico de professores/coordenadores ligados a UFMS e SEMED. Inicialmente serão cinquenta professores capacitados, sendo vinte e cinco de cada nacionalidade (25 Corumbá - 25 de Puerto Quijarro e Puerto Suaréz).

maneira especial entre os países da América do Sul, fortalecendo o distanciamento cultural entre as escolas desses países vizinhos, gerando grandes 'muros' simbólicos entre as unidades educativas, algo que 'cria' certos impedimentos e distanciamentos para o 'livre' acesso à multiplicidade cultural da região. Contudo, segundo Pereira⁴ (p. 56), atualmente estamos num "tempo de transição", no qual questiona-se e, ao mesmo tempo, estabelece-se possibilidades reais de integração da Educação nas regiões de fronteira Sul-americana.

Devemos compreender que as regiões fronteiriças são caminhos e possibilidades diversas de integração, apesar de também serem espaços de entaves e obstáculos, que podem gerar separações e conflitos, propriedades e subordinações, por meio das distintas formas de poder. Independente destes aspectos, o cotidiano das pessoas que convivem nas regiões fronteiriças demonstram ser um forte local de 'mutação' intercultural, 'absorvendo e emprestando' formas de ser e estar nessa região. Essa característica típica é que muitas vezes leva a uma falta de controle e/ou ordem nos padrões desejados pelas governantes e, por consequência, dos envolvidos com o processo educativo nas escolas². Assim, existe uma naturalização das práticas pedagógicas nas escolas de fronteira, especialmente do lado brasileiro, aspecto que 'formaliza' e não rediscute a lógica de adaptação por parte dos imigrantes que buscam uma oportunidade educativa, especialmente desconsiderando o hibridismo cultural e dinamismo local.

Essas inferências fazem ressonância com os estudos feitos por Nunes¹⁵ nas escolas de fronteira do Mato Grosso do Sul (Brasil) com o Paraguai, quando analisou o processo de ensino da disciplina Geografia, frente ao número expressivo de paraguaios estudando nas escolas do município de Ponta Porã. A pesquisadora constatou, por meio de observações das aulas e entrevistas com professores/coordenadores das unidades escolares dessa cidade, que não é considerado a diversidade regional, existindo uma espécie de negação e/ou secundarização dos aspectos culturais do povo paraguaio, exigindo um ajuste desses sujeitos 'imigrantes' aos moldes

da realidade educacional brasileira^d. Ou seja, existe uma "[...] homogeneização, das práticas do currículo e das relações, portanto, aborta qualquer possibilidade de integração, afinal não há o que integrar tendo em vista a existência de um modelo único no qual 'eles' devem se adaptar"¹⁵ (p. 82).

Segundo a autora¹⁵, a postura refuta a potencialidade de integração efetiva, ao contrário fortalece o aspecto de superioridade nacional e inferioriza o paraguaio, com isso acaba negligenciando possíveis processos ricos de construção de conteúdos e procedimentos didáticos que valorizam/respeitam as diferenças étnicas.

Assim, Nunes¹⁵ (p. 86) denuncia que

[...] fica patente que a potencialidade de contatos estabelecidos entre os alunos de culturas diferentes, materializada na rotina das discussões sobre futebol, programas televisivos, gosto pelas comidas, flertes e namoros, assim, como o esboço de solidariedade frente aos problemas escolares é limitada diante do peso dos conteúdos oficiais a serem trabalhados, assim como pela própria postura institucional da escola que visa uniformizar e padronizar as informações, as quais classificam os tipos de referenciais com que se deve ler a realidade. As possibilidades de integração articuladas em balbucios cotidianos são limitadas pela força padronizante das práticas e discursos instituídos como únicos pela própria escola.

Outro detalhe importante quando se fala nos fronteiriços diz respeito às diferenças de idioma entre os países que 'tocam' o Brasil. O português é oficialmente língua materna para brasileiros e, predominantemente, é ensinado nas escolas o inglês como língua estrangeira (já que é o segundo idioma estrangeiro mais popular no globo terrestre). É notório que o idioma espanhol é a principal língua oficial dos países fronteiriços que avizinham o Brasil, essa relação já pode parcialmente levar ao distanciamento formal das instituições educativas, sobretudo se considerarmos em termos fronteiriço a negligência dessa língua estrangeira no Brasil. Aliás, Ferreira e Silva¹⁶ comentam que entre os sujeitos fronteiriços existe uma predisposição para os

^d Foram constatados pela autora escolas com aproximadamente 90% de alunos paraguaios matriculados no ano letivo.

bolivianos aprenderem o português, porém ao contrário quando se trata de brasileiros para com o espanhol.

