

# O aluno “brasiguaiio” e a violência simbólica no contexto escolar brasileiro

*Carla Giselle Duenha de Souza<sup>1</sup>*

**Resumo:** O presente artigo faz uma abordagem sobre a educação em contexto de fronteira a partir da imigração de brasileiros para o Paraguai e o retorno do aluno “brasiguaiio” para o Brasil. Para tanto utiliza-se como referencial teórico Albuquerque (2009, 2010) e Bourdieu (1989, 2007, 2008, 2012), por meio da análise do capital cultural e da prática da violência simbólica no contexto escolar envolvendo alunos “brasiguaios”. Este estudo tem como objetivo analisar o processo migratório do brasileiro para o Paraguai e as repercussões na formação escolar do aluno “brasiguaiio” ao retornar para o Brasil. Justificando-se devido a relevância do tema e a possível contribuição para a educação. A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, bem como, materiais disponíveis na internet. Realizando-se assim, pesquisas bibliográficas, exploratórias e explicativas. Por meio do qual, pode ser verificada a amplitude do tema, sua possibilidade de exploração, uma vez que permitiu refletir sobre como promover mudanças no sistema de ensino a partir do capital cultural para que ele não seja utilizado como instrumento de dominação e de reprodução de desigualdades sociais no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Imigração; Brasiguaiio; Capital cultural; Violência simbólica.

## The "brasiguaiio" student and symbolic violence in the brazilian school context

**Abstract:** This article addresses education in a border context based on the immigration of Brazilians to Paraguay and the return of "brasiguaiio" students to schools in Brazil. For this, we use as theoretical reference Albuquerque (2010) and Bourdieu (1989, 2007, 2008, 2012), through the analysis of cultural capital and the practice of symbolic violence in the school context

---

<sup>1</sup>Doutoranda e Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente do curso de Direito do Centro Universitário União das Américas de Foz do Iguaçu. E-mail: cduenha@gmail.com.

involving "brasiguaios" students. This study aims to analyze the Brazilian migratory process to Paraguay and the repercussions in the school education of the "brasiguaios" student upon returning to Brazil. It is justified due to the relevance of the theme and the possible contribution to education. The research is qualitative and bibliographic, developed from materials published in books, articles, dissertations, theses, as well as materials available on the Internet. Thus, bibliographical, exploratory, and explanatory research was carried out. By means of which, it was possible to verify the amplitude of the theme, its possibility of exploration, once it allowed us to reflect on how to promote changes in the educational system based on the cultural capital so that it is not used as an instrument of domination and reproduction of social inequalities in the school context.

**Keywords:** Immigration; Brasiguaios; Cultural capital; Symbolic violence.

## Introdução

A educação é direito de todos, é dever do Estado, é também dever da família. Visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e capacitando para o trabalho. Sendo esses os ideais estabelecidos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Portanto, a educação é de extrema relevância para a sociedade, e refletir sobre a sua forma de realização é de suma importância.

Partindo dos pressupostos legais no tocante a educação, formalmente todos indistintamente são tratados de modo igual, em direitos e deveres. O que segundo Bourdieu (2007) configura-se como violência simbólica, bem como é uma forma de reprodução das desigualdades sociais.

Neste sentido, Bourdieu (2007) põe em dúvida a ideia de igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir a igualdade social a todos, sendo que a garantia de igualdade social para o aluno "brasiguaios" está ainda mais distante.

Uma vez que, tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado e exclui as classes populares.

A escola formalmente dispensa o mesmo tratamento a todos os alunos, bem como desconsidera o contexto da fronteira, o capital cultural dos alunos "brasiguaios" e espera que todos tenham as mesmas chances, pelo simples fato de todos os alunos assistirem às mesmas aulas, falarem

português, terem as mesmas formas de avaliação e a obedecerem às mesmas regras. Ao agir desta forma, faz com que os alunos sofram violência simbólica, bem como haja a produção e reprodução das desigualdades sociais.

No entanto, segundo Bourdieu (2007) a escola não é neutra e as chances são desiguais, pois alguns alunos estão em condições mais favoráveis do que outros para satisfazer as exigências da escola devido a classe social a que pertencem, bem como pelo capital cultural que possuem. Isso ocorre devido a escola legitimar o capital cultural da elite, como sendo o capital transmitido pela escola.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo analisar o processo migratório do brasileiro para o Paraguai e as repercussões na formação escolar do aluno “brasiguai” ao retornar para o Brasil. Justificando-se devido a relevância do tema e a possível contribuição para à educação.

