

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**

THAÍS ISIS DA CRUZ VERA

**AS PLURALIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM TERRITÓRIO
FRONTEIRIÇO BRASIL-BOLÍVIA**

**Dourados, MS
Novembro, 2021**

THAÍS ISIS DA CRUZ VERA

**AS PLURALIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM TERRITÓRIO
FRONTEIRIÇO BRASIL-BOLÍVIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade- PPGET, Faculdade Intercultural Indígena-FAIND/UFGD, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Área de Concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andréia Sangalli

**Dourados, MS
Novembro, 2021**

*Dedico a todos os indígenas, camponeses,
quilombolas, bolivianos e brasileiros, que lutam
pelos seus direitos e reconhecimentos étnicos,
culturais e sociais.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V957a	<p>Vera, Thaís Isis da Cruz. As pluralidades de uma escola do campo em território fronteiriço Brasil-Bolívia. / Thaís Isis da Cruz Vera. – Dourados, MS: UFGD, 2021.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Andréia Sangalli. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Corumbá. 2. Educação do Campo. 3. Alunos Bolivianos. 4. Fronteira. I. Título.</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE



THAÍS ISIS DA CRUZ VERA

AS PLURALIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM TERRITÓRIO FRONTEIRIÇO BRASIL-BOLÍVIA.

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 29 de novembro de 2021.

Prof. Dr. Eliel Benites
Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Andréia Sangalli
Orientadora/PPGET/UFGD

Prof. Dr. Flaviana Gasparotti Nunes
Membro externo/PPGG/UFGD

Prof. Dr. Raquel Alves de Carvalho
Membro Interno /PPGET/UFGD

Prof. Dr. Jeanne Maribel Brito de Moura Maciel
Membro Interno /PPGET/UFGD

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
(67) 3410-2626/2627 - E-mail: faind_ppget@ufgd.edu.br
Rodovia Dourados/Itahum, km 12 – Cidade Universitária – CEP: 79804-970 – Dourados/MS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, que me deu força e coragem para concluir mais essa etapa da minha vida.

Agradeço a minha família. Especialmente, minha mãe por me apoiar com tudo que eu precisava durante toda a minha vida. Aos meus irmãos, tias e primos, meu muito obrigado por todo o incentivo.

Agradeço aos meus amigos que me ajudaram de alguma forma nessa caminhada, e aqueles que encontrei durante esse percurso compartilhando vivências únicas, meu muito obrigado.

Sou grata a minha orientadora. Dr. Andréia Sangalli, por toda atenção, disponibilidade, profissionalismo, paciência e companheirismo na construção e realização dessa pesquisa.

Agradeço a UFGD. Em especial o PPGET-FAIND por toda partilha e vivência rica nesse campo relacional de conhecimento.

Por fim agradeço a CAPES, pelo financiamento proporcionado durante a realização dessa pesquisa.

VERA, Thaís Isis da Cruz. As pluralidades de uma escola do campo em território fronteiriço Brasil-Bolívia. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Em Educação e Territorialidade, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados/FAIND, 2020.

RESUMO

Essa dissertação é resultado da pesquisa realizada no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul na fronteira Brasil-Bolívia. Os dois países mantêm uma relação intercultural historicamente construída, vivenciadas pela troca de cultura, linguagem e comportamentos. O movimento transitório de pessoas entre esse espaço fronteiriço permite a partilha de relações e inserções dessas nacionalidades. Diante dessa situação, verifica-se um número expressivo de estudantes que moram na Bolívia, mas frequentam as escolas brasileiras, conhecidos como “alunos bolivianos”. A partir dessa percepção, o presente estudo teve como objetivo caracterizar a inserção de alunos bolivianos no contexto escolar da rede pública de ensino, e das relações interpessoais de acesso, permanência, saberes e cultura. Trata-se de uma escola do campo, próximo a linha de fronteira, que recebe anualmente um número significativo de estudantes vindos da Bolívia, surgindo, assim, alguns questionamentos, dentre eles: como os conteúdos curriculares aplicados nas escolas de fronteira estariam garantindo diálogos e práticas interculturais e a ressignificação identitária, ao considerar o campo e a fronteira um território de disputas e construções? Buscando responder a essa questão, a pesquisa perpassa o campo das relações interpessoais de acesso, permanência, saberes e culturas estabelecidas nas instituições de educação básica (escolas camponesas) da fronteira. Dentre os procedimentos metodológicos, utilizou-se de pesquisa aplicada, exploratória e de campo, através de revisão bibliográfica, estudo bibliométrico, estudo documental e coleta de dados (entrevista, aplicada com os gestores escolar e professores, que estão em contato com os alunos bolivianos). Diante dos dados elencados, constatou-se dificuldades existentes no âmbito educacional em torno da fronteira linguística, pois a linguagem utilizada no processo de alfabetização não atende o contexto bilingue estabelecido no território escolar. Ao considerar a nova realidade educacional estabelecida a partir da pandemia por Covid-19, constatou-se a dimensão das dificuldades no aprendizado dos estudantes, pela necessidade de modificar e readequar as atividades pedagógicas comuns e diárias, a partir de novas estratégias de ensino e de vida. Apesar das perdas educacionais, econômicas, relacionais e, principalmente de vidas humanas ceifadas, houveram superações, mesmo que tímidas, na educação escolar do campo e das águas em território de fronteira.

Palavras-chave: Corumbá; Educação do Campo; Alunos Bolivianos, Fronteira.

VERA, Thais Isis da Cruz. Las pluralidades de una escuela rural en el territorio fronterizo entre Brasil y Bolivia. Tesis de Maestría del Programa de Postgrado en Educación y Territorialidad, de la Fundación Universidad Federal de Grande Dourados/FAIND, 2020

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación realizada en el municipio de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul, en la frontera entre Brasil y Bolivia. Los dos países mantienen una relación intercultural construida históricamente, experimentada a través del intercambio de cultura, lengua y comportamiento. El tránsito transitorio de personas entre este espacio fronterizo permite compartir relaciones e inserciones de estas nacionalidades. Ante esta situación, existe un número expresivo de estudiantes que viven en Bolivia, pero asisten a escuelas brasileñas, conocidos como “estudiantes bolivianos”. A partir de esa percepción, el presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la inserción de los estudiantes bolivianos en el contexto escolar de la red pública de educación, y en las relaciones interpersonales de acceso, permanencia, saber y cultura. Se trata de una escuela rural, cercana a la línea fronteriza, que recibe anualmente un número importante de alumnos de Bolivia, por lo que surgen algunos interrogantes, entre ellos: cómo los contenidos curriculares aplicados en las escuelas fronterizas estarían garantizando diálogos y prácticas interculturales y la resignificación de identidad, al considerar el campo y la frontera como territorio de disputas y construcciones? Buscando responder a esta pregunta, la investigación permea el campo de las relaciones interpersonales de acceso, permanencia, saberes y culturas que se establecen en las instituciones de educación básica (escuelas campesinas) en la frontera. Entre los procedimientos metodológicos se utilizó la investigación aplicada, exploratoria y de campo, a través de revisión bibliográfica, estudio bibliométrico, estudio documental y recolección de datos (entrevista, aplicada a directivos de escuelas y docentes, que están en contacto con estudiantes bolivianos). En vista de los datos enumerados, se encontraron dificultades en el ambiente educativo en torno a la frontera lingüística, ya que la lengua utilizada en el proceso de alfabetización no responde al contexto bilingüe establecido en el territorio escolar. Al considerar la nueva realidad educativa instaurada a partir de la pandemia del Covid-19, se constató la dimensión de las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, debido a la necesidad de modificar y reajustar las actividades pedagógicas comunes y cotidianas, a partir de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la vida. A pesar de las pérdidas educativas, económicas, relacionales y, principalmente, de vidas humanas extinguidas, hubo superaciones, aunque tímidas, en la educación escolar en el campo y en las aguas del territorio fronterizo.

Palabras llave: Corumba; Educación rural; Estudiantes bolivianos, Frontera.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 –Mapa da localização de Corumbá-MS.....	18
Figura 2 -Corumbá e as cidades vizinhas.....	19
Figura 3 -Regiões limítrofe entre Brasil-Bolívia.	20
Figura 4 - Localização dos assentamentos na região de fronteira.....	21
Figura 5 -Faixada da Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedroso.....	24
Figura 6 -Distribuição temporal por nível de produção científica UFGD, 2021.....	45
Figura 7 -Número de pesquisa realizada por ano no decênio 2010-2020.	46
Figura 8 -Distribuição de produção por instituição de ensino.....	46
Figura 9 -Distribuição das produções e objetivos de pesquisa.....	47
Figura 10 -Distribuição das produções e tipo de pesquisa.....	47
Figura 11 -Distribuição das produções e ferramentas utilizadas.	48
Figura 12 -Distribuição das produções e base de análise.....	48
Figura 13a - A língua espanhola presente na escola.	58
Figura 13b - Cultura por toda a parte.....	58
Figura 14 - Óbitos resultantes Sars.COV.19.....	65
Figura 15 - Casos positivos de infecção por COVID 19 por faixa etária no município de Corumbá-MS,entre os meses de março de 2020 a fevereiro de 2021.....	66
Figura 16 - Análise sobre possíveis desafios em sala de aula com alunos que residem em diferentes países.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Delineamentos das Etapas da Pesquisa.	27
Quadro 2 – Caracterização das escolas do Campo de Corumbá-MS.	50
Quadro 3 – Caracterização das escolas das águas de Corumbá-MS.....	51
Quadro 4 –Indicadores relacionados ao Ensino Fundamental (anos iniciais) ofertado pela Rede Municipal e Estadual de Ensino no município de Corumbá, MS.....	52
Quadro 5 – Número de matrículas nas escolas que constituem o Núcleo das Escolas do Campo e das Águas do município de Corumbá, MS, entre 2018 e 2021.....	53
Quadro 6 –IDEBs das escolas do campo e de Corumbá.....	58
Quadro 7 –Decretos Municipais que estabeleceram orientações quanto ao funcionamento das atividades da Rede Municipal de Ensino em Corumbá, MS.....	65
Quadro 8 – (Anexo 3). Teses e dissertações referentes a educação escolar na fronteira Brasil-Bolívia.....	92
Quadro 9 – (Anexo 4). Índices de Desenvolvimento Básico da escola Eutrópia Gomes Pedrodo. (IDEB por escola) referente ao ano de 2019.....	97

LISTA DE SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPAN	Campus Pantanal
IBGE	O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretária Municipal de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

1. CAMINHOS PERCORRIDOS	13
2. INTRODUÇÃO.....	14
3. LÓCUS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
3.1-Fronteira Brasil-Bolívia.....	18
3.2-Lócus da Pesquisa.....	21
3.3-Percurso Metodológico.....	25
4. APROFUNDAMENTO TEÓRICO	28
4.1-Identidade no chão das escolas.....	28
4.2-Cultura como atividade educativa	32
4.3-Território da fronteira e os movimentos sócios territoriais camponeses	36
4.4-A educação do campo nas fronteiras	38
5. RESULTADOS E DISCUSÕES	45
5.1- O estado da arte nas pesquisas sobre educação escolar na fronteira Brasil- Bolívia, Corumbá-MS.....	45
5.2- Conhecendo a realidade das escolas do Campo e das águas em Corumbá, MS....	49
5.3- A Escola Eutrópia Gomes Pedroso e os desafios da/na fronteira.....	54
5.4- A educação escolar do/no Campo em tempos de Pandemia.....	64
5.5- O que os gestores e professores têm a dizer sobre o ensino antes e durante a pandemia na escola Eutrópia Gomes Pedroso	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
7. REFERÊNCIAS.....	80
8. ANEXOS.....	90

1. CAMINHOS TRILHADOS

Antes de iniciar as discussões referentes à minha pesquisa, é importante explicitar os caminhos percorridos que contribuíram para definir essa temática. Sou natural de Corumbá, interior do estado de MS, cidade que faz fronteira com a Bolívia. Venho de uma educação toda cursada em escolas públicas, ao qual no ano 2010 concluí o Ensino Médio, e decidi cursar o curso de Psicologia. No ano de 2012 ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus Pantanal através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a conclusão desta graduação se deu no segundo semestre do ano de 2018, o que me tornou Bacharel em Psicologia.

Durante a graduação participei do grupo de estudos e pesquisas em Saúde Coletiva & do Trabalhador (GEPSC&T), que possibilitou a aproximação no campo das políticas públicas e com a área da Psicologia Social, inclusive com a participação em congressos e encontros da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), levando-me a compreender como a psicologia que se difere dos modelos tradicionais, podem ser inseridas em diversas áreas. Naquele momento, o meu campo de estudo estava voltado a saúde do trabalhador, especificamente estudando a saúde mental dos docentes do meu município. Foi apenas no ano de 2017 que a minha linha de pesquisa mudou completamente, após participar de uma palestra do professor Dr. Carlos José (Casé Angatu Xukuru Tupinambá), que aconteceu no XIX Encontro Nacional da ABRAPSO realizado na cidade de Uberlândia- MG. Diante da sua fala provocativa, me estimulou a fazer uma reflexão crítica sobre a atuação da psicologia junto à população indígena, bem como o papel dos profissionais nessa área, causando-me uma inquietação acerca do pouco questionamento e contribuições sobre essa população ao longo da minha graduação, o que me trouxe preocupação diante do olhar superficial existente dessa temática na minha formação, considerando que vivemos em um território constituído de um número elevado de famílias indígenas que vive em situação de vulnerabilidade sendo essa uma realidade tão próxima fisicamente, ao mesmo tempo, tão distante das discussões no âmbito acadêmico.

Esses fatores contribuíram para o meu interesse ampliar os conhecimentos sobre as questões indígenas, surgindo quase que inconscientemente uma aproximação cada vez maior, assim como a identificação com essa temática, possível explicação pelo fato de minha avó paterna ser indígena terena e que se deslocou da aldeia Passarinho localizada no município de Miranda para a cidade de Corumbá, sendo uma fase não vivenciada pelos filhos e netos, e que infelizmente nos impossibilita de aprofundar e ampliar as discussões em torno dos seus

motivos e implicações que contribuíram para essa migração, pois hoje ela não se encontra mais presente fisicamente. Mesmo não perpetuando aspectos pertinentes a sua etnia e identificação indígena no núcleo familiar, e sendo, portanto, uma realidade distante do meu convívio, os caminhos que fui trilhando me estimularam a compreender melhor essa população, e ao mesmo tempo buscar estratégia para contribuir com a visibilidade dos mesmos.

Assim iniciei através de pesquisas bibliográficas leituras que me auxiliasse na compreensão do contexto vivenciado pelos índios do nosso país e estado, como as etnias e particularidades de cada uma delas, bem como as contribuições científicas existente na área de psicologia. Em 2018 desenvolvi uma pesquisa de campo com famílias Indígenas que residem nas áreas urbanas da cidade de Corumbá-MS, intitulada “População Indígena: Identidade e Resistência”, o mesmo foi apresentado no XV Congresso Internacional de Direitos Humanos em Campo Grande- MS, e também foi tema de defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em dezembro de 2018. Já graduada, decidi seguir essa linha de pesquisa, me interessando a concorrer uma vaga do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade o PPGET, ao qual ingressei em 2019.