Assim, afirma também Pereira⁴ (p. 58) que:

Sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestas residem uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais.

Contudo, não podemos desconsiderar que outras práticas ocorram pela 'natureza' das fronteiras, conforme esclarece Albuquerque¹ (p. 15):

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo [...]. Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc, a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional.

Outro exemplo dessa diversidade de interpretação sobre o tema fronteira no ambiente escolar pode ser observado em recentemente trabalho de Costa³, quando realizou uma pesquisa apresentando a percepção dos jovens de Corumbá-MS sobre a mobilidade e fronteira. Nesse trabalho, o autor desenvolveu sua pesquisa de campo com os adolescentes das escolas de Ensino Médio, focando essencialmente em três tópicos: como a fronteira é vista por eles, o que deveria ser feito para melhorar a vida na fronteira e se eles já haviam ido à fronteira, a Campo Grande-MS e ao interior do Pantanal. Foram selecionados 345 jovens que responderam o questionário, oriundos de seis escolas de Corumbá-MS.

Costa³ confirma que a fronteira Brasil-Bolívia sempre foi permeável, apresentando mobilidades em dupla direção e apesar de diminuir o receio do desconhecido, ainda permanece no imaginário dos jovens como um local diferente ou que produz certa insegurança/perigo. Por isso muitos justificam a melhoria na segurança como o principal aspecto para aprimorar a fronteira. Ainda, segundo as análises do autor os adolescentes de Corumbá-MS conhecem a fronteira na

Bolívia e visitam esporadicamente, mas com o intuito de compras, sendo que a mobilidade seria maior na fronteira com a Bolívia do que para Campo Grande-MS ou para região pantaneira. Esses jovens entrevistados na sua maioria relatam que a fronteira seria apenas o outro lado boliviano, associando aspectos negativos (local desorganizado; sujo) e positivos (possibilidade de intercâmbio cultural; de passeio e lazer). Assim, para Costa³ (p. 67), o conceito de 'cerca' permanece no imaginário desses jovens, onde "[...] ao mesmo tempo em que representa uma barreira, permite, pelos seus vãos mais ou menos apertados, a possibilidade da passagem".

Após esses dados preliminares sobre a complexidade educacional em região de fronteira, cremos ser necessário um olhar sobre esse corpo que se movimenta, sobretudo observando os elementos de aproximação e distanciamento dos sujeitos e sua articulação com as perspectivas da área de Educação Física na escola.

Identidade e Educação do corpo: implicações para a área de Educação Física

Precisamos entender que no mundo contemporâneo as relações e desejos humanos estão em alto grau de transitoriedade e volatilidade, chamado por Bauman⁶, universalmente, de época líquido-moderna. Fabriz¹⁷, de forma similar, também alerta sobre o mundo de hoje chamado de pós-moderno, especialmente quando comenta que, atualmente, presenciamos um enorme desencadeamento de fatos e acontecimentos nos quais as relações humanas se fragilizam diante do cotidiano real.

Assim, neste mundo fluído atual, sem uma forma sólida, as 'identidades' estão dispersas. Nas palavras de Bauman⁶ (p. 19) elas "flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas".

Outro ponto importante, baseado em Bauman⁶, é que ao pensarmos na fluidez, a identidade é algo frágil e eternamente provisória. Até porque "no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis,

as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam"⁶ (p. 33).

O mesmo autor reafirma, de maneira especial, utilizando dizeres de um cartaz que retrata a sabedoria popular, quando rapidamente percebe as novas demandas ao ironizar o saber aceito, dizia ele⁶:

Em 1994, um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim ridicularizava a lealdade a estruturas que não eram mais capazes de conter as realidades do mundo: 'Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado. Turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro' (p. 33-34).

Nesse mundo líquido atual esses dizeres demonstram a identidade globalizada e globalizante, onde cada um tem liberdade de enfrentamento, portanto para Bauman⁶ (p. 35) "'estar fixo' - ser 'identificado' de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais malvisto". O autor⁶ ainda coloca que, na maioria dos casos, não se pode hoje fazer definições pessoais na direção de uma só identidade, mas falar de 'identidades'.