Para tanto, o artigo foi dividido em duas partes, sendo que inicialmente foi realizado um estudo sobre a imigração de brasileiros para o Paraguai. Na sequência foi analisado sobre o aluno “brasiguai” na escola brasileira e a violência simbólica por ele sofrida no contexto escolar. Finalizando-se com as considerações finais gerando reflexões sobre a temática, visto não se ter a pretensão de esgotar a mesma diante de sua complexidade e amplitude.

Para a elaboração desta pesquisa, utilizou-se a metodologia qualitativa e bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, bem como, materiais disponíveis na internet. Realizando-se assim, pesquisas bibliográficas, exploratórias e explicativas. Por meio do qual, pode ser verificada a amplitude do tema, sua possibilidade de exploração, uma vez que permitiu refletir sobre como promover mudanças no sistema de ensino a partir do capital cultural para que ele não seja utilizado como instrumento de dominação e de reprodução de desigualdades sociais no contexto escolar.

## **1 A imigração de brasileiros no Paraguai**

A imigração brasileira no Paraguai iniciou nos idos de 1950, sendo que se intensificou nas décadas de 60 e 70 em decorrência da construção da Hidroelétrica de Itaipu. Não se sabe ao certo a quantidade de brasileiros vivendo no Paraguai, os dados são imprecisos tanto nas pesquisas realizadas pelo Brasil, quanto nas realizadas pelo Paraguai.

Albuquerque (2010) aponta que segundo estimativas trata-se da segunda maior comunidade de brasileiros no exterior, sendo a primeira localizada nos Estados Unidos. Bem como, a primeira quanto as imigrações de brasileiros para as nações fronteiriças.

Ainda de acordo com o autor, os processos de imigração brasileira no Paraguai durante estas décadas ocorreram devido a aproximação geopolítica entre o Brasil e o Paraguai, ao movimento migratório espontâneo, a política de incentivo à imigração brasileira por parte do governo paraguaio, aos deslocamentos populacionais para a construção de Itaipu e ao “boom” do comércio fronteiriço nas duas últimas décadas (ALBUQUERQUE, 2010).

Algumas políticas de integração entre os dois países amparam esse processo de migração, sendo que os principais momentos dessa aproximação ocorreram durante a administração de Juscelino Kubitschek (1955-1960), bem como no período em que o Brasil e o Paraguai, assim como outros países da América do Sul passaram pela ditadura militar. No Paraguai, Alfredo Stroessner governou o país entre 1954 e 1989. Enquanto a ditadura no Brasil se estendeu entre 1964 e 1985.

Dentre os principais projetos de integração física e econômica entre Brasil e Paraguai menciona-se a rodovia ligando Assunção com as principais cidades e portos do Brasil, a concessão de uma área para exportação e importação dos produtos paraguaios no Porto de Paranaguá (1956), a construção da Ponte da Amizade (1965) e a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1974-1983) (ALBUQUERQUE, 2010).

Nos processos de integração física houve um forte conflito entre o Brasil e o Paraguai, envolvendo a falta de precisão na demarcação do Salto Grande das Sete Quedas no rio Paraná e pela ocupação militar brasileira em um território fronteiriço de cerca de 20 km que estava em litígio. Sendo que, o conflito foi resolvido com o acordo pelo aproveitamento comum do potencial energético das Sete Quedas. O Projeto Itaipu e Lago Itaipu acabou com as Sete Quedas em 1982.

Para construir Itaipu foram desapropriados 101.092,5 hectares. O período de desapropriação foi entre 1978 e 1992. Foram adquiridas 8.519 propriedades, sendo 6.913 rurais e 1.606 urbanas. O valor das indenizações somou US\$ 208.640.773,44 (rural: US\$ 197.093.585,61; urbana: US\$ 11.547.187,83). Neste movimento de desapropriação estima-se um total de 40 mil pessoas atingidas (ITAIUBINACIONAL, 2012).

Muitas famílias que tiveram suas propriedades desapropriadas acabaram comprando terras no Paraguai devido as políticas de incentivo do governo de Stroessner. Assim, a imigração brasileira para o Paraguai tem relação tanto devido ao deslocamento de milhares de trabalhadores para a construção da Hidrelétrica de Itaipu, bem como devido a indenização de vários camponeses que viviam no lugar do Lago de Itaipu.