O mestrado em geral proporciona experiências únicas não só profissionais, mas de convívio e aprendizado para a vida. Ter contato com quem vive na pele o que é ser indígena na nossa sociedade e ainda resiste a todo o genocídio e etnocídio existente, me faz acreditar que falar sobre essa população é necessário, eles estão aí e precisam de voz e espaço. Por estar no mestrado e em Dourados, pude conhecer a realidades das aldeias urbanas, contato até então possível apenas através das leituras, e que contribuiu para me aproximar cada vez mais desse contexto, buscando ampliar a possibilidade e desenvolvimento de estudos científicos que possam dialogar com a psicologia.

Diante desse contexto, o projeto inicial da dissertação tinha como foco o “Mapeamento de Famílias Indígenas na Fronteira Brasil-Bolívia: um estudo na cidade de Corumbá-MS”, ao qual buscava identificar as famílias e etnias que vivem em áreas urbanas de Corumbá. Porém, o ano de 2020 foi um tanto atípico e tivemos que nos adaptar a viver em meio a um vírus até então desconhecido, que atingiu a população mundial. A COVID-19, resultante da infecção pelo Coronavírus, veio trazendo muitas mudanças no que era considerado “Normal” por todos. É uma doença que carrega por onde passa muita dor, sofrimento, morte e sequelas físicas e psicológicas, mesmo para aquelas famílias que não vivenciaram o luto dos seus entes queridos. Além disso, também evidenciou e ampliou as desigualdades sociais existentes no nosso país, por ações mesmo consideradas mais simples como a higienização e

o isolamento social (que só foi possível a uma parcela da sociedade). Tornou-se explícito que as pessoas que vivem às margens da sociedade não possuem o mínimo para sobreviver e seguir as recomendações de resguardar a sua vida e de sua família.

Em virtude desse momento que estamos passando e por acreditar nas recomendações feitas pela a OMS (Organização Mundial de Saúde) quanto à necessidade de ampliar o isolamento social para prevenir e resguardar a população, principalmente no que se refere às populações tradicionais, e da falta de dados em relação a alunos indígenas os “desaldeados” nas instituições de ensino locais, optou-se por readequar o foco da pesquisa, buscando estratégias de dar continuidade aos estudos dentro do tempo previsto.

Assim, após a reestruturação da pesquisa, o foco passou a ser os estudantes bolivianos que atravessam a fronteira para estudar em território brasileiro, tendo-se como proposta a pesquisa intitulada “As pluralidades de uma escola do campo em território fronteiriço Brasil-Bolívia” e como propósito, caracterizar como tem ocorrido a inserção de desses alunos bolivianos no contexto escolar da rede pública em uma escola de educação básica camponesa e das relações estabelecidas para o acesso, permanência, construção/ressignificação de saberes e expressão de culturas.

A minha caminhada está apenas iniciando, mas espero que esse estudo contribua para reflexões em torno de temáticas ainda pouco exploradas, e mesmo com as mudanças expressivas, acredito que o propósito da pesquisa, de promover conhecimentos e contribuições sociais ainda continua o mesmo, e que os desafios nesse novo caminho só vem agregar na minha trajetória enquanto pesquisadora.

2. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática tem como base as minhas inquietações pessoais como pesquisadora e psicóloga, em compreender como se constituem as relações das pessoas que vivem em territórios adversos às suas raízes e quais as implicações se estabelecem, no âmbito educacional e sócio-cultural, vislumbrando ampliar a visibilidade dessas populações, que geralmente estão às margens da sociedade.

O município de Corumbá é conhecido como a Capital do Pantanal, localizado no Estado de Mato Grosso do Sul. Esse município é banhado pelo rio Paraguai e faz fronteira seca com a Bolívia, conceitualmente falando, pois quem transita entre os dois países atravessa uma pequena ponte sobre o Arroio Conceição, que faz essa ligação entre o Brasil e a Bolívia. Assim, as cidades bolivianas de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, perfazem uma descontinuidade territorial, permeada de porosidade, com destaque a mobilidade humana e de mercadorias (COSTA, 2013). E, no lado brasileiro, Corumbá e Ladário formam um contingente demográfico, em que habitam 103.703 pessoas em Corumbá (90% vivendo na área urbana e 10% em área rural) e 19.617 pessoas no município de Ladário (95% na área urbana e 5% em área rural) (IBGE, 2010).

Trata-se de uma semiconurbação com aproximadamente 170 mil habitantes, tendo Corumbá como seu centro dinâmico em que ocorrem as maiores procuras, tanto laborais como relacionadas às demandas de serviços de saúde e educação, por exemplo. Porém, dela também emanam descolamentos, em direção àquelas outras cidades, ligados aos mesmos propósitos, contudo, com intensidades e volumes diferenciados (OLIVEIRA; LOIO, 2019, p.57).

Em relação às cidades bolivianas, Puerto Suárez é a mais antiga, distante 12 quilômetros do limite internacional, uma das cidades mais estruturada, com traçado urbano planejado em torno de sua praça central. Por sua vez, Puerto Quijarro, colada a essa linha imaginária internacional teve desenvolvimento rápido e com planejamento diferenciado, a partir de uma feira de produtos estrangeiros, inicialmente denominado de “shopping chão”, a partir dos anos 1990, e cujo movimento flutua com as variações do dólar (FLANDOLI e BILANGE, 2016, p.112).

Sendo as cidades bolivianas próximas da área urbana de Corumbá, existe um grande fluxo migratório de pessoas entre os dois países, mas não é a simples proximidade geográfica que promove os fluxos de pessoas. Há relações historicamente construídas e as oportunidades é que impulsionam os movimentos, como proposto em Costa (2013, p.67):

A fronteira é mais que isso: é uma área geográfica, com limites imprecisos, variável e dinâmica (que ora retrai, ora expande). Essa dinâmica é dada pelos fluxos presentes no espaço fronteiro, tanto internos quanto externos, que o atravessam, tensionam, que produzem/induzem mudanças de comportamentos de alguns elementos.

Esse fluxo migratório é uma porta de entrada para acessar outras regiões do país, bem como famílias que migram para residirem em Corumbá em busca de melhores condições de vida, e os conhecidos como os pendulares¹, que trabalham nas feiras livres e em comércio local, mas residem no seu país de origem (COSTA, 2015).

Para Steiman e Machado (2012, p.12) o trabalho é um dos fatores que aproxima as comunidades fronteiriças:

O trabalho é um dos fatores que apresenta efeitos mais concentrados nas comunidades fronteiriças de ambos os lados de uma zona de fronteira é o trabalho. As oportunidades que oferece um Estado mais desenvolvido, sobretudo para a realização de tarefas pesadas descartadas pelos profissionais qualificados desse mesmo Estado, acarretam ao longo do tempo grande fluxo de trabalhadores do lado pobre para o lado mais rico do limite internacional. Esse fluxo pode ser constituído por trabalhadores diaristas ou sazonais, desqualificados ou semiqualeificados, atraídos pelas oportunidades de trabalho e pelos possíveis pagamentos de assistência social no outro lado, mas, pelos mesmos motivos pode incluir também a saída dos mais qualificados do Estado menos desenvolvido.

Segundo o Consulado Boliviano, existe cerca de 4 mil bolivianos vivendo em Corumbá, sem considerar os que deslocam diariamente para trabalhar na região. Esse número expressivo nos direciona a pensarmos como se constitui a educação das crianças bolivianas, no território brasileiro, sejam elas residentes ou pendulares (G1, 2020).

Em um levantamento desenvolvido no ano de 2011, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) identificou 548 alunos bolivianos², frequentando a rede de educação da REME (Rede Municipal de Ensino) no município de Corumbá (PREFEITURA DE CORUMBÁ, 2011).

Com base nas investigações relacionadas aos espaços escolares ocupados por alunos bolivianos, constatou-se que eles se concentram em maioria nas escolas geograficamente mais próximas da linha internacional, que divide os dois países. Algumas hipóteses surgem ao decorrer dessa pesquisa em torno dessa concentração escolar, principalmente pelo fato que muitos pais são feirantes e desenvolvem suas atividades laborais nas feiras livres de Corumbá,

¹ A expressão movimentos pendulares é utilizada para designar os movimentos quotidianos das populações entre o local de residência e o local de trabalho e/ ou estudo. De forma simplificada, está implícito em seu conceito a ocorrência de deslocamentos de uma pessoa entre dois pontos do espaços geográficos: um deslocamento de ida para o local de trabalho e /ou estudo e outro de retorno ao local de residência (DESCHAMPS,2000, p.1 apud CONCEIÇÃO,2014 p.24)

² Os alunos bolivianos são brasileiros, com documentação legalmente reconhecida. Porém, são de famílias bolivianas e residem na Bolívia.

cruzando a linha internacional diariamente ou por morarem próximos da região limítrofe.

Dentre as escolas que recebem alunos bolivianos, está a Escola Rural Eutrópia Gomes Pedrosa, que se localiza no Assentamento Tamarineiro I. Esse fato despertou o interesse de melhor compreender como essa diversidade cultural integra a realidade e as concepções curriculares referentes à Educação do Campo.

É importante salientar que quando o termo “alunos bolivianos” é apresentado ao longo da pesquisa, está se referindo aos estudantes que moram na Bolívia, mas estudam em escolas brasileiras, por conta do fácil acesso no limite internacional, pois, mesmo residindo e serem oriundos do território boliviano, esses alunos possuem documentação brasileira.

O fato de os estudantes bolivianos ou que residem na Bolívia estudarem nas escolas brasileiras, em geral, não configura em um problema quando se refere às questões legais, por muitos deles terem dupla cidadania, sendo-lhes concedido o direito de estudar no território brasileiro.

Assim, o interesse em investigar a referida escola está na importância que a mesma apresenta para a população camponesa estabelecida na linha de fronteira, e que por anos tem atendido quantidade considerável de crianças, adolescentes e jovens residentes nos assentamentos brasileiros e bolivianos. Também há interesse de reavaliar situações, ao longo de pesquisas realizadas anteriormente, no sentido de verificar os avanços educacionais e as dificuldades que ainda carecem de atenção por parte do setor educacional.

Nesse caminho, há configurações no processo educacional que precisam ser melhor compreendidas, destacando-se entre elas: como se estabelecem as relações pessoais entre professores, estudantes bolivianos ou que residem na Bolívia e estudantes brasileiros no espaço escolar? Como reporta Candau, 2012:

A presença de grupos socioculturais diversos nos cenários públicos, tanto no âmbito internacional como no Brasil, tem provocado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas que focalizem estas questões. Em cada contexto, esta problemática adquire uma configuração específica, articulada com as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade (p. 236).

Compreendendo as construções históricas e político-culturais como processo dinâmico das relações interpessoais nos diversos espaços, essas relações podem resultar em manifestações que inferiorizam e reduzem a diversidade cultural presente no espaço escolar, como reitera a autora:

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa,

estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas (CANDAUI, 2012, p.236).

Então surgem indagações em relação à vida escolar dos estudantes bolivianos e de como as práticas pedagógicas aplicadas na escola do campo garantem a integração social e a reafirmação cultural entre estudantes camponeses brasileiros e bolivianos, visto que muitas escolas ainda tendem a manutenção e difusão dos “saberes mais fortes” sobrepostos às formas culturais consideradas “menores”.

Essa condição é reafirmada por Caldart (2012), ao apontar que:

O eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes ... é o da possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade (p.17) e a própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas (p.18).

Por essa razão, torna-se importante compreender como as práticas curriculares aplicados nas escolas de fronteira têm garantido diálogos interculturais e a ressignificação identitária, garantindo a manifestação das culturas presentes, ao considerar o campo e a fronteira como território de disputas e construções.

Buscando respostas aos questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral: Caracterizar como tem ocorrido a inserção de alunos bolivianos no contexto escolar da rede pública de ensino e das relações interpessoais de acesso, permanência, saberes e culturas. Para alcançar o propósito da pesquisa, foram delimitados objetivos específicos de investigação, sendo eles:

- Caracterizar o estado da arte das pesquisas sobre educação escolar na fronteira Brasil-Bolívia, para compreender os avanços das pesquisas nesse contexto até o momento.
- Investigar o processo de inserção de alunos residentes na Bolívia no contexto escolar da rede pública de ensino do município de Corumbá através de índices educacionais que possam contribuir para avaliar o sucesso escolar desses estudantes.
- Discutir a percepção dos gestores escolares e professores sobre a aplicabilidade do currículo escolar ao considerar a diversidade socio-cultural dos estudantes e o atendimento durante a pandemia por COVID-19 no ano de 2020.

3. LÓCUS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Fronteira Brasil-Bolívia

Fundado no ano de 1778, Corumbá é um município localizado no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Conhecido como a região do Pantanal Sul Mato-grossense, faz fronteira com a Bolívia (Figura 1). Segundo o último censo no ano de 2010, contabilizou uma população de 103.703 habitantes, com uma estimativa populacional de 112.669 pessoas para o ano de 2021, sendo a 4ª maior cidade do estado (IBGE, 2010).

As hierarquias governamentais encontradas nesse limite fronteiriço são distintas:

Corumbá e Ladário são municípios pertencentes ao Estado do Mato Grosso do Sul, ligado diretamente ao poder central da República Federativa do Brasil. Puerto Suarez e Puerto Quijarro são respectivamente a Primera e Tercera Sección Municipal da Provincia de German Busch, pertencente ao Departamento de Santa Cruz de La Sierra que, por sua vez, está articulado com o governo central da República da Bolívia (FIGUEIREDO et al, 2012, p.107).

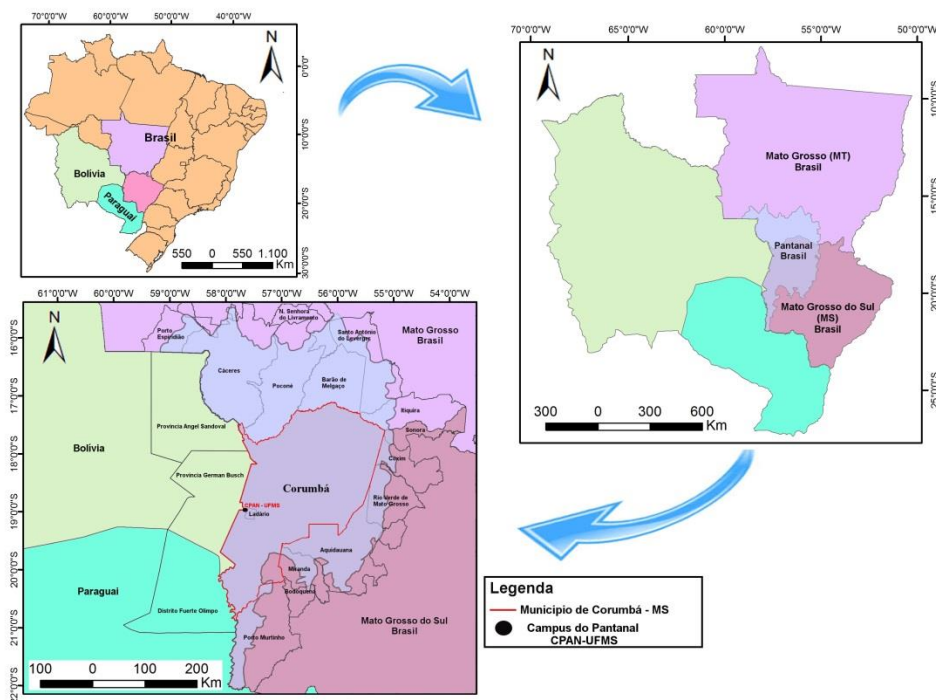


Figura 1. Mapa da localização de Corumbá-MS

Fonte: Laboratório de Estudos Socioambientais, Câmpus do Pantanal, UFMS, 2020.