De forma semelhante, Carrano⁸ fala das transformações, por exemplo, dos espaços urbanos prontos e dos ambientes escolares, em que os jovens reelaboram esses territórios com novos significados simbólicos, em busca de 'identidades comuns', constituindo-os como 'iguais', seja pelo jeito de se comportar, opção musical, expressão corporal, entre outros. Essa política ambígua de proteção e visibilidade entre os jovens muitas vezes é mal interpretada pelos adultos, sobretudo à diversidade simbólica das suas práticas. Afirma também Carrano⁸ (p. 191) que esse conflito é ainda pior nas classes populares, já que acabam articulando "[...] territórios próprios na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles."

Nascimento¹⁸ explica que o termo 'aculturação', que pode também, no geral, ajudar a compreender melhor o conceito de identidade, diz que é um processo pelo qual duas ou mais culturas entram em contato através da imigração, da absorção, das relações de fronteira comerciais, dos processos educacionais, etc. Esse processo pode levar a uma desconfiguração das peculiares

socioculturais que 'individualizavam' e que, a partir desse contato, torna mais homogêneo, não sendo muito claro os aspectos socioculturais básico e/ou primários de cada grupo.

Já o termo assimilação, pode ser entendido como Oliveira¹⁹ (p. 103) esclarece que é um "processo pelo qual o grupo étnico se incorpora noutro perdendo: a) sua peculiaridade cultural; b) sua identificação étnica anterior".

Pensando nessa complexidade existencial em torno da identidade e nos processos que podem surgir para diminuir elementos discriminatórios, verificamos que os elementos socioculturais de grupos que estão em permanente contato e que transitam da aculturação à assimilação, não se perdem completamente, porém como ressalta Cunha²⁰ (p. 99) se transformam, já que a "[...] cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função essencial e que se acresce às outras". Igualmente quando Bauman⁶ fala sobre o 'pertencimento' e a 'identidade', colocando que ambos não teriam a solidez da rocha, portanto não são garantidos para eternidade, sendo "[...] bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, aos caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'" (p.17).

Nesse entendimento Carrano⁸ (p. 198-199) aponta que:

As mais recentes formulações sobre o conceito de identidade se afastam da ideia de consolidação de um 'eu' estável que determinaria em definitivo a personalidade e o campo cultural dos indivíduos, tal como foi formulado na Modernidade. Hoje, individuar-se significa muito mais se redefinir continuamente. O verdadeiro obstáculo não estaria mais na capacidade ou não de mudança, mas em como assegurar a unidade e a continuidade da história individual num mundo de complexidades e alternâncias existenciais. [...] Assim, a identidade se configuraria como um sistema dinâmico, definido entre possibilidades e limites, que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se.

Podemos observar que os embates de grupos e as disputas simbólicas são interdependentes de um contexto complexo, no qual podem acentuar identificações coletivas, incentivar processos discriminatórios e classificatórios. Neste sentido, o trabalho de Albuquerque¹ sobre os 'brasiguaios', alerta que, naquele contexto, algumas palavras foram criadas e/ou ressignificadas visando de forma pejorativa classificar indivíduos ou grupos, representando os possíveis contrastes e tensões culturais cotidianas na fronteira:

Os termos 'chiru' e 'rapai' são usados como expressões negativas para nomear os paraguaios e os brasileiros nesse cenário de fronteiras. Essas palavras têm sentidos positivos em cada idioma nacional, mas são modificadas na fonética e na semântica por brasileiros e paraguaios como uma forma de classificação negativa do 'outro'. Assim, 'cheiru', que em guarani significa 'meu amigo', 'meu companheiro', os brasileiros mudam para 'chiru' ou 'chiru mandioqueiro', e passa a ser um termo pejorativo ('bugre', 'índio', 'não civilizado', etc.). De mesma forma, a palavra portuguesa 'rapaz' ('jovem', 'moço', muitas vezes usada como termo genérico para se referir ao outro em qualquer conversa cotidiana) se transforma em 'rapai' na linguagem paraguaia e também adquire um sentido depreciativo ('ignorante', 'inculto', etc.)¹ (p. 148)

De forma parecida Guisard²¹ também explica a etimologia da palavra 'bugre', que leva para uma situação sociocultural, como elemento de descrição física (fenótipo) e diferente do homem 'civilizado':

O termo bugre originou-se num movimento herético, na Europa, durante a Idade Média, representando uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Surgiu no século IX, na Bulgária, tendo sido batizado como bogomilismo, inspirado no nome do padre Bogomil, considerado fundador da seita herética. Aos poucos, no Mundo Ocidental, o sentido da palavra bugre vai se transportando de um mundo religioso para um mundo profano, levando consigo a ideia do bugre como o devasso, o sodomita, o pederasta, o infiel em que não se pode confiar, que representa a porção mais baixa da sociedade européia. [...] Os atributos físicos têm grande peso na representação do bugre e estes aspectos, muitas vezes, são expressos com conotação visivelmente pejorativa²¹ (p. 92 e 96).