A Hidrelétrica de Itaipu foi criada em 1973 e começou a gerar energia em 1984, sendo que Brasil e Paraguai dividem a energia produzida pela Itaipu em 50% para cada. O Paraguai usa apenas 5% e repassa os 45% restante ao Brasil. No acordo inicial o Paraguai passava a preço de custo os 45% restantes para a Eletrobrás para pagar a dívida com o Brasil pela construção da usina, dívida está no montante de US\$ 18 bilhões, a ser paga até 2023. Até 2009 o Brasil pagava US\$ 120 milhões anuais pela energia de Itaipu ao Paraguai. Entretanto, um novo acordo foi realizado entre os países em 2009 estipulando o valor de US\$ 360 milhões anualmente. (PRESSE, 2009).

A imigração brasileira para o Paraguai tem relação com a construção da Hidrelétrica de Itaipu, com a indenização de vários camponeses, assim como, o aumento da imigração urbana tem relação com a expansão do setor de comércio e serviços nas últimas décadas. Uma vez que, a política paraguaia de baixar a taxa de impostos para importação de produtos industrializados a partir de 1981 e reexportar estes produtos para os países vizinhos modificou o contexto econômico e migratório com o Brasil e com a Argentina que eram as nações relativamente mais desenvolvidas.

De acordo com Sprandel (1992, p. 3):

A opção pelo Paraguai configurou-se antes como possibilidade de acesso a novas áreas de terras agriculturáveis, da melhor qualidade, através de condições facilitadas de compra, de contratos de arrendamento e mesmo de abertura de posses. Estas terras situam-se muito próximas ao Brasil, e este se daqueles que nelas residem faz presente no cotidiano e trabalham, através das transmissões de rádio e televisão brasileiras.

Outro ponto que contribuiu para a imigração brasileira foi que governo paraguaio reformulou o Estatuto Agrário em 1963, o que permitia a venda de terras aos estrangeiros nas zonas de fronteira. Essa região era ocupada por uma imensa floresta tropical e o governo implementou o plano

de colonização e facilitou a entrada de brasileiros tanto na derrubada da mata, como no plantio agrícola.

De acordo com Albuquerque (2010, p. 80) “os “colonos” brasileiros vendiam um pequeno pedaço de terra no Brasil, geralmente meia colônia (equivalente a 5 alqueires ou 12, 5 hectares), e compravam uma extensão bem maior no Paraguai, cerca de três colônias (30 alqueires ou 75 hectares)”.

A permissão para a compra de terras na zona de fronteira por estrangeiros perdurou até 2004 quando uma nova lei foi aprovada. No entanto, a nova lei não atinge direitos adquiridos e está restrita à proibição da compra de imóveis rurais por estrangeiros dos países limítrofes numa faixa de 50 km a partir da linha de fronteira (ALBUQUERQUE, 2010).

A principal consequência da mudança na legislação veio no sentido de proibir com que estrangeiros, como os brasileiros, comprem imóveis rurais na faixa de 50 km a partir da linha de fronteira. Sendo, portanto, zona exclusiva para compra de imóveis rurais por paraguaios, ou seja, os estrangeiros não podem mais adquirir propriedades neste território. No entanto, aos brasileiros que já possuem terras nesta área a eles a modificação na legislação não os atingem, pois, trata-se de direito adquirido, podendo praticar negócios jurídicos, como por exemplo alienar o bem, pois são direitos garantidos por serem proprietários do imóvel rural.

O movimento migratório ocasionou uma grande concentração de brasileiros no Paraguai, em 2002 a Diretoria Geral de Assuntos Consulares, Jurídicos e de Assistência a Brasileiros no Exterior estima que o número de brasileiros no Paraguai havia ultrapassado o montante de 459 mil brasileiros (ALBUQUERQUE, 2010).

Sendo que a principal concentração da população estrangeira no país se encontra na região oriental e, especialmente, no departamento de Alto Paraná, onde fica localizado o distrito de Santa Rita (ODDONE, 2011).

Mudanças políticas ocasionadas com o término da ditadura militar no Brasil em 1985 e no Paraguai em 1989 levam a um novo processo migratório, devido ao encerramento de contratos de arrendamentos, ao processo de mecanização, substituição da mão de obra e diminuição de créditos agrícolas o que fez com que muitos brasileiros pobres e marginalizados voltassem para o Brasil atraídos pela promessa de terra por meio da reforma agrária. Esse grupo ficou conhecido como “brasiguaios”.