Para compreendermos a dimensões dessa fronteira, é importante salientarmos o distanciamento existente entre Corumbá e às duas cidades bolivianas. A distância entre Puerto Quijarro com a região limítrofe é de 12,4 km, já de Puerto Suárez é de 21,3 km (Figura 2). Através desse contexto, podemos compreender inicialmente o fluxo existente entre os dois países.

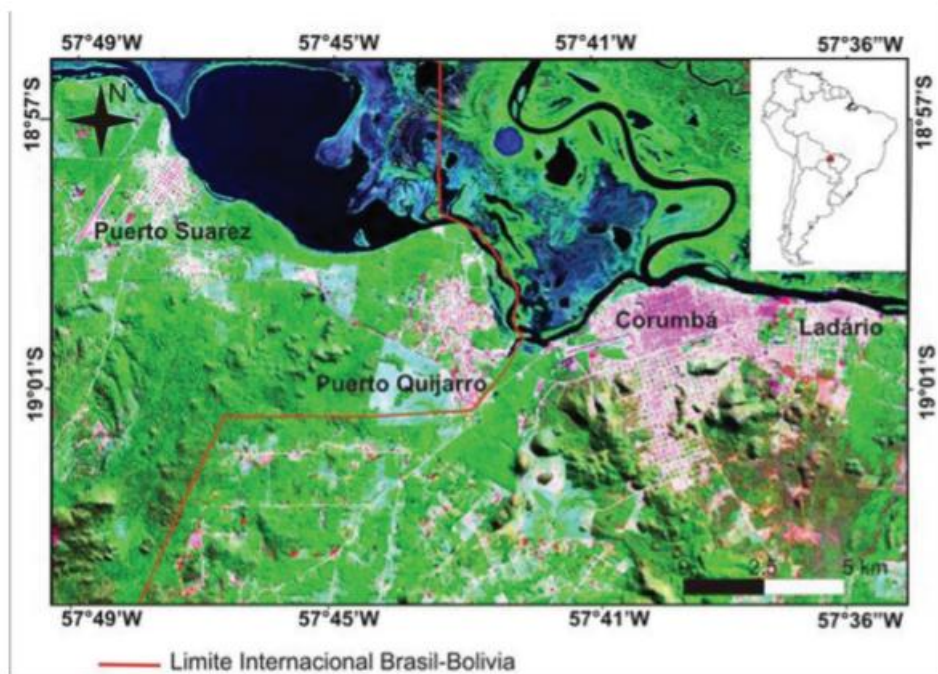


Figura 2: Corumbá e as cidades vizinhas

Fonte: Figueiredo et al, 2011 apud Silva et al, 2012 .

A relação entre essas cidades vizinhas se baseia no grande fluxo de pessoas e mercadorias, não desconsiderando as trocas culturais, existente nesse espaço de fronteira. Corumbá é uma cidade bem diversificada, seja etnicamente ou nacionalmente, recebe imigrantes por sua maioria, paraguaios e bolivianos, bem como habitantes provenientes de outros países, tais como, Líbano, Palestina, Síria, Itália e de Portugal (COSTA, 2015).

O município de Corumbá, logo após a Guerra do Paraguai (1864-1870) se tornou um centro importante de imigração, atraídos pela instalação do comércio internacional, recebendo povos de diversas nacionalidades, tais como: libaneses, espanhóis, sírios entre outros, e que são donos dessas propriedades comerciais. Essa retomada histórica nos faz compreender os aspectos desse espaço de fronteira relacional, inicialmente com as instalações industriais e potencializadas com a chegada da linha ferroviária, aproximando as relações entre os brasileiros e bolivianos, logo aumentando o fluxo migratório (OLIVEIRA, 1998 apud SILVA et al, 2012).

Historicamente reportado por Silva et al. (2012)

A presença boliviana na fronteira teve início com a fundação de Puerto Suarez, em 1875, por Miguel Suarez Arana. Contudo, durante décadas o povoado foi relegado ao abandono por parte do governo boliviano, sem adquirir maior importância na constituição da vida fronteiriça, mesmo estando próximo a Corumbá. Só nos anos 1950, após a construção da ferrovia é que se iniciou um novo ciclo na história daquela localidade (p. 851).

A Bolívia é um país em desenvolvimento. Tomando-se um indicador mais amplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elaborado pela ONU (UNDP, 2003), que considerava variáveis não estritamente econômicas, a Bolívia está posicionada entre os países com um nível de desenvolvimento intermediário (CUNHA, 2003). A participação estatal na economia dobrou 17% de Produto Interno Bruto (PIB) em 2005, para 34% em 2010. Os investimentos públicos, nesse mesmo período, saltaram de US\$ 600 milhões anuais para US\$ 3,2 bilhões, acompanhados dos índices mais elevados de crescimento econômico da América do Sul (IPEA, 2011). Mas a inclusão social dos grupos indígenas, majoritários em termos populacionais e mais frágeis do ponto de vista econômico e social, não foi equacionado no período de crescimento acelerado (CUNHA, 2003).

Por ainda haver alta taxa de pobreza (60% da população) o país enfrenta constantes crises, políticas, econômicas e sociais, o que potencializa as perspectivas e a procura de maiores oportunidades em terras brasileiras, tornando Corumbá uma das principais portas de entrada (Figura 3) para aqueles que fogem das condições precárias vivenciadas no país vizinho e em busca de melhores oportunidades de vida (JAIME, 2010).

É importante também salientar que essas cidades de fronteira foram constituídas historicamente em tempos diferentes, como afirma Figueiredo et al (2011, p.107):

Os municípios brasileiros começaram a receber os primeiros habitantes brancos ainda no século XVIII, sendo que inicialmente Corumbá e Ladário formavam uma única unidade. Enquanto o primeiro é um dos mais antigos do Estado, apenas na década de 1950 é que Ladário tornou-se município. Do lado boliviano, Puerto Quijarro é mais recente, sendo iniciada sua ocupação na segunda metade do século XX e transformado em município somente em 1991.



Figura 3. Região limítrofe entre Brasil- Bolívia.

Fonte: Correio de Corumbá, 2017.

Assim, tem-se a compreensão já expressa por outros estudiosos, como Oliveira & Loio (2019), Costa (2013) e Sayad (1998), de que a migração internacional é um fato social complexo. O deslocamento migratório “não pode ser analisado apenas pelo prisma do ambiente físico, sendo também este um espaço qualificado e possuidor de diversos significados estabelecidos nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais” (SAYAD, 1998, p. 15) o que caracteriza a migração internacional pendular altamente complexa e “latente por conta da imersão e da emersão de seu país e do vizinho que ocorrerem em via dupla. Ou seja, o cotidiano dessas pessoas é tal que tudo em suas vidas, incluindo a ausência e a presença, está diretamente ligado a essa circularidade e suas decorrências”. (OLIVEIRA & LOIO, 2019, p. 56)

Dentro desse cotidiano há teias de relações em todos os contextos, e dentre eles o educacional, “onde se desenvolvem trocas e laços que possuem raízes históricas, apesar das identidades individuais e que acabam valorizando a fronteira. Assim, essa área rural é dotada de um processo histórico de trocas intra/transfronteiriças que incorporam estratégias cotidianas de diferentes modos” (SABATEL, 2013, p. 100), sendo fundamental aprofundar a compreensão de como elas ocorrem nos espaços educativos.

3.2. Locus da pesquisa

A Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa, está localizada na zona rural do Assentamento Tamarineiro I, no município de Corumbá-MS. O assentamento Tamarineiro I acompanha a linha de fronteira sendo a única região a fazer limite com a Bolívia (SABATEL, 2013), e está localizada a 2 km do posto aduaneiro Esdras, no limite entre Corumbá-Brasil e Porto Quijarro-Bolívia (Figura 4).

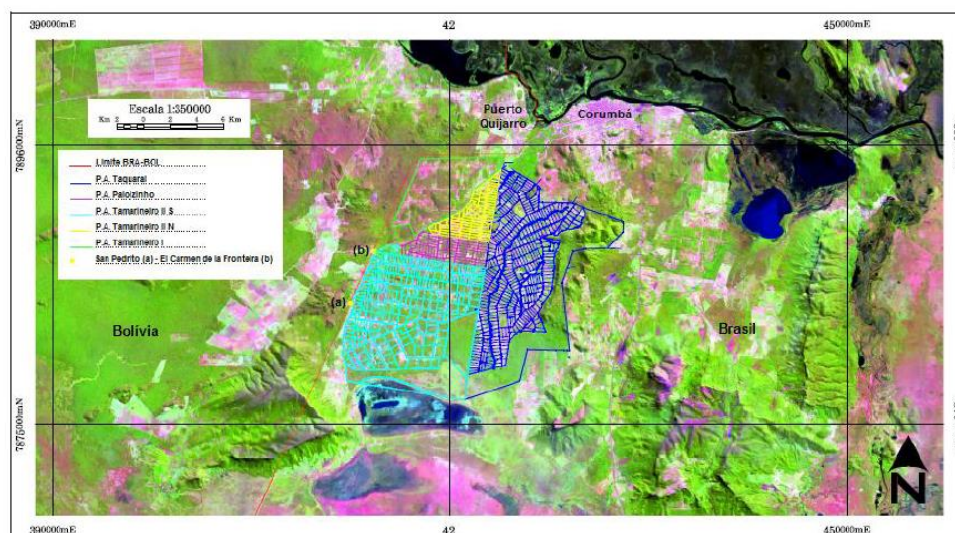


Figura 4. Localização dos assentamentos na região de fronteira.

Fonte: INPE, IBGE e INCRA, 2013 apud Sabatel, 2013.

Para compreender o lugar de desenvolvimento dessa pesquisa, vale resgatar brevemente a historicidade dessa região. Instalado em 1984 o assentamento Tamarineiro I, foi implantada em terras doadas ao governo pelo grupo Chamma como forma de pagamento de dívidas. Sendo esse um dos primeiros assentamentos do município de Corumbá, na época foram assentadas 134 famílias, algumas vinham do sul do estado, da cidade de Naviraí (CONCEIÇÃO, 2016).

O projeto do assentamento Tamarineiro I foi instituído pelo INCRA através da “Resolução nº 142 de 03 de Julho de 1984, a qual destinava a área de 3.797,1623 ha, dos imóveis rurais Taquaral e Tamarineiro, doadas ao INCRA pelo Grupo Chamma (Portaria nº 061 de 19 de março de 1984)” (SABATEL, 2013, p.59) assim iniciando a Reforma Agrária.

Não há registros de conflitos para a posse dessas terras, porém, as famílias tiveram que permanecer acampadas na estrada do Jacadigo, esperando a liberação do INCRA, e passaram por inúmeras dificuldades em relação à disponibilidade de água e falta de estradas de acesso aos lotes. Dessa forma, essa região foi povoada por famílias vinda de outras partes do estado, ex-trabalhadores da própria fazenda Taquaral e Tamarineiro e alguns moradores da cidade (SABATEL, 2013). Segundo a autora “63 famílias eram posseiros e arrendatários da Fazenda Taquaral e Tamarineiro, 39 famílias vieram do município de Naviraí e 33 da região de Corumbá” (p.61). As famílias contempladas com terras naquelas regiões não passaram por uma seleção prévia, ou seja, aquele local desde a sua fundação já se tornava um lugar de encontros da diversidade cultural.

Como reportado por Sabatel (2013) ao citar os dados da EMPAER (1988/1989), atualmente AGRAER, a introdução da agricultura no município de Corumbá foi decorrente da vinda das famílias de Naviraí. Segundo a autora, as famílias de Corumbá não tinham tradições agrícolas, sendo desenvolvida a cultura da agricultura nessa correlação e proporcionada por esse território, o qual transcorre até os dias atuais, pois, mesmo com as dificuldades encontradas na cultivo nessas terras, essa atividade ainda que modesta, se mantém como forma de resistência as suas raízes, proporcionando a ligação desses camponeses com a terra.

As terras do assentamento Tamarineiro I são férteis, porém, a insuficiência de água dificulta o cultivo nessas regiões, o que limita as atividades agrícolas (CARDOSO et al, 2002). Outra dificuldade de cultivo nessa região é a composição rochosa do solo sendo grande parte do solo impróprio para cultivo (CONCEIÇÃO, 2016).

Com dificuldade de cultivo agrícola, a principal atividade desenvolvida no

assentamento Tamarineiro I é a pecuária de leite e seus derivados, o que permite a permanência dessas famílias nesses lotes. A cultivação acaba sendo para o consumo próprio, ao qual se cultiva um pouco de cada produto, e o que não é consumido pelas famílias é vendido, sendo essa uma renda secundária. Os camponeses que optam apenas pela atividade agrícola, acabam abandonando os seus lotes ou vendendo para moradores da cidade, principalmente comerciantes que procuram um sítio para momento de lazer. A relação trabalhista existente com o país vizinho, é outro indicativo que contribui como fonte de renda para esses camponeses, além de proporcionar uma seguridade e permanência desses moradores nos seus lotes (MENEGAT, 2009).

Por mais que o assentamento Tamarineiro I tenha sido um dos primeiros a ser implantado no município de Corumbá, a sua infraestrutura não se desenvolveu, causando limitações tanto no acesso a recursos quanto no seu desenvolvimento laboral, como reporta Conceição (2016):

Mesmo o assentamento sendo o mais antigo do município, ainda proporciona pouca infraestrutura para os camponeses: uma escola municipal de ensino fundamental; um posto de saúde onde ocorrem atendimentos duas vezes na semana; um armazém para guardar produtos agropecuários, mas que no momento atual desta pesquisa estava em péssimas condições para uso; rede de distribuição de elétrica em todos os travessões; rede de abastecimento de água em grande parte dos sítios, uma vez que o subsolo não apresenta lençol freático com grande quantidade de água, e poços suficientes para a realização do abastecimento. O assentamento é servido por linha de ônibus (sentido urbano-rural) que circula duas vezes ao dia. O êxodo rural é bastante elevado, principalmente entre os jovens. Dentre os motivos pode estar a baixa qualidade do solo, a falta de água para desenvolver a agropecuária, que acaba afetando a geração de renda. (p.51)

Em meio às essas implicações, se encontra a Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa, que constitui um símbolo de resistência e permanência dos camponeses que vivem nessa região.

A Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa foi criada no ano de 1975, com a publicação do Decreto Municipal Nº 148/75. A sua localização foi inicialmente no Distrito de Paiaguás, ao qual com as complicações recorrentes das enchentes, nesse local, a escola ficou desativada entre os anos de 1979 a 1983. No ano de 1984, ela se tornou extensão provisoriamente da Escola Municipal Cyriaco Felix de Toledo, porém, a sua localização era na área urbana. Em 1986, resguardado pelo decreto municipal nº 052/86, a escola passou a ser extensão da Escola Polo São Domingos. Somente em 1997, com o Decreto Municipal Nº 204/97 de 25 de agosto de 1997 e com a reestruturação organizacional da Secretária Municipal de Educação (SME), foi instituída a Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa (Figura 4) na zona rural do Assentamento Tamarineiro I (RIBEIRO, 2011).