No estudo realizado por Guisard²¹, que foi motivado por observações dos 'serviçais' da cidade mato-grossense de Cáceres, coloca que a palavra 'bugre' de maneira geral representa uma imagem negativa, um xingamento e/ou estereótipo, com uso corriqueiro do termo para desqualificar uma parte significativa da população local, seja da área urbana ou rural. O mesmo autor comenta que foram realizadas entrevistas e discussões em grupo com a comunidade, abrangendo tanto a área urbana quanto a rural que faz fronteira com a Bolívia, com objetivo de conhecer a simbologia do povo cacerense sobre o bugre pantaneiro, bem como deles mesmos. Entre as entrevistas que o autor relata no seu trabalho, destacamos o 'depoimento de um bugre':

Se ele tiver cabelo liso, ele é bugre, mas se ele tiver o cabelo crespo não se trata de bugre; [...] muitas vezes o pai dele é bugre e a mãe não é, então no caso o cabelo dele já é enrolado, daí ele não é bugre. O meu pai era boliviano, porque veio de Santa Cruz, bem longe lá na Bolívia, aí faz a mistura, o boliviano casa com a brasileira, aí um pouco puxa a mãe e o outro o pai, então o pessoal fala bugre, porque está meio mestiço, misturado o sangue, por isso, por esse lado que eles chamam de bugre²¹ (p. 96).

De forma similar, Pereira⁵, ao comentar as imagens negativas que são atribuídas na região fronteira, nesse caso entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), sobretudo de alunos paraguaios que estudam nas escolas brasileiras, constata que existem preconceitos e discriminação já que esses jovens são alvos de ridicularização, isto é, são achincalhados recebendo apelidos como 'chipa' ou 'chipeiro'^e. A autora comenta que alguns depoimentos dos investigados demonstram uma grande dificuldade relacionado a sua identidade étnica, em alguns casos tentando distanciar do grupo de origem.

Portanto, como aponta Pereira⁴ (p. 62):

[...] escolas de fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, mas sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que no seu

^e O primeiro é semelhante ao pão de queijo brasileiro e o segundo é referente a quem vende esse produto.

interior se contemple a pluralidade e a integração. O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo, de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilitam um trabalho ético na educação.

Carrano⁸ diz que é possível concluir que existe uma desigualdade entre jovens de classes distintas, enquanto participação e acesso aos bens simbólicos, assim podemos sinalizar que pessoas de etnias distintas (bolivianos), em constante convívio possibilitada pela 'facilidade' da fronteira, também tem dificuldades quando buscam acesso em instituições de ensino no Brasil. Portanto, a condição de fronteiriço não retira a condição de estrangeiro, no caso do sujeito boliviano que estuda no Brasil, mesmo que esteja contextualizado pela fronteira^f. Para Carrano⁸ é na perspectiva de interação e de conflito, seja individual e/ou coletiva, que compreendemos as questões da identidade, já que deles brotam as contestações, divergências, argumentações e as renovações.

Veamos o que diz Carrano⁸, especificamente sobre a identidade, notadamente ao observar que o corpo é 'marcado', desde o nascimento, por uma determinada classe, cidade e país:

[...] que nos distingue, positiva ou negativamente, na sociedade e nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a interação social. [...] O que somos seria apenas uma questão de força de vontade? Esta é uma verdade relativa. As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstâncias, que anula, em última instância, o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. (p. 200)

Carrano⁸ ainda sugere, apoiado nas concepções de Bourdieu⁷, que os percursos da vida seriam como uma grande linha de metrô, com várias oportunidades de rotas

para transitar pela cidade, contudo as opções de deslocamentos são limitadas já que temos linhas antecipadamente construídas.

Aprofundando, vejamos o que diz Bourdieu⁷ (p. 190):

[...] equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (grifo do autor).

Neste sentido, ao pensar no jovem boliviano, que ao longo de sua vida na fronteira com o Brasil, que pode ter 'desenhado' uma trajetória de vida híbrida e/ou considerando a sua 'identidade' boliviana, quando adentram num outro país, em busca de outras oportunidades, será que as linhas (suas opções) estavam devidamente pavimentadas para seu 'real' desejo de deslocamento? Isto é, considerando as influências dessas vivências territoriais na fronteira entre esses dois países (Brasil-Bolívia), nessa lógica multidimensional da cidade de Corumbá-MS, como, por exemplo, estariam preparadas as unidades escolares e seus professores para atuarem com mais esse dilema educativo, sobretudo nas aulas de Educação Física que tem uma 'exposição' maior do corpo?