Muitos voltaram para o Brasil, outros lá permaneceram. No contexto democrático as vilas e colônias fundadas por brasileiros se tornaram municípios e os filhos de imigrantes bem-sucedidos nascidos no Paraguai

têm se candidatado aos cargos de vereadores e prefeitos e cada vez mais ganhado lugar de destaque no cenário político. Sendo que, no período de 2001-2006 havia um prefeito brasileiro, três prefeitos filhos de imigrantes no departamento do Alto Paraná e vários vereadores brasileiros nos departamentos de Alto Paraná e Canindeyú (ALBUQUERQUE, 2010).

De acordo com Cardin (2022, p. 32) “Migrar não é uma ação que começa e termina em um deslocamento físico e geográfico. Migrar envolve uma mudança nas relações sociais que até então foram estabelecidas, o que exige a busca por espaço e sobrevivência em um universo onde há um conjunto de padrões sedimentados”.

Neste sentido, os imigrantes não estão presentes somente na economia e na vida política local. Há uma influência cultural do Brasil nesta ampla zona de fronteira, trazendo influência direta quanto ao idioma, em que a língua portuguesa é comumente falada nas ruas, nos meios de comunicação sendo muitos programas de televisão e rádio brasileiros, também há influência direta quanto a religião, na música, nas danças, nas tradições e até mesmo quanto a culinária local.

O idioma português segundo o *Censo Nacional de Población y Viviendas del Paraguay* realizado em 2004 estimou que mais de 326 mil pessoas falavam português no Paraguai (*apud* ALBUQUERQUE, 2010).

Sendo que, mesmo sendo obrigatório nas escolas o estudo do espanhol e do guarani, os filhos de brasileiros aos saírem da sala de aula se comunicam em português e o idioma é a língua predominante nas interações sociais que ocorrem nos bares, nas festas e nos intervalos das aulas nos municípios colonizados por imigrantes brasileiros (ALBUQUERQUE, 2010).

No entanto, mesmo havendo muitos imigrantes brasileiros vivendo no Paraguai e um convívio com vários idiomas ao mesmo tempo, não há adoção do idioma brasileiro nas escolas paraguaias, assim como, não há adoção do espanhol nas escolas brasileiras, e o uso de mais de uma língua que deveria ser visto sempre como algo enriquecedor, principalmente em região de fronteira se torna um processo de discriminação e exclusão.

## **2 O aluno “brasiguai” na escola brasileira**

Com a imigração brasileira para o Paraguai, muitos alunos “brasiguaios”<sup>2</sup> têm contato com outros idiomas além do português. Esse aluno tem como primeira língua, geralmente, alguma variedade do português com o qual interage socialmente, principalmente de forma oral. Mas, esse aluno ainda possui outra língua como o alemão, o italiano, o polonês, entre outros, bem como são alfabetizados no país vizinho em espanhol, fazendo parte do currículo escolar também o guarani.

Definir “brasiguai” não é tarefa fácil. Para Albuquerque (2009, p. 154) o termo “brasiguai”:

Adquiriu sentidos variados ao longo das duas últimas décadas, funcionando como uma identificação ambígua, situacional e negociada conforme os interesses que necessitavam ser explicitados ou ocultados. A identificação “brasiguai” é imprecisa e bastante mutável. Essa categoria nativa pode ser atribuída: 1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e seus descendentes que falam um “idioma fronteiriço” e mesclam outros elementos culturais dos dois países; 5) a todos os imigrantes brasileiros na nação vizinha.

A origem do termo está ligada ao retorno do primeiro grupo organizado de imigrantes brasileiros advindos do Paraguai no ano de 1985. De acordo com Albuquerque (2009, p. 155), esse grupo de brasileiros, os “brasiguaios”:

Teriam sido “expulsos” daquele país por causa da concentração da terra, da mecanização da agricultura, do fim dos contratos de arrendamento e dos créditos agrícolas durante a década de 1980. A esperança na realização da reforma agrária no Brasil favoreceu a volta de imigrantes pobres que passaram a se organizar e lutar pelo direito à terra e à cidadania brasileira. Naquele período, Sérgio Cruz, deputado federal (PT) pelo Mato

---

<sup>2</sup> O uso do termo “brasiguai” muitas vezes assume uma conotação discriminatória, seja para excluir ou separar o indivíduo do grupo, referindo-se tanto aos brasileiros imigrantes no Paraguai e que lá vivem, como aqueles que retornaram ao Brasil. No entanto, ainda que possa assumir essa conotação discriminatória será utilizado neste artigo para promover reflexão quanto ao seu uso.