Figura 5. Faixada da Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa

Fonte: Disponibilizado pelo Gestor, Corumbá, 2021.

Por se encontrar atualmente próxima à fronteira, a escola acaba tendo um número expressivo de alunos residentes na Bolívia. Como aponta Sabatel (2013),

Apenas a estrada de chão que vai de Corumbá ao Jacadigo (estrada Jacadigo) separa os assentamentos Paiolzinho e Tamarineiro II Sul da comunidade boliviana El Carmen de La Frontera. Já o assentamento Tamarineiro I localiza-se ao lado dessa e, na paisagem, as comunidades se confundem, tendo apenas o marco de concreto e as bandeiras bolivianas hasteadas, que demarca os territórios. A proximidade geográfica facilita o acesso às comunidades e a construção de relações entre elas, complexificando as territorialidades locais(p.13).

Em 2011, a Escola Eutrópia atendeu em torno de 44 alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (Prefeitura de Corumbá, 2011). Em 2020, do total de 149 estudantes matriculados e assíduos na escola, 81 eram estudantes que residem na Bolívia. (Dados fornecidos pelos gestores da escola, 2020).

Mas, para além da proximidade da fronteira facilitada pela estrada Jacadigo, essa rota é utilizada diariamente pelos moradores de ambas as comunidades para ter acesso aos centros urbanos.

Essa estrada foi palco de lutas pela terra, do nascimento e sobrevivência dessas comunidades. Nela ocorrem os maiores fluxos de pessoas, informações, mercadorias, conversas, e por isso tem sido o elo das articulações territoriais. É o canal para as convivências diárias dos indivíduos e destes com o diferente. Portanto, por ser a via de passagem, facilita o contato entre as territorialidades (SABATEL, 2013, p.83).

Como reportado por Oliveira (2015), essa relação de aproximação é um ato de rebeldia. A rebeldia encontrada nessa fronteira, está presente nas rotinas diárias, nos traços estabelecidos socialmente, no intercâmbio comercial, sendo que esses fatores agem como

estímulo a construção dessa população. Assim, essa rebeldia se estabelece a partir de práticas criativas, que garantem novas experiências e a promoção das múltiplas relações que ocorrem nesse espaço que é ao mesmo tempo singular e plural.

3.3. Percurso metodológico

A pesquisa estrutura-se em torno de metodologias de natureza qualitativa, embora alguns dados quantitativos sejam apresentados como resultado da investigação. A abordagem qualitativa responde a questões bem particulares e se volta para um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.21-22). E como aponta Chizzotti (2009), algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares.

Utilizando-se de pesquisa aplicada e exploratória, foi possível conhecer mais o campo de estudo utilizando como procedimentos os estudos bibliográficos, o estudo documental e análise bibliométrica. É importante destacar que embora sejam muito próximas, essas análises utilizam de diferentes instrumentos de análise, como aponta Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (p. 32).

Em relação às análises bibliométricas, esse é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas e o produto da análise bibliométrica são os indicadores científicos dessa produção (DA SILVA et al., 2011, p.114) e promovem uma leitura de dados à luz de elementos do contexto sócio-histórico em que a atividade científica é produzida” (ARAÚJO, 2006, p. 25).

Em relação ao estudo bibliográfico, para as discussões de movimentos sócios territoriais camponeses na fronteira e educação do campo, utilizou-se como aporte teórico Caldart (2008, 2012), Camacho (2018, 2019), Costa (2013), Freire (1987, 1996), Fernandes (2005, 2012), Saquet (2009). Para aprofundar os conceitos de cultura,

interculturalidade e identidade tomaram-se como base as concepções apresentadas por Goffman (1978), Laraia (2001), Arroyo (2014), Candau (2012), Fleuri (2003), Hall (1997, 2004).

Para ampliar os conhecimentos sobre a situação da educação escolar no município de Corumbá bem como para ampliar a compreensão sobre o campo de estudo, foi realizada pesquisa documental no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); legislações e diretrizes que orientam a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul e no Município de Corumbá, além de dados coletados in loco.

Para os estudos bibliométricos utilizou-se como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando os registros a partir do ano de 2010, sendo que selecionamos publicações referentes à Educação na Fronteira Brasil–Bolívia focando os estudos realizados em Corumbá, MS. Considerando os objetivos desse estudo, foram estabelecidas as seguintes palavras chaves de busca: a) Fronteira; b) Educação; c) Alunos Bolivianos. Afim de uma análise comparativa, os resultados foram tabelados por ano de publicação para melhor vislumbrar o que vem sendo discutido e construído ao longo dos anos sobre a educação escolar em territórios da fronteira Brasil-Bolívia.

Na busca de compreender o processo de materialização das relações interpessoais no espaço escolar, bem como o respaldo escolar para a compreensão de conteúdos e a valoração das culturas presentes nesse espaço, foi realizada Pesquisa de Campo, utilizando como recurso, roteiros com questões direcionadas aos gestores escolares (Anexo 1) e aos professores (Anexo 2) que estão em contato com estudantes sejam os que residem no Brasil, seja os que residem na Bolívia. O contato inicial aconteceu com a direção escolar, através de telefone, para explanação dos objetivos da pesquisa. Após esse contato, foi enviado roteiro com questões para a gestão escolar utilizando como meio de comunicação o e-mail e as respostas foram enviadas via WhatsApp através de áudios que foram transcritos. Um total de três gestores(as) participaram da pesquisa, sendo nominados G1, G2 e G3.

Para os professores, foi elaborado roteiro online através da plataforma Google Forms e o acesso ao questionário foi enviado à gestão escolar que encaminhou ao grupo de WhatsApp dos professores. Dessa forma, não houve contato direto entre a pesquisadora e os gestores/professores da escola investigada, justificada pela necessidade de manter as medidas de biossegurança evitando o contágio pelo Coronavírus.

Justamente pela dificuldade de manter o contato direto com a escola, gestores e professores, houve participação abaixo do esperado quanto às respostas ao roteiro online, em

que apenas dois professores (as) participaram, sendo nominadas ao longo do texto como P1 e P2. P1- é residente na Área Urbana, formada e especialista em Ciências Biológica, com 22 anos de atuação na Educação Básica (Ciências, do 6º ao 9º ano do Ens. Fund. II) e nas salas em que atua, o percentual de estudantes que moram na Bolívia está entre 60 a 80%. P2- é residente na Área Urbana, formada e especialista em Linguística, Letras e Artes, com 10 anos de atuação na Educação Básica (Ciências, do 6º ao 9º ano do Ens. Fund. II). Nas salas em que atua, o percentual de estudantes que moram na Bolívia está entre 40 a 60%.

Embora a participação tenha sido limitada (em número de participantes), as respostas ao roteiro trouxeram, em certa medida, enriquecimento do trabalho, ao considerar que desde fevereiro de 2020 o Brasil vive em um momento atípico e essas novas regras de convivência propõe pensar em situações, não analisada anteriormente, pois, ao verbalizar esses pensamentos, sejam eles críticos, reflexivos ou apenas de opinião, acabam sendo reflexo de uma ótica coletiva.

No Quadro 1 é apresentada a síntese das Etapas e procedimentos aplicados à pesquisa.

Quadro 1. Delineamentos das Etapas da Pesquisa

Etapa	Procedimentos
1	Revisão Bibliográfica- aporte teórico metodológico.
2	Estudo Bibliométrico- Levantamento dos escritos sobre educação escolar na fronteira Brasil Bolívia.
3	Estudo Documental (documentos da Rede Municipal de Educação, sobre dados educacionais dos alunos que moram na Bolívia e que estudam em escolas de Corumbá ; Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular da Escola Eutrópia).
4	Pesquisa de Campo- Entrevista com a coordenadora municipal de Educação e com a coordenadora das Escolas do Campo e das Águas de Corumbá/MS, com os gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e com professores que atuam na escola - foco da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4. APROFUNDAMENTO TEÓRICO

4.1. Identidade no chão das escolas

Quais são as identidades que constituem a base estrutural no chão das escolas? Para responder a essa indagação faz-se necessário inicialmente discorrer sobre a identidade singular e seus conceitos.

No campo da psicologia, a identidade é a junção de inúmeros fatores, que correspondem como uma pessoa é e o que faz ser quem ela é (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Para César e Pereira (2014) o conceito de identidade refere-se a uma “síntese pessoal sobre si mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, bem como o projeto de vida do sujeito que assim expressa também quem gostaria de ser”. (p.55).

Tal conceito é reafirmado por Brandão (1986), em que a identidade é uma:

Denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre si-mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si (p.190).

Entrando na discussão sociológica, sobre as concepções de identidade, Hall (2006) aponta uma evolução do conceito, estabelecida ao longo do desenvolvimento histórico humano, estando esse conceito fundamentado em três etapas: 1º) a identidade do sujeito do iluminismo; 2º) a identidade do sujeito sociológico e o 3º) a identidade do sujeito pós-moderno.

[...] o sujeito do iluminismo corresponde a uma concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação... permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele- ao longo da existência do indivíduo. (p.10). [...] O sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas é formado na relação com "outras pessoas importantes para ele" e que mediavam valores, sentidos e símbolos - a cultura-dos mundos que ele/ela habita. (p.11). [...] E o sujeito pós-moderno, em que não há uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13).

Partindo dessa concepção de sujeito pós-moderno elaborada por Hall (2006) é que torna-se possível ampliar a compreensão de qual escola está sendo contextualizada. Aqui o território geográfico é um dos elementos, mas o foco central para a compreensão parte dos encontros de identidades: gestores e professores urbanos, gestores e professores camponeses,

alunos camponeses que moram no Brasil, alunos das águas que moram no Brasil, alunos camponeses e não camponeses que moram na Bolívia, alunos das águas que moram na Bolívia, demais servidores que atuam na escola e que provém de diversos espaços territoriais. É nessa partilha de culturas que as identidades vão se moldando e,

O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p.26).

Ampliando a concepção sobre desenvolvimento humano, Bock; Furtado; Teixeira (1999) chamam a atenção para os objetos de identificação que atuam no processo de construção da identidade. Fundamentados na teoria que somos seres socialmente constituídos, o que permite que as experiências vivenciadas ao longo do percurso humano contribuam para a construção da identidade, o núcleo familiar é o primeiro espaço, onde se reúnem elementos para a assimilação de traços identitários, e que após a apropriação, passam a constituir a base da identidade de cada um. Faz-se necessário salientar que não há perda da identidade inicial, mas ela vai sofrendo mutações com as experiências particulares e vivenciadas por cada indivíduo, fragmentando-se através da aproximação com o objeto de apropriação, ao qual a identidade vai se moldando, sendo fruto das relações inter e intrapessoais existentes ao longo do desenvolvimento humano.

Assim, nessa perspectiva, a identidade é o conjunto de características individuais que vão se moldando a partir das construções sociais estabelecidas ao longo do desenvolvimento humano, e tem como base as relações sociais, desde o primeiro contato com o mundo externo. Ainda na primeira infância o indivíduo já é capaz de interiorizar características resultantes dessa relação e a internalização de aspectos e valores morais e éticos, estabelecidos no meio em que ele vive. Essas representações vivenciadas no núcleo familiar são então absorvidas mediante as preferências significativas de cada indivíduo, tornando-se suas (CÉSAR; PEREIRA, 2014).

Portanto, a categorização de um indivíduo singular e de sua identidade resulta da junção de características biológicas, psicológicas, comportamentais e sociais e das representações dos objetos de assimilações, sendo constituída por múltiplos traços, desenvolvida através das relações de troca do indivíduo no meio em que se vive. "Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um outro, para que cheguemos a ser um, numa infundável transformação" (CIAMPA, 2004,

p.74).

A identidade está, então, em constante transformação, correspondendo ao contexto vivenciado e apresentado em dado momento, através das relações, e por ser mutável se estabelece como um processo contínuo de desenvolvimento. E mesmo quando as relações são estabelecidas em um grupo ao qual o indivíduo está inserido, é possível evidenciar a individualidade de cada um através das características individuais resultantes de suas bases formativas e experiências, mas que se confluem com as demais personalidades e possibilitam a construção de uma identidade social. Ou seja, os indivíduos com suas particularidades, se relaciona com outras pessoas, que diferem da sua identidade, porém, naquele núcleo social ao qual estão inseridos, mesmos com características distintas, estabelecem uma identidade social.

Mas há também um comportamento representacional que cada indivíduo exerce em grupos distintos do seu de convivência, ao qual cada um, tem interesses e características diferentes, porém, se relacionam. Assim, as relações que se estabelecem em sociedade, como na escola, contribuem para a construção da identidade social, definida através dos conjuntos de papéis desempenhados nessa sociedade e interligados pelas relações sociais, psicológicas e as normas pré-estabelecidas, ao qual, espera-se que sejam cumpridas (LANE, 1981).

A identidade social pode então apresentar duas faces, uma de inclusão de vários grupos, em um único meio ao qual se relacionam, e outro de exclusão, da inserção de novos grupos, por julgar inaceitáveis as características diferentes. Assim, “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com os outros” (POLLAK, 1992, p.204).

Essa aceitabilidade está interligada a uma identidade que atende aos padrões ditos “normais”, e se o indivíduo apresentar um desvio dos padrões de normalidade e dependendo do contexto ao qual está inserido, ele não é aceito socialmente. Nesse sentido, a idealização da identidade padrão de aceitação social faz com que grupos singulares, não sejam considerados, ditando representações pré-estabelecidas aos grupos estigmatizados (JUNIOR; LARA, 2017).

Para Goffman (1978) quando somos apresentados a uma pessoa desconhecida, automaticamente há uma expectativa de categorização diante das características julgadas como normativas, o que permite categorizar as atribuições de uma pessoa, no qual se nomeia como identidade social. Porém, esse tipo de pré-julgamento, pode demonstrar valores nos quais desconsideramos e acabamos por julgarmos como “anormais”, avaliando como defeituoso e criando estereótipos para o indivíduo, socialmente estigmatizados, pelos ditos “normais”. Nessa perspectiva, a identidade passa a ser entendida como algo passível de distorção e

manipulação. Uma identidade que exclui outras formas de pensamento, comportamentos e que tem aspectos padrões, deixando-se de considerar as distinções apresentadas por grupos minoritários.

Goffman (1978) aponta a existência de uma política de identidade, proporcionada aos grupos estigmatizados, e regida por ideias, padrões e condutas determinadas por um grupo dominante. Mas o seguimento dessas condutas vai se diferenciar entre um e outro, mas somente quando o indivíduo se encaixar no padrão estabelecido, ele terá respeito e reconhecimento. Porém, essa aceitação pode significar apenas uma representação diante daquele grupo, e não o reflexo do seu verdadeiro eu.

Cruz (1993) critica à construção da identidade nacional, apelativa e que desconsidera particularidades inerentes a uma identidade étnica, e tem como propósito desconstruir aspectos heterodoxos, sem a atenção às distinções étnicas, no modo de vida e de linguagem. Enaltecendo a identidade nacional, o indivíduo acaba reproduzindo o que está sendo posto, incorrendo no risco de pautar-se em falsas crenças e desconsiderando suas próprias histórias.