Acreditamos, apoiados em Carrano⁸, que uma das possíveis respostas para esses questionamentos seria que os espaços de formação educacional esperaram alunos homogêneos, todavia recebem sujeitos com diversificadas trajetórias, experiências e dificuldades, por isso a necessidade de reorganização das políticas educacionais.

Por isso, quando analisarmos as relações sociais e as possibilidades de novas perspectivas, por exemplo, na política educacional, que de alguma forma implica em disputa e/ou poder, é necessário pensarmos nessa corporeidade historicamente situada e materializada no

^f Região de Corumbá-MS (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia).

mundo. Até porque somos seres que se movimentam constantemente em busca da sua auto-superação, sobretudo na relação com os outros seres vivos, nesse mundo que temos, com múltiplas identidades, seja pelo nosso sexo, raça, gênero, etnia, orientação sexual, classe social, idade e/ou crenças²².

Outra possível resposta sobre estes dilemas educativos poderia recair na dificuldade de entendermos a diversidade cultural como necessidade existencial. Portanto, muitos não compreendem que conviver com diferentes culturas, sobretudo num território fronteiriço, no qual indivíduos buscam alternativas ou oportunidades sociais, econômicas e educacionais é extremamente significativo para compreendermos melhor a diversidade humana. Nesse sentido, explicam Oliveira e Daolio⁹ que, essa perspectiva contraditória de não 'aceitar o diferente', tem uma relação com a histórica da evolução humana, nos processos conhecimento e dominação dos diferentes povos, impondo somente uma cultura 'superior'.

Segundo os autores:

Pode-se afirmar que a gênese do debate que envolve a diversidade cultural deu-se com as primeiras grandes navegações, as quais, 'descobrimo' novos espaços e terras, 'descobriram', também, outros povos. A busca do conhecimento sobre esses outros (diferentes) fez com que surgisse uma gama de explicações, no entanto, todas elas valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que impunham o próprio ponto de vista - leia-se, modos de vida - como único válido. Desse modo, a cultura européia, erigindo-se como modelo de cultura universal, subjogou ao plano inferior e menos evoluído todas as outras culturas existentes, justificando, dentre outras práticas, a colonização. Era necessário fazer com que os outros povos ascendessem na escala evolutiva da humanidade. De lá para cá o debate ganhou outros contornos e passou a enfatizar o tema a partir do conceito de cultura. [...] Atualmente, parece não haver mais dúvida de que, no seio das sociedades, coexistem diversas culturas⁹ (p. 2).

Assim, será que os alunos bolivianos que estudam no Brasil (Corumbá-MS), nessa região fronteiriça, de modo especial nas aulas de Educação Física, escondem ou silenciam suas manifestações culturais originárias da Bolívia? Além disso, as políticas educacionais e as intervenções práticas dos professores,

não estariam ajudando a particularizar e homogeneizar um 'padrão' escolar de cidadão, demonstrando a incapacidade de lidar com a diferença, com a pluralidade cultural, no sentido da interculturalidade?

Como pondera Nunes¹⁵, existe uma enorme dificuldade por parte dos docentes em considerar a diversidade regional em suas ações pedagógicas, especialmente se tratando de escolas fronteiriças, limitando, desta forma, as possibilidades de integrações dos sujeitos das diferentes nacionalidades que convivem nas escolas.

Por isso, quando pensarmos pedagogicamente as ações em escolas localizadas em regiões de fronteira, precisamos repensar nossas posturas pedagógicas negligentes no âmbito educacional. De modo especial devemos considerar a pluralidade cultural e as tensões presentes nos diversos espaços sociais que a fronteira naturalmente produz. Assim sendo, segundo Sampaio²² (p. 54), "[...] é preciso que as formas de discriminações alicerçadas nas diferenças sejam eliminadas. Isto é, as discriminações e não as diferenças sejam eliminadas". cremos que dessa maneira teremos mais chance de uma aprofundada reflexão sobre a complexidade entre a igualdade na diferença, propagada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente para promover a concepção de equidade de forma mais efetiva²².