Grosso do Sul, cunhou o termo “brasiguaiio” durante uma manifestação de imigrantes na cidade fronteira de Mundo Novo (MS).

De acordo com Spranzel (1992, p. 5):

Pode-se dizer que os chamados brasiguaios utilizaram elementos e categorias étnicas na condução das diversas etapas de uma mobilização que ficou registrada, sem sombra de dúvida, como um dos principais conflitos pela posse da terra, enfrentados -pelos órgãos fundiários da chamada "Nova República". Durante seis meses, milhares de pessoas viveram em condições sub-humanas, enfrentando condições climáticas adversas, escassez de alimentos, doenças, sob precárias barracas de lona, sendo pressionadas pela presença ostensiva de policiais militares e agentes federais. De junho a dezembro de 1985 o país lia diariamente em seus principais jornais e assistia na televisão o que era considerada uma situação dramática, aquela dos chamados brasiguaios.

Segundo a autora, os “brasiguaios” que retornaram do Paraguai para o Brasil formaram dois grandes acampamentos, sendo um na cidade de Mundo Novo (MS), com 992 famílias e o outro em Sete Quedas (MS), com 144 famílias, tendo as famílias se acampado em maio de 1985 (SPRANZEL, 1992, p. 74).

Segundo Colognese (2012, p. 145):

Ao longo do tempo, desde a sua origem em 1985, o termo brasiguaiio vem recebendo diferentes sentidos. Estes sentidos estão relacionados ao ambiente de conflitos e aos atores brasileiros e paraguaios, envolvidos em disputas pela posse de áreas territoriais e seus desdobramentos no Paraguai, mas também pelo acesso a direitos e políticas públicas no Brasil. Mais do que uma questão etimológica, os sentidos são reveladores das disputas que se travam no processo de construção de uma identidade social, notadamente numa região de fronteira.

Identidade esta que segundo Santos e Cavalcante (2008, p. 430) quando baseada em uma construção simplificadora torna-se:

Problemática, primeiro porque desconsidera as questões políticas, sociais e históricas que a denominação recobre, apagando a sua construção simbólica e ideológica. Segundo, vai depender também de quem se inclui/exclui na/da denominação. E, por fim, o termo faz pressupor a homogeneização, o que conduz a uma representação unificadora de identidade, que é apresentada como inerente e constitutiva de um grupo. Rotulados de “brasiguaios” são transformados em minorias/grupos subalternos e marginalizados.

Nas escolas brasileiras assumem a posição do “outro”, do aluno excluído, que de acordo com Santos e Cavalcante (2008, p. 431) ao adotarem o estereótipo do aluno “brasiguaião” “faz com que sejam antecipadamente considerados alunos ‘fracos’, o que contribui para que desenvolvam uma baixa autoestima e construam para si uma identificação com o fracasso escolar.”

Segundo as autoras em decorrência disso muitas vezes o aluno “brasiguaião” busca o apagamento de sua passagem pelo país vizinho, no entanto, acaba sendo visibilizado contra sua vontade, principalmente pela sua língua(gem) híbrida seja através da leitura em voz alta, seja através dos seus próprios textos escritos (SANTOS; CAVALCANTE, 2008).

Afirmam as autoras que:

[...] Durante as entrevistas com todos os alunos “brasiguaios”, não foi possível perceber traços do castelhano em suas falas. Com Carlos, o mesmo aconteceu, a não ser quando ele trocou escrevo por escrivu. No entanto, segundo seu relato, quando lia, os professores diziam que *lesse em português e não em castelhano*. Por esse motivo e também por causa da risada dos colegas, não gostava de ler em sala de aula. Surgiu a curiosidade em saber o que esse comentário representava, pois também os professores manifestaram, nas entrevistas, a surpresa frente à leitura deste e de outros alunos, comentando que não entendiam como eles liam daquela forma e também escreviam com traços do castelhano, se pelas suas falas cotidianas não era possível identificá-los na sala de aula, afirmando que “*eles falam perfeito, não falam enrolado*”. Aliás, muitas vezes o professor nem mesmo tinha conhecimento da presença de um aluno “brasiguaião”, a não ser quando solicitavam que lessem em voz alta ou

redigissem um texto (SANTOS; CAVALCANTE, 2008, p. 438) [grifo nosso].

Para Santos e Cavalcante (2008, p. 438) “qualquer diferença toma a dimensão de uma anomalia que é preciso normalizar e uma das maneiras utilizadas é justamente homogeneizar, e, para o aluno, esse processo pode ser doloroso, pode resultar em uma marca pela incapacidade.”