[...] 'identidad cultural', 'identidad étnica' o 'identidad nacional' poseen pliegues donde es fácil extraviarse y hacer extraviar a otros En la vida política, social o cultural éstas operan en un espacio más o menos acotable: el de los dramas sociales. Son nociones que se pronuncian en el campo de batalla, normalmente en condiciones desiguales (CRUZ, 1993, p.63).

Por estar integrado a essa percepção nacional e padronizada, alguns autores acabam criticando a constituição da identidade cultural, pautados na crença de que ela tem base micropolítica, valorizando os interesses desses grupos e desvalorizando dos grupos minoritários (GUATARRI, 2005, apud DELMONDEZ; PULINO,2014, p.635). Nesse aspecto, Hall (1992) faz ressalvas em relação a cultura nacional:

[...] a formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (p.50).

Buscando compreender a construção da identidade cultural, é essencial destacar a linguagem como um dos fatores predominantes na identidade cultural de uma pessoa, por ser um elo inicial nas relações estabelecidas pelo ser humano. A identidade cultural é a junção de aspectos, culturais, étnicos, linguísticos, religiosos e principalmente nacionais (HALL, 1992). E através desse sistema cultural, possibilita-se a continuidade das raízes históricas, que definem uma comunidade, estando nessas relações dinâmicas de representação e interpretação, os subsídios para a propagação das representações culturais, aos quais nos

identificamos, ou temporariamente estamos inseridos (FLEURI, 2003).

Aprofundando a discussão sobre identidade social e cultural, Rodrigues (2017) propõe que o Patrimônio Cultural de uma determinada comunidade refere-se:

[...] a cultura que caracteriza uma população, e esta pode ser material e imaterial. Engloba aspectos concretos e no caso da identidade cultural, está intrínseca aos hábitos, rituais, a língua, e outros elementos culturais abstratos dessa população. Assim a identidade cultural, é estabelecida historicamente através das memórias coletivas dos patrimônios histórico e cultural de uma população (p.05).

Essa identificação varia dependendo do grupo, ao qual está inserido. Considerando a linguagem, os costumes, a cultura, a maneira de ver o mundo, dependendo da sua localidade, se cristaliza uma padronização relacionada às percepções ou mesmo à identidade nacional. Porém, é importante salientar, que o Brasil é um país miscigenado, e essas diferenças, reais e aparentes em diversos grupos, convivem e se relacionam em um único país.

Um dos pontos de caracterização de grupos em um mesmo país está em torno da linguagem, como já enunciada anteriormente. Considerado um patrimônio cultural imaterial, a linguagem “é histórica, econômica e social” (FRANCHETTO, 2005, p.185). Mas é fundamental ressaltar que a própria autora chama a atenção para o perigo por trás dessa associação linguística. Quando se reconhece nacionalmente uma única maneira de comunicação, acaba por excluir as particularidades de determinados grupos, o que desconsidera o bilinguismo e multilinguismo existente nos espaços fronteiriços, entre as línguas e dialetos. A língua é vista positivamente, enquanto o dialeto, é estigmatizado e inferiorizado.

Nesse contexto de construção da identidade, a família se torna um dos principais pilares. É no seio familiar que o indivíduo se apropria de características fundamentais para a constituição de uma identidade cultural, e dentre as práticas exercidas na família, a linguagem é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de uma criança, bem como o reconhecimento do mundo ao qual está inserido (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

4.2. A cultura como atividade educativa

A cultura é considerada a ligação de todos os significados que uma população compartilha com o seu grupo. Tem origem nas características históricas, raízes tradicionais e individuais do grupo de pertencimento (LARAIA, 2001).

A cultura vivenciada na fronteira é o resultado dos encontros culturais distintos e vividos por aquela população. Para o autor, a cultura bem como a fronteira, são frutos

socialmente construídos numa perspectiva relacional. Seguindo a ideia, o indivíduo assim como a sociedade não é singular, mas sim a junção de:

[...] traços, relações econômicas, políticas, éticas, morais, religiosas, particulares de cada ambiente construído e, sobretudo, de relações de poder. São dotadas de dinamismo particular em cada uma de suas manifestações, conforme o arranjo territorial no qual se encontra (COSTA, 2012, p.17).

Para Hall (1997), a cultura é relacional, construída coletivamente com aspectos históricos sociais que uma população carrega. E seguindo os mesmos princípios da cultura relacional, Pelegrini (2006) destaca que a identidade cultural, seja de uma comunidade, cidade, povo ou país, se constitui a partir da memória coletiva e individual, ao qual com a reprodução e preservações de aspectos culturais, da origem ao ethos cultural, que engloba tudo que caracteriza a existência de grupos sociais em uma sociedade.

O ethos cultural, em essência, tangencia tudo aquilo que distingue a existência dos grupos sociais no interior de uma sociedade. Observado isoladamente, o vocábulo cultura, advindo de colere, denota o sentido de cultivar, originalmente circunscrito ao labor agrícola, mas o termo ainda contempla a educação, a polidez, a civilidade do indivíduo. Sem dúvida, a cultura apreendida como “formas de organização simbólica do gênero humano remete a um conjunto de valores, formações ideológicas e sistemas de significação” que norteiam os “estilos de vida das populações humanas no processo de assimilação e transformação da natureza” (PELEGRINI, 2006, p.117).

Assim a cultura é o conjunto de significação, valorização e aspectos que vão distinguir e categorizar uma determinada população, através das relações estabelecidas socialmente. Dessa maneira somos produtos das relações sociais e construções culturais estabelecidas no contexto vivenciado. “O homem fala, pensa e ensina, transforma a natureza, o homem é história, é cultura” (LANE, 1989, p.12). Assim a autora considera os homens como seres culturalmente constituídos, fruto das relações sociais, de troca de conhecimento com os outros, estabelecidos nos espaços de convívio e a cultura constitui-se então como um dos frutos das relações interpessoais.

Seguindo esse pensamento, “o homem é o resultado do meio social em que foi socializado” (LARAIA, 2001, p.24). Ele agrega esses valores ao longo do seu desenvolvimento, adquirindo conhecimento e experiências, a partir das contribuições das gerações passadas. Tais contribuições refletem no patrimônio cultural, construído através das relações em comunidade.

O patrimônio cultural estrutura-se então da junção de todos os fragmentos que formam uma população, uma comunidade e seus bens sociais e culturais, aos quais quando se deparam entre si e em espaços relacionais variados, se inter-relacionam. Assim, o patrimônio seria

fruto das relações culturais junto ao meio em que se vive e a cultura então é “construída historicamente, de forma dinâmica e ininterrupta, alterando-se e ampliando seu cabedal de geração em geração, a partir do contato com saberes ou grupos distintos” (PELEGRIN, 2006, p. 118).

Hall (1997) estabelece uma relação direta entre identidades sociais e culturais.

Devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber por que nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre "interior" e "exterior", entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (p. 26 e 27).

Para aprofundar a discussão sobre cultura e interculturalidade, Fleuri (2003) propõe a existência de polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias: multicultural, intercultural, transcultural, sendo esse um campo paradigmático por sua complexidade.

O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social, sendo muitas vezes caracterizada como um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; ou mesmo como uma perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes (p.17).

Candau (2012) destaca que a interculturalidade é muitas vezes sinonimizada por multiculturalismo. O multiculturalismo, por sua vez, é um termo polissêmico, sendo possível reduzir e fundamentar a diversidade de sentidos atribuídos ao termo em três: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo (p.242). A interculturalidade estaria então situada no campo do multiculturalismo interativo:

[...] que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais (p. 243).

Conduzindo as discussões sobre identidade, cultura, cultura relacional, interculturalidade para um espaço mais delimitado, Costa (2012) identifica as trocas culturais no município de Corumbá, como resultado do convívio com os migrantes, ao qual estabelecem relações híbridas no território em que essas culturas se encontram. Diante dessa diferença cultural, quando os povos se deparam um com o outro há a inserção de pequenos

elementos culturais nesse ambiente fronteiriço, ou seja, na outra sociedade. Mesmo proporcionando essa integração cultural, não é possível pensar numa reprodução integral da cultura boliviana ou brasileira em território boliviano, pois, são apenas aspectos distintos de relação e cultura, vivenciados nesse espaço.

“A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam” (ARROYO, 2012, p.29). E a comunidade construída no âmbito escolar, se caracteriza das múltiplas diversidades culturais. Assim a escola se torna um “espaço diverso em singularidades e semelhanças culturais” (RIBEIRO, et al., 2020, p.206).

Considerando o campo de pesquisa do presente trabalho, e as discussões elencadas até o momento, outra indagação se estabelece: como essas diversidades culturais interagem no ambiente escolar? Torna-se importante então compreender essas particularidades, e buscar melhores maneiras de se relacionar institucionalmente, pois através do *modus operandi* haverá reflexo no campo social, relacional, e na aproximação das fronteiras culturais existentes.

Portanto, a educação tem que ter como base a prática libertadora e a escola é o espaço que pode e deve proporcionar transformações sociais, ocasionadas através do meio educativo, da libertação, autonomia e emancipação (GUZZO, 2005). E ser pensada e elaborada no viés do oprimido, de tal maneira que contemple as diferenças encontradas nesse contexto diferenciado (FREIRE, 1987). A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo.

Assim, a educação diferenciada é fundamental para o reconhecimento cultural, pois, só através dessa formação é possível superar as desigualdades ainda existentes (SILVA, et al., 2015). Considerando que a educação do campo vem da luta e resistência cultural, qual contrapõe a visão estigmatizada de uma educação julgada pela sociedade muitas vezes como desnecessária, pois, as suas bases culturais se opõem aos fundamentos do capitalismo, a escola se torna um ambiente de construção histórico e cultural (ANTUNES; MOROZINI, 2014). Nesse processo,

[...] todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas (HALL, 1997, p. 41).

A Educação do Campo “recupera a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora” (SILVA, et al., 2015, p.05). Para tanto, deve primar por um currículo escolar diferenciado e que abarque as especificidades existentes nesse campo. É através da valoração dos saberes produzidos nos territórios e da reprodução cultural no chão das escolas que essas se tornam ambientes de expressão e de resistência cultural.

4.3. Territórios da fronteira e os movimentos sócio-territoriais camponeses

“A fronteira Brasil-Bolívia é uma fronteira da América Latina. Os padrões que a regem são os axiomas dados pela afluência de culturas, conflitos, processos e actualidades diplomáticas que refletem sua condição geográfica” (OLIVEIRA, 2009, p.133).

O termo “fronteira” compreende um espaço demarcatório de limitação de uma localidade em relação à outra. Porém, no contexto dessa pesquisa, o termo fronteira ultrapassa as linhas geográficas que limitam dois países. Referencia-se aqui uma fronteira cultural, linguística, uma fronteira imaterial, uma fronteira que se solidifica com a condensação das relações e as configurações sociais, econômica e políticas (BUMLAI, 2014).

As limitações fronteiriças propõem uma percepção distinta, envolta das relações estabelecidas na fronteira. “Nos dias atuais, as fronteiras vêm se desenhando num espaço cada vez mais peculiar e influente quando se trata de aspectos educacionais, linguísticos e sociais presentes nesse local” (PEREIRA, 2009, p.54).

É um espaço de interação internacional, com presença de diferenciações sociais, culturais e linguística. Quando se estabelecem essas relações fronteiriças, se respira uma interculturalidade, vivenciada pela proximidade que compartilham aspectos próprios de cada país (SILVA, 2016).

Para muitos países já não importam tanto os efeitos da existência dos limites internacionais, mas os efeitos da remoção desses limites ou pelo menos de reduzir as discontinuidades que estes representaram por muito tempo para a vida econômica e social, para a circulação de idéias, mercadorias e serviços (HOUSE, 1980, apud STEIMAN, 2012, p.6).

As fronteiras que os separam igualmente unem “os diferentes”. A demarcação de fronteira social é uma forma de estabelecer limites entre as diferenças vivenciadas por grupos ou por pessoas, sejam essas diferenças sociais, morais, econômicas, cognitivas, físicas, étnicas, geracionais, linguísticas (LEBACHE e MARTIN, 2008, apud SILVA e SOUZA, 2012, p.27).

Segundo Figueiredo et al. (2011), o espaço de fronteira apresenta duas faces: enquanto

os países são separados politicamente pelas linhas internacionais existentes, eles são conectados pela convivência possibilitada nos múltiplos espaços que circulam brasileiros e bolivianos.

Gallois (2004) afirma que a territorialidade é ampla e considera outros aspectos para além do físico; a territorialidade é social e cultural, valoriza os processos identificados nas relações estabelecidas nesses ambientes. Compreendendo essa complexidade envolta na territorialidade e considerando que o campo de análise dessa pesquisa se estabelece em fronteiras territoriais, é fulcral identificar, o sentido de território/territorialidade na fronteira e para o camponês.

O território produz territorialidade e simultaneamente também é produzido por elas. A territorialidade tem a ver com as identidades territoriais configuradas em novos espaços. Também pode ser definida segundo um conjunto de mecanismo ou estratégias desenvolvidas com objetivo de controlar o processo de produção do território (BUMLAI, 2014, p.29).

“Os territórios constituídos em região de fronteira expressam territorialidades em tensão, historicamente acumuladas por processos desiguais de políticas governamentais, e por processos inerentes à natureza da reprodução da sociedade” (SOUZA, 2009, p.497), e como aponta Saquet e Alves (2014) a essência da constituição desses sistemas está:

[...] nas relações sociais e mediações entre a sociedade e a natureza. As relações territoriais estão na base da construção de cada território, sempre centradas na atuação dos homens, sujeitos históricos que contêm em si a síntese da unidade dialética entre a natureza e a sociedade (p.577).

Como destaca Souza (2009), a fronteira é um espaço em que o local e o internacional se articulam, estabelecendo vínculos e dinâmicas próprias, construídas e reforçadas pelos povos fronteiriços (p.503).

A territorialidade na fronteira está presente nas identidades e culturas nacionais de cada um dos países envolvidos, que constrói, reelabora e constitui uma outra cultura e identidade diferenciada, capaz de recriar um novo lugar, com aspectos regionais (SOUZA, 2009, p.503).

O território camponês é o sítio, o lote, a propriedade familiar, a comunidade, o assentamento. A relação social não capitalista que se constrói nesse espaço. É o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família é fundamental (FERNANDES apud CAMACHO, 2012, p.49).

Esse modo de organização social caracteriza o território camponês, pois, demonstra como se constrói as relações interpessoais, no qual, a reprodução familiar e comunitária se torna um dos princípios fundamentais desse lugar (FERNANDES, 2012).

Sendo o território o espaço de vida do camponês, tem-se nele o processo de formação/desenvolvimento dos indivíduos, dos saberes e fazeres da produção de alimentos, de conhecimentos arraigados de culturas do viver no campo. Como enfatiza Souza (2009) conceituar o território e seus processos de gênese e transformação, é impossível sem considerar as dimensões cultural e econômica desses espaços.