Já Vieira²³, apoiado em seus outros trabalhos, descreve que dependendo da atitude do sujeito frente os desafios entre grupos de culturas diferentes, sobretudo quanto a negação da cultura de 'partida', caracteriza nomeando de 'oblato' ou de 'trânsfuga intercultural'. Nesse sentido, o sujeito oblato:

[...] reeduca-se, assimila e assume os valores inerentes a esta nova cultura, ou seja, apodera-se deles e absorve-os de tal forma que faz transparecer àqueles com quem se relaciona a ideia de que nunca conheceu outra forma de ver e estar no mundo, relegando para um canto esquecido do seu íntimo a sua cultura de origem [...] (p. 6).

Para o autor, é um sujeito que constrói 'maquiando ou metamorfoseando' a sua identidade para

esconder a cultura de 'origem'. E ao explicar o 'trânsfuga intercultural', o autor afirma que esse sujeito:

[...] apesar de aceitar e receber a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem, mas, pelo contrário, constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessou ou incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem mas que não a aniquila nem a substitui²³ (p. 7).

Resumindo, para o autor, essas 'transformações culturais' expostas na identidade do sujeito, independentemente se é caracterizada como 'Oblato ou Trânsfuga', carrega um hibridismo, uma mestiçagem cultural.

Neste sentido, são multiculturais no processo de construção. Mas, enquanto o trânsfuga intercultural mostra a sua hibridez (partindo da margem esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não o esconde), o oblato esconde-a; ou seja, na realidade é também um 'terceiro instruído', mas não o mostra ser. Assume-se, em termos de atitude, como monocultural. Ao nível do explícito, manifesta só a chegada - a segunda cultura, num dado momento²³ (p. 7).

Logo, a Educação intercultural acredita que nos espaços de saberes escolares estamos sempre em contato com diversas culturas, por meio dos diferentes conceitos, valores, representações e interpretações da vida em sociedade, requer uma pedagogia que conduza para infinitos diálogos e partilhas entre os diferentes envolvidos no processo de formação escolar²⁴.

Oliveira e Daolio⁹ indicam que as propostas pedagógicas muitas vezes desenvolvem somente um sentido único e pautado em discursos simplistas, utilizando, por exemplo, falas como: 'todos são iguais'. Contudo, os mesmos autores esclarecem que essa postura ignora as outras formas de pensar e viver no mundo, excluindo os diferentes contextos culturais dos educandos. Assim, perdem a oportunidade de interação entre as diferentes culturas, abrindo o diálogo e a possibilidade de convivência intensa. Portanto, nessa

interculturalidade⁸ nenhum grupo encontra-se superior a qualquer outro.

A perspectiva intercultural de educação lança mão de argumentos que caminham no sentido da compreensão de que, para além da simples constatação de diversas culturas, estas precisam dialogar em pé de igualdade. Assim, a escola deve ser um espaço de diálogo, de comunicação, no qual as possibilidades de acesso ao conhecimento e o compartilhar de valores e atitudes levem em consideração a premissa dessa inter-relação⁹ (p. 3).

Portanto, essa perspectiva educativa divorcia com a ideia que a cultura não se movimenta, considerando tamanha dinâmica de hibridização, diálogo e troca de saberes. Oliveira e Daolio⁹, alicerçados no pressuposto intercultural de Educação, compreendem que "[...] toda prática escolar como uma prática cultural, devendo constituir-se, portanto, em espaço de diálogo" (p. 5). Com isso, podemos perfeitamente pensar de forma direta que temos a prática da Educação Física também inserida nesse contexto, que pressupõe o 'diálogo cultural' na e da escola.

Oliveira e Daolio⁹, como vários outros autores, dentre eles Darido¹⁰ e Betti¹¹, comentam que a Educação Física na escola, após sofrer uma crise de identidade epistemológica, iniciada especialmente na década de 80 do século XX, modifica seu foco que era exclusivamente na busca por aptidão física, na qual todos eram iguais biologicamente, pautados em discursos 'naturalizantes' e começa a levantar questionamentos/preocupações que tratavam de uma perspectiva mais ampliada de ser humano, focando nas diferenças, por consequência, observando os pressupostos sociais e culturais no espaço educativo.