Portanto, a escola brasileira ignora os costumes, a cultura construída e conservada pelo aluno “brasiguaiio” a partir de sua convivência em diferentes contextos, ignora-se o seu capital cultural construído.

Neste ponto, há que esclarecer que os “brasiguaios” aqui retratados, são entendidos como os filhos dos pequenos produtores que retornaram para o Brasil e que não conseguiram enriquecer no país vizinho e não os “brasiguaios” migrantes e filhos de migrantes ricos devido a grandes produções de soja.

Para Bourdieu (2007) o capital cultural está associado à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, mas também está voltado aos costumes e às culturas, produzidas e conservadas nos diferentes contextos, raças, classes e povos.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2007, p.73).

Neste sentido, para o autor o capital cultural tem como ponto de partida o desenvolvimento escolar, por meio do conhecimento formal escolar. Contudo, o capital cultural vai além da noção de capital escolar, caracterizando-se também como um conhecimento informal que se constitui a partir dos costumes e hábitos de cada pessoa e grupo social.

Ainda segundo, Bourdieu (2007) o capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. Sendo que, o primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados como: quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, entre outros. O

segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. Por fim, o terceiro se refere à posse de diplomas escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural escolares.

O aluno “brasiguai” é em sua maioria o imigrante pobre, de classe social mais baixa que foi para o Paraguai, retorna para o Brasil após um período de convivência com outras línguas, muitas vezes alfabetizado no Paraguai, com outros costumes e outras relações. Ou seja, há que se reconhecer um multiculturalismo.<sup>3</sup>

Mas, quando o educador afirma que não entendiam como que os alunos “brasiguaios” “liam daquela forma e também escreviam com traços do castelhano, se pelas suas falas cotidianas não era possível identificá-los na sala de aula, afirmando que “eles falam perfeito, não falam enrolado”. (SANTOS; CAVALCANTE, 2008, p. 438). Ignora-se e oprime aquilo que o aluno já sabe e traz consigo.

Segundo Trindade e Santos (2003, p. 9):

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa, e se a gente não educa no espaço/ tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

O aluno “brasiguai” é silenciado, envergonha-se dos seus costumes e de sua cultura tanto que o aluno busca o apagamento de sua passagem pelo Paraguai, porque reconhecer seu capital cultural, faz com que sejam considerados alunos “fracos”, o que contribui para que desenvolvam uma

---

<sup>3</sup> O multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural que busca eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, procurando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças. Portanto, é preciso pensar nas diferenças dentro de suas “diferenças”, e o multiculturalismo abre espaço para refletir a complexidade e as divergências classificatórias da atualidade (BARAVESCO; TACCA, 2016, p. 61).

baixa autoestima e construam para si uma identificação com o fracasso escolar.

De acordo com Cardin (2022, p. 33):

Os grupos sociais compostos por migrantes ao buscarem inserção social e laboral, além do acesso aos mais diferentes direitos, precisam “negociar” com aqueles que já estão estabelecidos. [...] A estigmatização, a xenofobia, a violência física e simbólica, são as armas mais comuns nestas situações, sendo que o uso delas, como foi afirmado, relaciona-se diretamente com a configuração social vivida.

O professor, muitas vezes a serviço do capital escolar, que prioriza o capital cultural da elite, acaba por invisibilizar o outro, por legitimar os ideais e manifestações culturais da classe dominante, valorizando apenas este grupo e deixando outros de lado.

Bourdieu (2007) deixa claro que a sociedade está dividida em classes sociais, sendo que cada classe possui um determinado grau de cultura. Ou seja, o patrimônio cultural da elite é diferente do patrimônio cultural das classes populares.

Por sua vez, muito tem sido discutido sobre o papel social e pedagógico da escola, sendo que devido as próprias características heterogêneas do público pertencente a esse espaço, há que se esperar que diferentes manifestações socioculturais ocorram, em especial em escola no contexto de fronteira.

Bourdieu (2007) salienta que as diferenças socioculturais são ignoradas pela escola, uma vez que seleciona, privilegia e até certo modo impõe a prática das manifestações e os valores culturais das classes dominantes. De acordo com o sociólogo:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola, ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que

transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

O autor sustenta que a cultura escolar está diretamente relacionada à cultura dominante, deixa claro que a escola não somente reconhece as desigualdades como também legitima a cultura da dominação. Uma vez que, os alunos que possuem um capital cultural “mais qualificado” teriam mais probabilidade de assimilar e internalizar o ensino que é proposto nas escolas e aquele que “fala enrolado” está fadado ao fracasso escolar.