Portanto, compreender esse espaço territorial na perspectiva do camponês, direciona para a reflexão sobre a construção da luta pela educação do campo. Luta que nasce da exclusão dos grupos minoritários e em busca de uma educação que permita o desenvolvimento territorial da população do campo (CAMACHO, 2019).

E Saquet (2009, p.74) complementa que “ao definir que a base para a formação de cada território e da própria territorialidade humana engloba o caráter material e imaterial desse território e de sua territorialidade, é fundamental reconhecer a unidade entre essas dimensões ou entre as dimensões da economia, da política, da cultura e da natureza”.

Há que se considerar ainda, que a construção das relações sociais e do território camponês, “são construídas e produzidas mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas” (FERNANDES, 2012, p.746).

Assim, pelas complexas relações/conexões existentes entre territórios e territorialidades, promover discussões no campo de territórios fronteiriços precede compreender que não basta estabelecer uma divisão geográfica, pois “o conceito de fronteira ultrapassa os limites que dividem um local de outro. Ela se torna um espaço de encontros complexos, de relação de poder, de distintas culturas, de construção econômica, transmitida constantemente uma com a outra” (SOUZA, 2009).

4.4. A Educação do Campo nas Fronteiras

A educação do campo se origina dos movimentos sociais de trabalhadores, e envolve outros aspectos no entorno da relação escolar, de luta pela terra, sobrevivência alimentar, reforma agrária e território, sendo formulada à benefício do povo do campo (CALDART, 2012).

A consciência pela luta por educação nasce através dos movimentos sociais, nos anos 70 e 80, quando a população é impulsionada a exigir o direito ao ensino básico, tal como a moradia, terra, saúde, segurança, entre outros. A educação nesse momento passa a ser concretizada, não pela vontade da elite, ou a necessidade de mão de obra, mas pelas pressões

dos movimentos sociais articulados para exigir os seus direitos. ARROYO (2003) menciona o importância do papel pedagógico exercido pelos sindicatos, na formação da consciência de direitos e do papel social da história de luta como base material.

Podemos relacionar a essência do termo consciência apresentada por Arroyo à proposição elaborada por Paulo Freire (1979):

Conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (p.4).

Dessa maneira a consciência só pode se concretizar através das práticas vivenciadas, permitindo que o sujeito assuma o seu papel frente à sociedade, com compromisso histórico, visão crítica e clareza desse processo de consciência social, sendo esses aspectos relevantes para a organização dos movimentos sociais.

Magalhães (2011) aponta que nos primeiros anos de ocupação do MST, já se articulavam estratégias de organização dos movimentos sociais, de modo a reivindicar a educação do campo, com o número de vagas necessárias para a população do assentamento. Nesse momento, as organizações tanto do campo como da cidade, lutavam para garantir o acesso de todos à educação. Dessa maneira, a escola do campo apresenta uma estruturação curricular diferenciada dos modelos tradicionais, ela tem que ser do campo e para o campo.

Portanto, o educador tem que fazer parte da vivência dessa população, conhecer a história desse grupo, participando da construção desse movimento. A escola tem que ser provedora da conscientização da luta do campo, para que os alunos valorizem esse espaço, considerando as vivências diferenciadas existentes no assentamento e as articulações entre os sujeitos sociais. É importante ressaltar que posteriormente os movimentos sociais, contribuíram para a implementação de leis importantes no contexto social, iniciando pela Constituição Federal de 1988.

Segundo Bicalho (2017),

A educação do campo na sua estratégica relação com os movimentos sociais pode contribuir no fortalecimento das escolas do campo, reconstruindo passados, memórias, identidades e histórias de vida de educadores e educandos. Estes sujeitos poderão se envolver com as questões político-pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, numa construção coletiva que considere as inúmeras possibilidades do fazer democrático e crítico (p. 298).

Para Camacho (2014) a educação do campo é uma educação territorial, pois, uma população tem o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou mais especificamente, da terra onde pisa, do seu território, porque esta é a sua realidade. Só podemos pensar o mundo a partir do lugar onde vivemos. Temos “que pensar a nossa existência enquanto ser humano a partir do lugar em que vivemos” (p.331).

Tem-se então um modelo plural de educação e essa pluralidade constitui o alicerce de espaços fronteiriços ao considerar as línguas, as culturas, as religiões, as tradições, os costumes, as políticas, os modos de educar, os princípios em saúde e cuidados, enfim, em todas as relações estabelecidas entre os indivíduos (família e sociedade).

A pluralidade não é um contexto novo para a educação do campo, ela ultrapassa os limites educacionais, pois, ela difere dos modelos tradicionalmente conhecidos, sendo educação construída, nascida da resistência e luta do camponês, voltada às particularidades vivenciadas pela população do campo.

A realidade que produz a educação do campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo (CALDART, 2012, p.261).

Ao reportar a escola de fronteira, encontramos um espaço de convívio diário com alunos nacionais e internacionais, compartilhando particularidades em um mesmo espaço. As escolas que estão na linha de fronteira lidam com desafios diários, além das diferenciações linguísticas e as particularidades culturais do outro país, ela tem que ser provedora de reflexões sociais entre os alunos, pois, ainda existem muitas discriminações, referente às diferenças encontradas no âmbito escolar e social. As instituições devem promover a integração total desses alunos, com respeito e valorização das diferenças, o que se torna um dos grandes desafios das escolas de fronteira. O espaço escolar exerce um papel social importante nesse sentido, pois, se torna um lugar de convivência de múltiplas diversidades culturais (PEREIRA, 2009).

“A Bolívia é um país multicultural, entretanto, para os brasileiros de fronteira, independente da origem do migrante, a identidade nacional prevalece, ou seja, o indivíduo é boliviano” (CONCEIÇÃO, 2014, p.50).

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo linguístico. 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 vêem a mistura como perigo e um medo de perder a soberania nacional. O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade

nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo visto como lugares desnacionalizados (ALBUQUERQUE, 2006, p.15).

Flandoli e Bilange (2016) afirmam que: “tecnicamente, politicamente e culturalmente as escolas não estão preparadas para atender essa demanda e sequer definir o papel das escolas e da educação na integração, diminuição das diferenças e preservação das identidades”. Infelizmente nesses espaços, ainda se encontra muitas barreiras que precisam ser revistas, para que de fato as escolas de fronteira sejam provedoras de integração.

Uma das articulações realizada pelo MEC, em relação às escolas de fronteira, foi a implementação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), criado no ano de 2005 através de uma ação bilateral Brasil-Argentina, com intuito de promover o intercâmbio entre os professores dos países do MERCOSUL.

No ano de 2012, o Projeto do PEIF, foi integrado ao Programa Mais Educação e instituído através da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 (ABMES, 2012), visando à promoção da integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue e estabelecendo, a partir do Art. 2º, os princípios para as Escolas Interculturais de Fronteira, atentando à:

I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas;

II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendiz, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda;

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (ABMS, 2012, p. 2).

O PEIF na fronteira Brasil-Bolívia especificamente as cidades gêmeas de Corumbá e Puerto Quijarro em 2012 atendeu 659 alunos bolivianos, sendo 62 alunos brasileiros que vivem em território boliviano (SEMED- PREFEITURA DE CORUMBÁ, 2012).

A partir do PEIF, a educação pública brasileira tornou-se um atrativo para aqueles que migram diariamente em busca de melhores condições econômicas, ou por considerar a qualidade da educação escolar brasileira com qualidade superior à educação ofertada nas escolas bolivianas. Dessa forma, os alunos oriundos da Bolívia, os chamados pendulares, acabam por se adaptarem a uma diretriz curricular, pré-definida, o que na maioria das vezes

não condiz com a realidade por eles vivenciada na na faixa de fronteira (CONCEIÇÃO, 2014).

Embora não haja elementos suficientes nem seja o objetivo da pesquisa tecer análises sobre a qualidade de ensino ofertada pelo país boliviano, é importante elencar a organização atual da educação escolar boliviana, ao considerar que o novo modelo foi implantado em 2010. O Sistema Educativo Plurinacional, Lei nº 070 de 20 de dezembro de 2010, prevê, no Artigo 8, a Estructura del Sistema Educativo Plurinacional, que compreende: “1. Subsistema de Educación Regular. 2. Subsistema de Educación Alternativa y Especial. 3. Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional”(p. 39).

Quanto à Estrutura do Subsistema de Educação Regular, este compreende: a) Educación Inicial en Familia Comunitaria. B) Educación Primaria Comunitaria Vocacional. C) Educación Secundaria Comunitaria Productiva (SITEAL, 2018).

Artículo 12. (Educación Inicial en Familia Comunitaria). Constituye la base fundamental para la formación integral de la niña y el niño, se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje. De cinco años de duración, comprende dos etapas: Educación Inicial en Familia Comunitaria, no escolarizada. Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo. De tres años de duración. (p.9)

Artículo 13. (Educación Primaria Comunitaria Vocacional). Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. De seis años de duración. (p.10)

Artículo 14. (Educación Secundaria Comunitaria Productiva). 1. Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva. 2. Permite identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas. Está orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional. De seis años de duración. (p.11)

Artículo 15. (Educación escolarizada integral para la población en desventaja social). Es la educación integral escolarizada dirigida a la atención de niñas, niños y adolescentes, jóvenes trabajadores desprotegidos y en desventaja social para protegerlos del entorno, mediante programas especiales de hogares abiertos con servicios integrales de salud, alimentación, educación, reinserción escolar y sociolaboral, considerando políticas de rezago escolar como prioridad educativa.

(p.11)

Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial). 1. Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida. 2. Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación (p.12).

De acordo com Guzmán, o novo modelo educativo sociocomunitário produtivo, estabelecido a partir de 2010, propõe um currículo com foco pedagógico vocacional, descolonizador e de orientação produtiva (p. 207), acompanhando o processo de mudança e transformação social, econômica, cultural, tecnológica e política, de um sistema capitalista modernizado e globalizado, para um sistema sociocomunitário (p. 195).

Apesar desse novo modelo pautar-se na educação sociocomunitária, portanto, inclusiva, é possível identificar a existência de lacunas quanto à oferta da educação, ao considerar que muitos estudantes que residem na Bolívia continuam atravessando a fronteira em busca das escolas brasileiras. Importa considerar ainda, de acordo com Bueno e Souza (2021, p. 16), que o PEIF trouxe uma proposta inovadora, enquanto uma política pública específica para a região de fronteira, mas teve tímidos avanços, ficando limitado de forma geral às escolas da fronteira sul mato-grossense.

Assim, as escolas de fronteira, assumem um papel desafiador e crucial no âmbito social, com princípios que integram a identidade cultural desses estudantes, sendo a educação intercultural o fio condutor. Como destaca Fleuri (2003), ao fazer alusão ao trabalho de Silva (2002).

A educação intercultural é uma estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente (p.26).

É comum na região de fronteira identificar o uso do portunhol, nome dado para essa relação linguística. Para Sturza (2019, p.96) “essa escolha se dá tanto pela realidade linguística na qual a língua se apresenta aos falantes, bem como pelo fato de que essa mesma realidade linguística está afetada pelas condições sócio-históricas dos sujeitos que falam o Portunhol, ou daquele Portunhol que eles falam, com significados e sentidos, demonstrando um elo com a língua materna”.

O contato linguístico é possibilitado através da relação estabelecida na fronteira, fator de construção do “Portunhol”, estabelecendo o diálogo entre os dois povos, pois, a zona de fronteira apresenta complexidades distintas nas relações culturais, comportamentais e na forma de se comunicar.

Procurando diminuir as barreiras linguísticas da língua materna, que se difere das formas de comunicação do país ao qual está inserido, no âmbito do escolar, o docente passa a ser provedor dessa integração, preenchendo lacunas pedagógicas existentes e principalmente reconhecendo as peculiaridades da região de fronteira. Contudo, a atuação do PEIF vem com articulações que buscam gradualmente melhores formas de integração no campo da educação ofertada na fronteira (BUMLAI, 2014).

Ao considerar a pluralidade de movimentos sociais e educacionais nas escolas do campo da fronteira, defendemos a proposição de que a educação intercultural, como proposto por Fleuri (2003), é o melhor caminho para garantir a efetiva integração entre saberes e culturas.

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (p.17).

A educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram (CANDAUI, 2012, p.242).

Assim, retomando o conceito de fronteira, podemos afirmar “que se por um lado as fronteiras delimitam os contornos das categorias sociais, como a participação desigual dos indivíduos na vida social, por outro, abrem espaços de troca e de encontro para que os grupos se comuniquem entre si” (SILVA; SOUZA, 2012, p.31). Esse é o retrato das escolas da fronteira, por ser um território de trocas, conflitos, lutas, vivências, construção, ampliação e/ou transgressão das fronteiras.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. O estado da arte nas pesquisas sobre educação escolar na fronteira Brasil Bolívia- Corumbá, MS

A partir da análise dos dados registrados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, foi construído o estudo bibliométrico. Com base em pesquisas desenvolvidas na fronteira da cidade de Corumbá-MS com a Bolívia, verificando (Quadro 8 – Anexo 3) a existência de 16 trabalhos de pós-graduação, sendo duas (2) Teses e quatorze (14) Dissertações que buscaram compreender como ocorre o percurso formativo de alunos que embora reconhecidos como brasileiros, são bolivianos, residem na Bolívia, e atravessam diariamente a fronteira para estudar nas escolas de Corumbá. As pesquisas analisadas nesse estudo ocorreram entre os anos de 2010 e 2020.

Quanto aos indicadores bibliométricos, analisando a distribuição temporal de pesquisas sobre estudantes bolivianos em escolas brasileiras na última década, identificou-se contribuições relevantes ao campo de análise de fronteira (Figura 6).

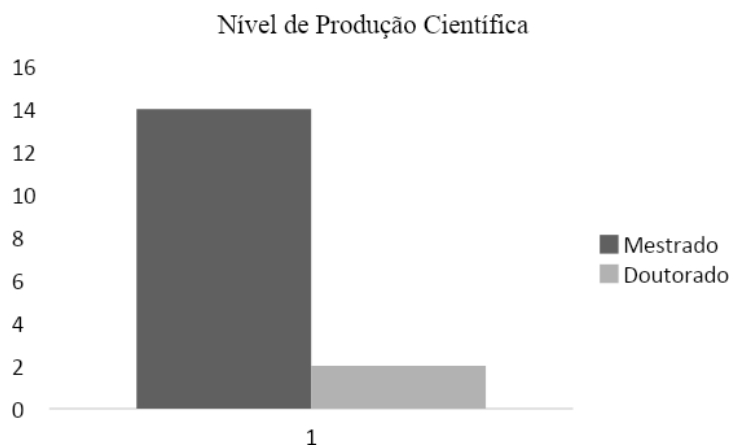


Figura 6. Distribuição temporal por nível de produção científica
Fonte: Elaborado pela autora, UFGD, 2021.

Ao analisar a quantidade de produção por ano durante o decênio 2010-2020 (Figura 7), foi verificado maior número de pesquisas de mestrado no ano de 2014 (3) e 2010, 2016 e 2017 (2). Pesquisas de doutorado na temática investigada foram realizadas em 2014 e 2017. Não houve registro de dissertações ou teses na temática investigada em 2015.