Contudo, Oliveira e Daolio⁹ esclarecem que toda essa vivacidade da área nos últimos anos, que estabelecem novos olhares sobre a produção acadêmica e as intervenções considerando as diversidades culturais, podem levar também para equívocos pedagógicos, onde a

⁸ Esse conceito, ainda novo, tem como intenção direta fomentar o diálogo e a relação entre culturas, aprofunda para além do respeito à diversidade cultural, enquanto necessidade da convivência e troca de experiências. Distinguindo, portanto, do multiculturalismo (ou pluralismo cultural) que, em síntese, respeita a diversidade cultural presente em todas as sociedades, pelo pressuposto da coexistência de diferentes formas culturais.

concepção de cultura é vista como traços fixos ou características visíveis das pessoas, não possibilitando compreender a complexidade do dinamismo cultural, por exemplo, existente dentro de cada escola.

Alinhado com essa discussão, Oliveira²⁵ ao analisar os 'atores sociais' de uma escola e motivado pelas questões da disciplina Educação Física no tocante aos estudos sobre a diversidade cultural, observou que os alunos envolvidos na investigação tinham como parâmetros ou compreensões das diferenças somente em termos de características como: sexos, físicas, comportamento, habilidade motora, cor de pele e maneiras de se vestir. Assim, no bojo de seu estudo, essas simplificações sobre as diferenças acabam servindo como definidores de desigualdade de espaço, discriminação e intolerância amparados em estereótipos.

De forma semelhante, Magalhães²⁶, em pesquisa realizada sobre os alunos imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo, entrevistando estudantes, pais/mães e diretores/coordenadores/professores das escolas, constatou que o direito universal a Educação é na sua maioria negligenciado, com barreiras evidentes de diversas naturezas (burocracia, falta de documentos, falta de informação e indiferença ao idioma nativo). A autora ainda conclui que esses indivíduos oriundos de uma etnia diferente do contexto brasileiro, após terem acesso a Educação, acabam tendo uma aceitabilidade contraditória na escola. Segundo ela, esse local de Educação pouco proporciona espaço efetivo de aprendizagem, com relatos que mostram um ambiente que gera violência, preconceito e discriminação sobre esses seres humanos.

Por isso, descrevem Oliveira e Daolio⁹ que as divergências produzidas pela própria dinâmica da diversidade cultural em diferentes contextos sociais, também estão presentes no cotidiano escolar, o que as vezes pode confirmar aspectos injustos em determinadas situações. Portanto, segundo Oliveira e Daolio⁹ é importante que pensemos em:

[...] pressupostos pedagógicos que vislumbrem a superação de tal concretude e das armadilhas do relativismo, que,

frequentemente, desenha o outro a partir de uma visão estereotipada, essencializando a cultura. Frente a isso, nos posicionamos a favor da educação intercultural como ponto de partida para ressignificação das práticas escolares de Educação Física no que tange às tensões produzidas pela diversidade cultural (p. 8).

Magalhães²⁶ constata que pouco se faz em termos de políticas públicas (em todas as esferas) que considere a especificidade do migrante, sobretudo o boliviano que busca acesso a Educação, esclarecendo que existe um distanciamento (lacuna) entre a disponibilidade legal para estudar e o cotidiano vivido por esses sujeitos. Outro aspecto que aparece na pesquisa é que muitos desses alunos bolivianos (meninos e meninas) não são chamados pelo nome, são ignorados por professores e na maioria das vezes são 'identificados' por um apelido geral (Bolívia). Acabam recebendo por parte dos entrevistados características como: calados, tímidos e/ou retraídos.

Assim, devemos pensar na escola como um espaço para discutirmos e promovermos a equidade na diversidade sociocultural. Sobretudo, via Educação Física, precisamos ficar atentos quanto aos processos (in)diretos de discriminações sobre o corpo etnicamente 'diferente', neste caso, observando a complexidade na região de Corumbá - Mato Grosso do Sul (Brasil), espaço fronteiro que constantemente interage com o povo boliviano.

Considerações Finais

Nessa breve 'paisagem conceitual' sobre o tema fronteira, identidade e interculturalidade, podemos observar que diversos elementos podem contribuir para diminuir e/ou aumentar os entraves discriminatórios sobre pessoas (corpo) etnicamente diferentes nas práticas da Educação Física escolar, sobretudo para aquelas que convivem em espaços fronteiros (Brasil-Bolívia), como é o caso de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul-Brasil.

Dentre esses 'gargalos educacionais' destacamos as diferentes formas de negligências nas escolas de fronteira, tais como: distanciamento cultural entre as escolas fronteiriças; desconsideração sobre a

multiplicidade cultural da região fronteira; burocracia em diferentes entidades; indiferença nas relações humanas quanto ao idioma nativo dos países vizinhos ao Brasil; falta de preparo dos docentes para lidar com os sujeitos de outra nacionalidade; discriminação e intolerância amparados em estereótipos preconceituosos, dentre outros.