Segundo Bourdieu (2007, p. 55) o capital cultural presente no ensino escolar é o capital cultural das classes dominantes, ou seja, da elite:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

Neste sentido, para Bourdieu (2008b, p. 37) o sistema escolar mantém:

A ordem preexistente, isto é, a separação dos alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes.

Dessa forma, observa-se que a escola tem estado a serviço da legitimação dos ideais e manifestações culturais da classe dominante e que, portanto, todos os demais alunos oriundos de diferentes classes sociais teriam que se adaptar aos conteúdos e metodologias de ensino pensados para as classes dominantes, o que se caracteriza como violência simbólica.

Neste sentido, para Bourdieu e Passeron (1992, p. 20-22) a violência simbólica é:

Toda ação pedagógica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. A arbitrariedade constituiu-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral, ou seja, a ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente. A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). E em um segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural.

Dessa maneira, compreende-se que a violência simbólica está presente no contexto escolar, pois a ação pedagógica tende a ser uma violência simbólica, uma vez que a violência praticada na educação ocorre por meio da reprodução da cultura dominante que está inserida no modelo de socialização que beneficia a reprodução da estrutura e das relações de poder das classes dominantes.

Portanto, os alunos pertencentes as classes populares, como os “brasiguaios” acabam tendo que renunciar a parte de sua identidade, referências, do seu capital cultural, para inculcar o capital cultural da elite.

Assim, considerando o contexto escolar em que alunos possuem diferentes estruturas familiares, econômicas e culturais, mas que são tratados de forma igual, e que tais características refletem diretamente em suas ações em sala aula, será neste momento que a violência simbólica ocorrerá.

Uma vez que, quando a escola padroniza as ações pedagógicas impondo e esperando com que todos tenham o mesmo capital cultural surgem diversas apreciações e julgamentos por parte dos professores em relação aos alunos que não apresentam este capital cultural, o que muitas vezes levam os professores a considerarem que os alunos possuem déficit de atenção e aprendizagem, entre outros transtornos de aprendizagem simplesmente por apresentarem maiores dificuldades que os alunos oriundos de classes sociais dominantes.

Portanto, muitas vezes o professor classifica os alunos de acordo com seus diferentes comportamentos e níveis de aprendizagem não levando em conta a diferença entre o capital cultural exigido e o capital cultural que o aluno possui.

Neste sentido, a violência simbólica imposta e vivenciada no contexto escolar é um tipo de violência que ocorre de forma suave, insensível e muitas vezes invisível a suas vítimas que desconhecem a instância em que ocorre, uma vez que acontecem nas relações sociais em forma de dominação (BOURDIEU, 2012, p. 7).

Ainda, essa relação social oferece também uma forma de aprender a lógica da dominação, em que a dominação que é exercida por diferentes meios, tendo como objeto os conjuntos de bens simbólicos como o estilo de vida, maneira de agir, pensar, falar, entre outros e que são distintos e se tornam emblemas ou estigmas, dos quais são eficientes simbolicamente, sendo inteiramente arbitrária (BOURDIEU, 2012, p. 8).

Portanto, a violência simbólica no contexto escolar ocorre sem necessariamente coerção física, acontecendo geralmente de forma velada, muitas vezes sem ser questionada devido a aceitação da legitimação do poder simbólico.

Assim, através da violência simbólica a escola consegue legitimar a teoria da dominação, dominação que ocorre por meio de um processo de naturalização da estrutura vigente, sem que o aluno oriundo das classes sociais mais baixas sequer perceba esse processo.

Portanto, as ações pedagógicas que deveriam transmitir conceitos, métodos, instrumentos para a construção da realidade e o desenvolvimento do senso crítico que segundo preconizado pela organização formal do sistema escolar seria igual para todos. Acaba tendo uma destinação desigual por meio da violência simbólica.

Dessa forma, a violência simbólica está presente no contexto escolar das escolas brasileiras por meio da imposição do capital cultural dominante



sobre o capital cultural do aluno que ocorre por meio da socialização, sendo que com o aluno “brasiguai” esta imposição é ainda maior.