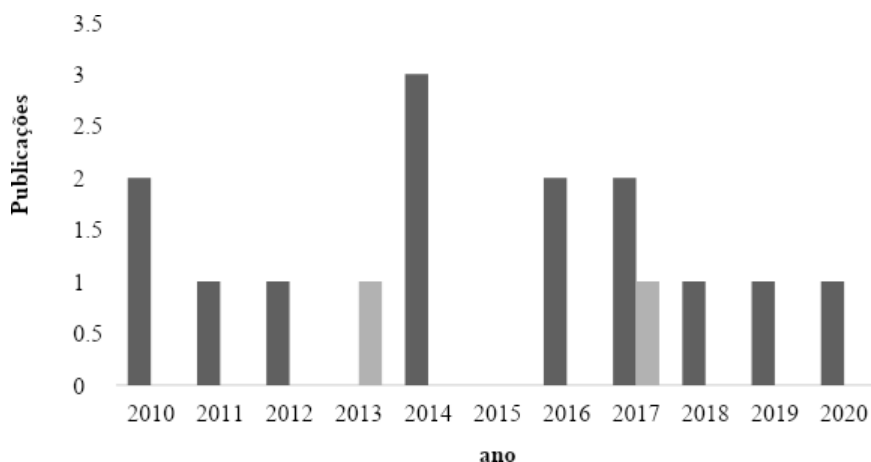


Figura 7. Número de pesquisas realizadas por ano no decênio 2010-2020

Fonte: Elaborado pela autora, UFGD, 2020

Na Figura 8 está representada a distribuição das Teses e Dissertações, considerando a origem, a partir das institucionais de Ensino Superior. De acordo com os trabalhos analisados, as 14 dissertações foram desenvolvidas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, localizado na cidade de Corumbá. Desses trabalhos, 12 dissertações foram desenvolvidas pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Fronteiriços, demonstrando número expressivo de trabalhos publicados para o contexto em análise nessa pesquisa. Às outras 2 dissertações foram desenvolvidas pelo Programa de Pós Graduação em Educação, o que nos convida a refletir sobre a possível defasagem de trabalhos desenvolvidos na área de educação na fronteira e as suas implicações, bem como contribuições que poderiam ser pertinentes ao contexto da cidade. As duas pesquisas de doutorado foram desenvolvidas em instituições localizadas em outros estados, sendo uma na Universidade Católica de Brasília (UNB), Programa de Pós Graduação em Educação Física e a outra na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, no Instituto de Estudos da linguagem.

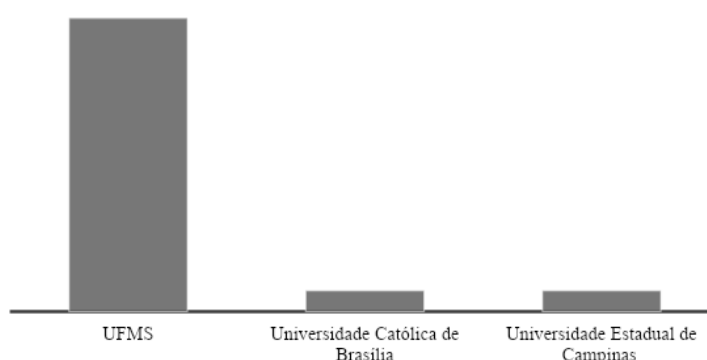


Figura 8- Distribuição de produção por instituição de ensino

Fonte: Elaborado pela autora, UFGD, 2020.

Os objetivos dos trabalhos publicados foram diversos, porém, pode-se destacar a partir da Figura 9, que entre as 16 publicações, 9 delas tiveram como objetivo realizar análises, principalmente das relações dos alunos bolivianos em escolas brasileiras, seja no âmbito do aprendizado, dos diálogos, dos processos educativos e das relações pedagógicas existentes diante da realidade desses alunos. O segundo objetivo estabelecido entre as publicações, foi o de compreender como se dá a educação em território fronteiriço. E os demais objetivos detiveram-se em investigar, descrever, refletir e averiguar questões relativas aos processos educativos nas escolas em que há estudantes residentes na Bolívia.

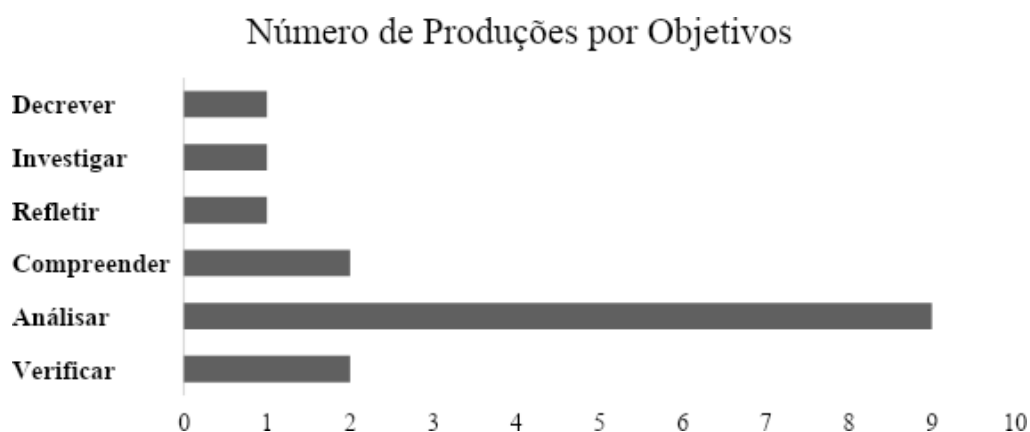


Figura 9. Distribuição das produções e objetivos de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, UFGD, 2020.

Em relação às metodologias de investigação, a partir dos dados apresentados na Figura 10, verificou-se que a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, foram as mais utilizadas, seguidas do uso de pesquisa etnográfica e pesquisa de campo. Outros métodos utilizados para obtenção de dados foram a pesquisa exploratória, pesquisa aplicada e pesquisa descritiva. Também foi possível verificar que há trabalhos que fizeram uso de várias metodologias de investigação para recolher informações.

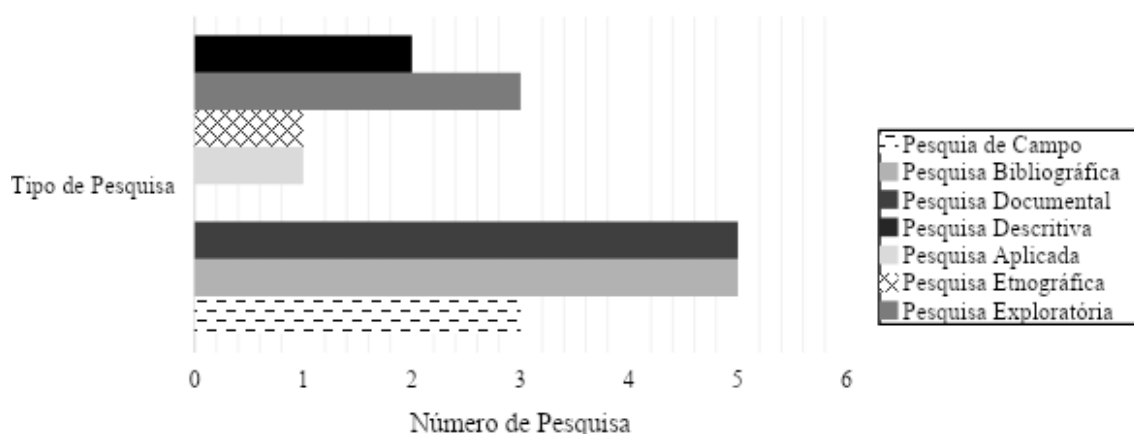


Figura 10. Distribuição das produções e Tipo de Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, UFGD, 2020.

Em relação às ferramentas utilizadas para a coleta de dados (Figura 11), prevaleceu o uso de entrevistas, ao qual 6 aplicaram a entrevista estruturada, com perguntas previamente estabelecidas e 5 trabalhos que optaram pela entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas. A observação participativa e a utilização de questionário foram selecionadas como ferramentas em 4 pesquisas. Utilizou-se também de conversas informais, como ferramenta para a coleta de dados. Em menor uso, também foram ferramentas úteis na coleta de dados, o diário de campo, a observação não participativa e a análise de texto.

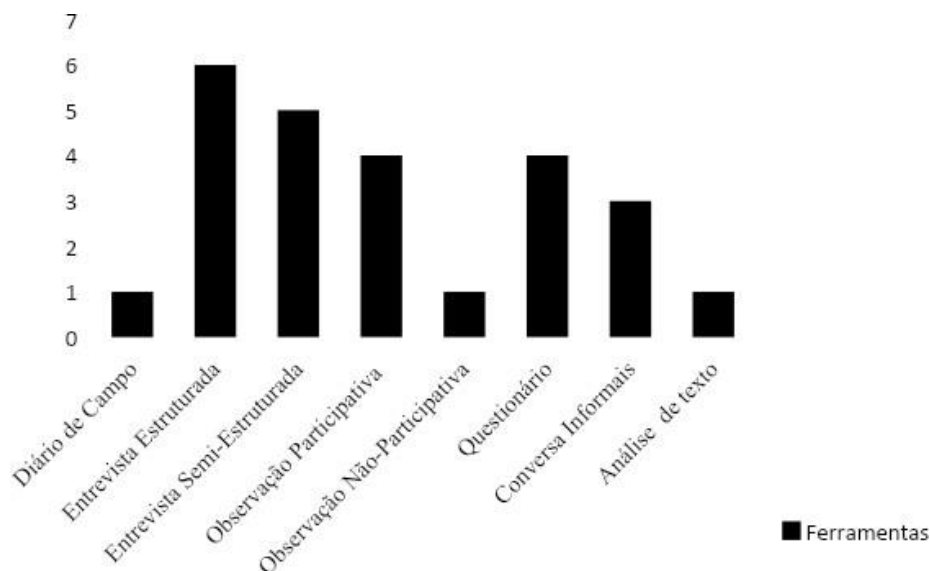


Figura 11. Distribuição das produções e Ferramentas utilizadas

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As bases de análises foram diversas, conforme demonstrado na Figura 12. Em destaque, evidencia-se que a pesquisa qualitativa esteve presente como base de análise em 9 pesquisas. Duas pesquisas utilizaram como base a metodologia sócio-histórica e as demais pesquisas utilizaram de outros métodos interpretativos para análise de dados.

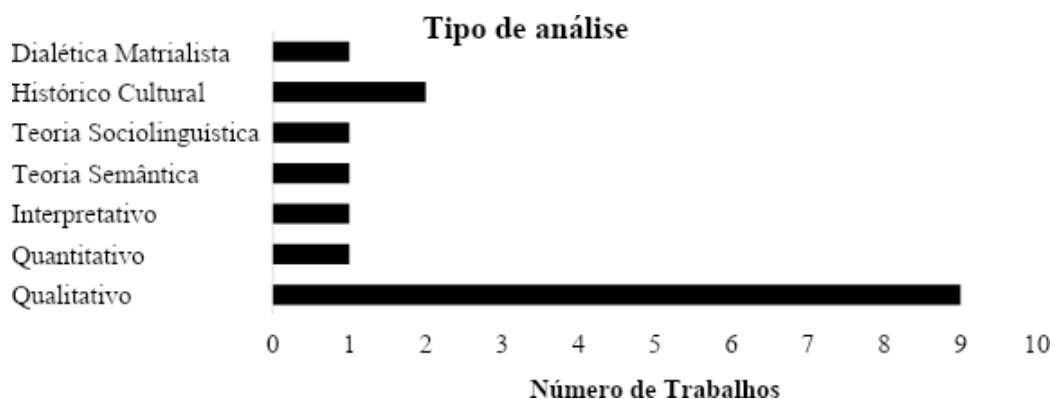


Figura 12. Distribuição das produções e base de análise

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Propondo uma análise sucinta desses 10 anos de investigação realizada no território escolar da fronteira Brasil-Bolívia, é importante ressaltar as contribuições de Ribeiro (2011), Bumlai (2014), Conceição (2014), Godoy (2016) e Golin (2017), em função de terem se disponibilizado a buscar maior compreensão sobre os processos de construção e as relações pessoais e sociais que se constituem nesse cenário multiétnico e multiterritorial.

Dentre algumas das pluralidades escolares já contempladas por esses autores e que foram retomadas nessa investigação no sentido de avaliar possíveis avanços, estão: a importância do idioma e do papel da escola na fronteira, como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes (RIBEIRO, 2011); o papel das escolas e da educação na integração de alunos que moram na Bolívia, mas estudam em escolas brasileiras (BUMLAI, 2014; CONCEICAO, 2014), a efetivação do diálogo multicultural da educação escolar na faixa de fronteira (GODOY, 2016) os desafios e dilemas interculturais em um território fronteiriço (GOLIN, 2017).

Vislumbra-se assim, que estudos que abordem os territórios fronteiriços são fundamentais, pois, esses são espaços dinâmicos, em que cultura e identidade se confluem em inúmeras situações, com destaque as relações que se estabelecem no chão das escolas.

5.2. Conhecendo a realidade das escolas do Campo e das águas em Corumbá-MS

As escolas do campo e das águas estão localizadas em toda a expansão do Pantanal e essa distribuição tem garantido, de alguma forma, a educação escolar mesmo em locais de difícil acesso. A partir das contribuições de G1 foi possível identificar como se constitui o Núcleo das Escolas do Campo e das Águas do município de Corumbá, totalizando 21 escolas ao considerar as escolas polo e extensões.

Algumas instituições de ensino, contam com ônibus para auxiliar no transporte dos alunos, porém, o transporte nessas regiões ocorre de acordo com a localização das instituições, podendo ser de ônibus, barco, e nos locais de acesso mais restrito, o uso de trator com carretinha acoplada para transportar alunos e professores até à escola. Nas escolas das águas em que há dificuldades de acesso, as aulas ocorrem de forma alternada e os professores e alunos permanecem em alojamento durante os dias de aula. As salas de aula em quase todas as escolas das águas ofertam o ensino multianual.

Informações sobre a modalidade de educação ofertada e das distâncias das das escolas do campo em relação à área central de Corumbá, são apresentadas no Quadro 2 e das escolas águas no Quadro 3, com o intuito de compreender o universo da oferta da educação escolar do

campo, em espaços camponeses e nas zonas ribeirinhas da fronteira Brasil-Bolívia.

Quadro 2. Caracterização das escolas do Campo de Corumbá-MS

Escola	Localização	Distância da cidade	Séries atendidas
Escola Municipal Eutrópia Gomes Pedroso	Assentamento Tamarineiro I	15 Km	Educação infantil, Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II.
A Escola Municipal Rural Paiolzinho	Assentamento Paiolzinho	20 Km	Educação Infantil Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos- EJA (em parceria com o Estado).
A Escola Integral Monte Azul	Assentamento Taquaral	20 Km	Educação Infantil Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II.
Escola Municipal Rural Carlos Cárcaro	Assentamento Urucum	25 Km	Educação Infantil Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II.
Extensão Castro Alves da Escola Municipal Rural Carlos Cárcaro	Comunidade de Maria Coelho	40 Km	Ensino Fundamental I
Extensão N. Senhora Aparecida	Assentamento Mato Grande	65 Km	Ensino Fundamental I e II
Escola Poló Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	Distrito de Albuquerque	70 Km	Educação Infantil Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos- EJA
Extensão Estância Esmeralda da Escola Poló Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	Nabileque	150 Km	Ensino Fundamental I
Extensão Passo da Lontra da Escola Poló Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	Passo da Lontra	140 Km	Ensino Fundamental I e II.
Extensão São Francisco do Pau Arcado da Escola Poló Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	Nabileque	140 Km	Ensino Fundamental I.
Extensão São Luís da Escola Poló Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	Nhecolândia, Pantanal/MS, fazenda Nhumirim/Embrapa Pantanal	86,1 Km	Desativada no momento.