Assim, foi possível perceber a importância de discutirmos o hibridismo sociocultural que está presente no contexto educacional, particularmente considerando os ambientes fronteiriços e sua influência na prática da Educação Física escolar. Nas análises apresentadas também ficou evidente que a literatura atual, especialmente os estudos sobre fronteira relacionado ao campo específico da Educação Física, apresenta uma escassez considerável de trabalhos científicos, demonstrando a importância de ampliação de pesquisas/estudos dessa temática que ainda é, portanto, embrionária para área.

Por fim, mesmo com alguns obstáculos, acreditamos que a literatura que apresentamos permite inferir que é necessário uma maior atenção sobre as questões de Educação, identidade e interculturalidade na fronteira Brasil-Bolívia, notadamente pensando nos desafios e perspectivas da área de Educação Física na escola. Deste modo, indicamos que cabem, em parte, aos profissionais de Educação Física, a partir das pesquisas científicas e das possíveis intervenções pedagógicas nas escolas, ficarem mais atentos ao hibridismo e a interculturalidade em região de fronteira, essencialmente ao exercerem seus processos educativos nesse contexto.

Agradecimento

A Capes pelo apoio nas bolsas Prosup.

Referências

1. Albuquerque, José Lindomar C. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos "brasiguaios" entre os limites nacionais. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos [online]. 2009, vol.15, n.31, pp. 137-166.
2. _____. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: Seminário internacional fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 3., 2006. 1 CD-ROM.
3. Costa, E. A. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil. Revista Transporte y Territorio [on line], p. 65-86, 2013.
4. Pereira, J. H. do V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras Internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.
5. _____. Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.
6. Bauman, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
7. Bourdieu, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). Usos & abusos da história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 183-191.
8. Carrano, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
9. Oliveira, R. C.; Daolio, J. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.
10. Darido, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Araras, SP: Topázio, 1999.
11. Betti, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
12. Brasil. Decreto-Lei nº 6.964, de 09 de dezembro de 1981. Altera disposições da Lei nº 6.815/80. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 1981.
13. _____. Decreto-Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o conselho nacional de imigração, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de agosto de 1980.
14. Corumbá. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Delegacia de Polícia Federal em Corumbá, ofício nº 0037/2013 DPF/CRA/MS - NUMIG, 09 de janeiro de 2013.
15. Nunes, Flaviana Gasparotti. Migração e integração nas escolas da fronteira Brasil/Paraguai em Mato Grosso do Sul. In: Pereira, J. H. do V.; Oliveira, M. A. M. de (orgs.). Migração e integração: resultados de pesquisas em Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2012.
16. Ferreira, S. M. da P.; Silva, R. V da. Aspectos Interculturais na fronteira Brasil-bolívia a partir das línguas em contato. Representação da identidade nacional na fronteira Brasil-Bolívia a partir da literatura. In: COSTA, Gustavo Villela Lima da; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein (Org.). Fronteiras em questão: múltiplos olhares. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2013, v. 5, p. 177-201.
17. Fabríz, Daury César. Cidadania, democracia e acesso à justiça. In: STUTZ e ALMEIDA, Eneá (org.). Direitos e Garantias Fundamentais. Florianópolis, SC: Boiteux, 2006.
18. Nascimento, V. A. O Processo de assimilação dos terena: as múltiplas configurações da fricção interétnica. Revista TRIAS. Revista eletrônica online de Filosofia, História, Literatura e Ciências Sociais, v. 4, p. 1-11, 2012.
19. Oliveira, Roberto Cardoso de. Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
20. Cunha, Manuela Carneiro da. Antropologia do Brasil. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.
21. Guisard, Luís Augusto de Mola. O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro. São Paulo: Perspec. [online] 1999, vol.13, n.4, p. 92-99.
22. Sampaio, Tânia Mara V. A justiça social em perspectiva de gênero e raça. In: Jose Lisboa Moreira de Oliveira. (Org.). Ensaios sobre justiça social: refazendo o caminho da vida e da paz. 1ªed. Brasília - DF: Editora Universa, 2009, v. 1, p. 1-65.
23. Vieira, R. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In.: III Seminário de Educação - "Memórias, Histórias e Formação de Professores". Rio de Janeiro, setembro de 2007.

24. _____. História de vida e identidades. Porto: Afrontamentos, 1999.
25. Oliveira, Rogério Cruz de. Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
26. Magalhães, Giovanna Modé. Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2010.