### **3 Considerações finais**

Os levantamentos feitos por este trabalho não visam esgotar o tema, mas discutir a temática que mesmo sendo complexa deve ser tarefa de toda sociedade, uma vez que as reflexões propostas por este artigo buscaram contribuir para avanços no processo educacional. Pois, somente a partir de estudos, debates e reflexões a esse respeito será possível mudanças capazes de contribuir para a transformação social.

Neste sentido, observou-se que a escola ao dispensar formalmente o mesmo tratamento a todos os alunos, ao desconsiderarem por completo o contexto da fronteira, o capital cultural dos alunos “brasiguaios” e esperarem que todos tenham as mesmas chances, pelo simples fato de todos alunos assistirem às mesmas aulas, terem as mesmas formas de avaliação e a obedecerem às mesmas regras faz com que os alunos sofram violência simbólica, bem como haja a produção e reprodução das desigualdades sociais.

Uma vez que, o sistema educacional do modo como é estruturado, partindo do capital cultural proveniente das classes dominantes contribui para manter e naturalizar práticas de comportamento que apontam para a violência simbólica no contexto escolar.

Neste sentido, a partir das reflexões das teorias e conceitos de Bourdieu (1989, 2007, 2008, 2012) observou-se que ao (re)pensar esse espaço, ou seja, ter um novo olhar sobre as ações pedagógicas é possível perceber que estas refletem formas de violência simbólica, uma vez que ao privilegiarem o capital cultural da elite se incluem alguns, em detrimento da exclusão de muitos outros advindos de classes populares, incluindo neste grupo o brasileiro pobre que viveu no Paraguai e retornou para o Brasil.

Assim, observou-se ainda que a escola abriga uma antinomia entre o que tenta oferecer e o que realmente é oferecido, pois um espaço que deveria ser um espaço de libertação, humanização e acolhimento no processo de ensino-aprendizagem, acaba por produzir e reproduzir as desigualdades sociais.

Uma vez que, estudantes com acesso e posse do capital cultural da classe dominante possuem melhores possibilidade de atingirem resultados positivos no ensino, porque a própria escola desconsidera ou não se

aproxima dos conteúdos e capital cultural trazido pelos alunos das classes inferiores.

Pois, conforme Bourdieu (2007) a escola não é neutra e privilegia a cultura das classes superiores, a cultura do dom individual, gera violência simbólica em seus procedimentos e reproduz as desigualdades sociais.

Dessa forma, (re)pensar à educação em contexto de fronteira a partir das teorias e conceitos de Bourdieu permite com que se adote um olhar mais crítico sobre as ações pedagógicas, bem como propicia voltar um olhar mais atento para os alunos de classes populares e considerar a estrutural social e cultural desses estudantes assim como para a própria realidade escolar.

## 4 Referências

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

ALBUQUERQUE, J. L. C. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 137-166, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br /j /há /a /cthfCSRbsgk KrHFpGm 4c9Rf/? Format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unesc & Ciência - ACHS**. Joaçaba, v. 7, n. 1, jan./jun. 2016, p. 61-68.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 9 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2008b.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 04 dez. 2022.

CARDIN, E. G. Volta para o lugar de onde veio! O lugar da xenofobia e a demarcação social. **Revista Geopantanal**. n. 32, jan./jun. 2022, p. 26 – 43. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/16475>. Acesso em: 03 out. 2022.

COLOGNESE, S. A. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. **Tempo da Ciência**. V. 19, n. 38, 2º semestre 2012, p. 145-157.

ITAIPUBINACIONAL. **Bâ-a-Bá de Itaipu**: mantenha sempre à mão. Foz do Iguaçu: Assessoria de Comunicação Social, 2012. Disponível em: [https://www.itaipu.gov.br/sites/default/files/BX\\_beaba\\_OK.pdf](https://www.itaipu.gov.br/sites/default/files/BX_beaba_OK.pdf). Acesso em: 03 ago. 2022.

ODDONE, H. **Perfil migratorio del Paraguay**. Buenos Aires, Organización Internacional para las Migraciones. 2011. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/perfilmigratoriodeparaguay.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PRESSE, F. **Brasil e Paraguai fecham acordo sobre Itaipu**; país pagará o triplo por energia. Assunção, 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u600336.shtml>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. C. Identidades Híbridas, Língua(gens) provisórias-alunos “brasiguaios” em foco. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 47(2), Jul./Dez. 2008, p. 429-446. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ykkZSkD38y6Y6GXfmXsyXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SPRANDEL, M. A. **Brasiguaios**: conflito e identidade em fronteiras internacionais. Volume I. 213 f. 1992. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.

TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.