Fonte: Elaborado pela autora, UFGD 2020.

Quadro 3. Caracterização das escolas das águas de Corumbá-MS

Escola	Localização	Distância da cidade	Séries atendidas
Polo Porto Esperança	Distrito de Porto Esperança	75 Km	Ensino Fundamental I e II.
Polo Paraguai Mirim	Ilha Verde	140 Km	Ensino Fundamental I e II e Educação.
Extensão Jatobazinho	Região do Paiaguás na Ilha Verde	110 Km	Educação Infantil, Ensino Fundamental.
Polo São Lorenço	Barra de São Lorenço	260 Km	Ensino Fundamental I e II.
Extensão Santa Mônica	Fazenda Santa Mônica na região do Paiaguás	372 Km	Ensino Fundamental.
Extensão Santa Aurélia	Colônia São Domingos na região do Paiaguás	120 Km	Ensino Fundamental I e II
Extensão São José	Outra fazenda na mesma localidade Colônia São Domingos na região do Paiaguás	120 Km	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.
Unidade Sebastião Rolon	Colônia do Bracinho na região do Paiaguás	190 Km	Ensino Fundamental I
Extensão Nazaré	Colônia do Cedro no Alto Taquari	170 Km	Ensino Fundamental I e II.
Escola Municipal Ludovina Portocarrero	Forte Coimbra	103 Km	Educação Infantil Ensino Fundamental e II.

Fonte: Elaborado pela autora , UFGD 2020.

Verifica-se as peculiaridades de acesso à algumas escolas no relato da G1:

Extensão Santa Mônica - Pela localidade da escola, só é possível o acesso através de avião, para ser mais rápido, embora seja possível chegar de barco, porém a viagem seria muito longa.

Polo- Extensão Santa Aurélia - O acesso à escola se dá através de trator, que tem acoplado uma caretinha. Cada caretinha comporta cerca de 12 crianças, assim é possível locomoção desses alunos à unidade escolar.

Extensão São João - Os mesmos professores que ministram aulas na Extensão Santa Aurélia, no período matutino, se deslocam para essa extensão no período vespertino. A viagem entre as extensões dura cerca de duas horas de trator. Fazem diariamente esse trajeto de ida e volta para a primeira unidade Santa Aurélia, onde ficam alojados.

Extensão Nazaré - Localizada no Alto Taquari, além de barco são utilizados tratores para o transporte dos professores.

Em relação às modalidades de ensino ofertadas, os dados de estudantes matriculados no sistema público de ensino de Corumbá nos anos de 2018 e 2019, são apresentados no

Quadro 4 e foram coletados a partir de registros no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a partir da RM- Rede Municipal de Ensino (que oferta o Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Anos Finais) e REM- Rede Estadual de Ensino (que oferta o Ensino Médio). A opção pela apresentação dos dados tem como intuito demonstrar que não há caracterização do número de matrículas para cada modalidade de escolas (urbanas e camponesas/das águas) nessa Base de Registro, o que dificulta uma análise mais precisa do número de estudantes matriculados nas escolas do campo e das águas.

Quadro 4. Indicadores relacionados ao Ensino Fundamental (anos iniciais) ofertados pela Rede Municipal e Estadual de Ensino no município de Corumbá, MS

REDE MUNICIPAL (RM) E ESTADUAL (REM)- CORUMBÁ, MS										
	REDE MUNICIPAL				REDE ESTADUAL					
	EF-INICIAL		EF-FINAL		EF-INICIAL		EF-FINAL		E-Médio	
Ano/Indicadores	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Matrículas (n)	5.765	6.031	3.260	3.272	1.447	1.049	2.255	2.043	1.049	909
Incluídos (n)	172	193	69	73	35	24	25	35	23	23

Matrículas: total de estudantes matriculados em turmas regulares. Não inclui turmas unificadas, multietapa, multisseriadas ou de correção de fluxo.

Incluídos: total de estudantes com deficiência, transtorno geral do desenvolvimento ou altas habilidades esuperdotação que estão em turmas regulares.

Fonte: INEP- Painel Educacional Municipal Corumbá, MS. Acesso: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw>
Elaborado pela autora.

Em relação aos anos 2020 e 2021 não há dados disponibilizados para a RM e REM, mas há uma síntese do número de alunos matriculados em 2020. Havia 6.031 alunos matriculados nas 24 escolas da rede Municipal de Ensino e 1.049 alunos matriculados nas 7 escolas da Rede Estadual presente no município.

Quanto ao quantitativo de alunos matriculados entre 2018 e 2021 nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá, foi possível registrar esses números (Quadro 5), a partir das informações transmitidas por G1.

A partir dos números expostos no Quadro 5, constata-se que entre 2018 e 2020 houve variação no quantitativo de matrículas nas escolas do campo e das águas, mas em 2021 houve diminuição de matrículas na maioria das escolas. Uma possível explicação pode estar associada ao fato da suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia que iniciou em 2020 e que trouxe várias restrições dentro e fora do contexto escolar. Também devem ser consideradas as particularidades das escolas do Campo e das Águas, no qual o acesso escolar é diferenciado, o que impossibilitou ou tornou ainda mais difícil à educação escolar nos moldes que foram orientados para o período que iniciou a pandemia e perduram até o

momento da descrição dessas informações.

Quadro 5. Número de matrículas nas escolas que constituem o Núcleo das Escolas do Campo e das Águas do município de Corumbá, MS, entre 2018 e 2021

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	Número de Matrículas/Ano			
	2018	2019	2020	2021
EMR POLO CARLOS CÁRCANO E EXTENSÕES	219	198	201	181
EMR POLO PAIOLZINHO E EXTENSÕES	208	196	173	145
EMREI POLO LUIZ DE ALBUQUERQUEPEREIRA E CÁCERES DE MELO	188	194	197	192
EMREI POLO MONTE AZUL	186	178	171	140
EMREI POLO EUTRÓPIA GOMES PEDROSO	129	156	149	153
EMREI POLO PARAGUAI MIRIM EXTENSÃO JATOBAZINHO	53	49	47	54
EMREI POLO PARAGUAI MIRIM E EXTENSÕES	47	45	39	34
EMREI POLO SEBASTIÃO ROLON - EXTENSÃO NAZARÉ	40	39	38	38
EMREI POLO SÃO LOURENÇO - EXTENSÃO SANTA MONICA	37	45	48	41
EXTENSÃO N ^a SR ^a APARECIDA DA EMR POLO CARLOS CÁRCANO	36	42	34	29
EMREI POLO SEBASTIAO ROLON E EXTENSÕES	26	22	13	20
EMR POLO PORTO ESPERANÇA E EXTENSÕES	22	18	23	21
EMREI POLO SÃO LOURENÇO E EXTENSÕES	20	17	15	12
EXTENSÃO CASTRO ALVES DA EMR POLO CARLOS CÁRCANO	20	29	33	19
EM LUDOVINA PORTOCARRERO	8	4	4	3
EMREI POLO SANTA AURÉLIA - EXTENSÃO SÃO JOÃO	0	33	30	0
EXTENSÃO ESTÂNCIA ESMERALDA DA EMREI POLO LUIZ DE ALBUQUERQUE DE MELO	0	0	40	52
EMR POLO PORTO DA MANGA E EXTENSÕES	0	0	27	32
EXTENSÃO PASSO DO LONTRA DA EMREI POLO LUIZ DE ALBUQUERQUE DE MELO	0	0	22	17
EXTENSÃO SÃO FRANCISCO DO PAU ARCADE DA EMR POLO LUIZ DE ALBUQUERQUE	0	0	10	10
Total de matrículas	1.239	1.265	1.331	1.166

Fonte: Elaborado pela autora, UFGD 2020.

Embora, como relatado anteriormente, não havia registros no INEP reportando o quantitativo de alunos oriundos de escolas urbanas, do campo e das águas para o ano 2021, tecendo análises comparativas a partir dos dados totais de alunos no sistema do INEP (Quadro 4) e do número de alunos nas escolas do Campo e das águas (Quadro 5), tem-se a possibilidade de avaliar a contribuição das escolas do Campo e das Águas para o sistema educacional escolar desse município e para sua região fronteira.

Em 2018, o número de matriculados na RM-Ensino Fundamental – Anos Iniciais e

Finais foi de 8.025 alunos, e na REM-Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais foi de 3.702 matrículas. Quanto às escolas do campo e das águas haviam 1.239 alunos matriculados. Então para o ano de 2018, a representatividade de estudantes nas escolas do Campo e das Águas foi de 10,56%. Seguindo o mesma análise para os anos seguintes, em 2019, o número total de matrículas na RM foi de 9.303 e na REM foi de 3.092, enquanto nas escolas do Campo e das Águas foi de 1.265 alunos, tendo representatividade de 10,20%. Para 2020, a representatividade de alunos nas escolas do campo e das águas foi de 18,9%.

Os dados evidenciam que mesmo com as adversidades e dificuldades enfrentadas pelas escolas do Campo e das Águas, estas são imprescindíveis para essas comunidades, pois, exercem sua função educacional, social, cultural e de acolhimento, contribuindo para diminuir a invisibilidade dos povos camponeses e ribeirinhos da fronteira.

Assim, a presença das escolas do campo e das águas, bem como a circulação de estudantes nesses espaços está relacionada à diversidade sociocultural que é evidenciada através das especificidades de cada escola, considerando o território geográfico que ocupam, as distâncias percorridas para o acesso, bem como os sistemas de transportes utilizados por educadores e estudantes para chegarem a essas escolas.

5.3. A Escola Eutrópia Gomes Pedroso e os desafios da/na fronteira

A Escola Municipal Rural de Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso” e Extensões situada no Assentamento Tamarineiro I, município de Corumbá, é mantida pela Prefeitura Municipal de Corumbá, através da Secretaria da Promoção Humana e Cidadania, e Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Criada através do Decreto nº 204/97 de 25 de agosto de 1997, tem como objetivo atender a clientela dos Tamarineiro I e Tamarineiro II, norte e sul e região da fronteira 10 com crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais de 1ª a 5ª série) e séries finais (6ª a 9ª série) (PPC, 2018, p.9).

A comunidade a qual a Escola Municipal Rural de Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso” e Extensões pertencem, é composta na sua grande maioria, a classe econômica de baixa renda, assentados, pequenos agricultores e fronteiriços (PPC, 2018, p.16) e pela presença dessa diversidade a escola é [...] um espaço de socialização onde o contato e o confronto com adultos e crianças de origens socioculturais diversas, representa um campo privilegiado de conhecimento e entendimentos referentes aos grupos existentes na Instituição ou mesmo fora dela (PPC, 2018, p.17).

Como foi possível verificar no Quadro 5, a Escola Municipal Eutrópia Gomes

Pedroso, teve aumento no número de alunos matriculados entre 2020 e 2021 e por estar mais próxima à Bolívia, favorece a concentração desses estudantes que atravessam a fronteira diariamente para estudar no Brasil. Essa maior concentração de estudantes da Bolívia na Escola Eutrópia também foi registrada em 2012 por Moraes (2012).

A escola municipal rural “Eutrópia Gomes Pedroso” é a que mais recebe alunos moradores do lado boliviano. Quase a metade dos discentes da escola encontra-se nessa situação, evidenciando ainda mais a realidade sociolinguística complexa do bilinguismo, juntamente com sua riqueza cultural e identitária (p.33).

Em relação ao acesso à Escola Eutrópia, o deslocamento dos alunos é realizado através de ônibus escolar, mas a peculiaridade está no fato dessa ser a primeira escola rural oficializada no município como Escola Experimental de Educação Integral, recebendo alunos residentes dos Assentamentos Tamarineiro 1 e Tamarineiro 2 Norte e ser a única escola do Campo que tem grupo de alunos residentes no lado boliviano (embora sejam reconhecidos como brasileiros).

Sobre o reconhecimento legal no âmbito de quem são os estudantes bolivianos, é por si só, muito difícil, já que no ato da matrícula os pais desses estudantes devem apresentar documentação brasileira. Esse fato é confirmado no relato dos gestores da escola:

A Escola Eutrópia recebe alunos do Tamarineiro e alunos residentes na fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Todo aluno que estuda na Escola Eutrópia possui documento brasileiro, há muita facilidade das mães terem seus filhos na cidade de Corumbá. Portanto, eles moram na Bolívia, mas nasceram no Brasil (G1).

Os documentos de todos os alunos de nossa escola são brasileiros. Todos trazem para gente uma certidão de nascimento brasileira. O comentário que eu posso fazer alguns anos atrás os registros dos bolivianos que eram feitos no Brasil, eram exigidos no cartório apenas duas testemunhas. As crianças não eram como hoje registradas direto na maternidade. Então, as crianças nasciam ou no sítio ou na Bolívia ou na maternidade, e iam para casa, e algum tempo depois procurava o cartório com duas testemunhas e era feito o registro de nascimento dessa criança. Então, isso facilitava muito, as crianças que nasciam na Bolívia terem registro brasileiro e inclusive dupla nacionalidade (G2).

Ainda sobre o quantitativo de alunos oriundos da Bolívia (bolivianos), P1 relata que “Nenhum; todos são brasileiros.. Temos alunos que moram na fronteira, mas todos são brasileiros”. Essa afirmação direciona para uma visão legal que todos os estudantes são considerados brasileiros, mas muitos nunca moraram em terras brasileiras, logo sua base relacional e cultural está voltada ao país vizinho. Ou seja, a nacionalidade assumida como

garantia de direitos no lado brasileiro não exclui as particularidades culturais existentes nesses alunos, estando aí uma das chaves para assegurar um ensino escolar direcionado às fronteiras, sejam elas materiais ou imateriais.

Os registros afirmam a nacionalidade desses alunos oficialmente brasileiros, porém, não exclui as suas particularidades culturais e linguísticas vivenciadas por eles nos seus espaços de convivência, ou seja, as construções sociais estabelecidas dentro do território boliviano.

Moraes em 2012 identificou “271 (duzentos e setenta e um) alunos matriculados e frequentes na escola Eutrópia, sendo que 105 (cento e cinco) desses alunos residiam na Bolívia, representando, portanto, 40% do total dos alunos da Escola” (MORAES, 2012, p.50). Segundo informações dos gestores participantes dessa pesquisa, em 2020, estavam regularmente matriculados 149 alunos, sendo 68 residentes dos assentamentos do entorno e 81 alunos residentes na Bolívia, totalizando 54,3% da parcela de alunos dessa escola. A maior concentração de alunos bolivianos está na Educação Infantil (Pré I e Pré II) e a maioria permanece até o 9^a ano. Um dos gestores até supõe que a proporção de alunos matriculados que residem na Bolívia seja superior: “*Na Escola Eutrópia Gomes Pedroso tem cerca de 65% de alunos que moram na Bolívia*” (G2).

Questionados sobre uma suposta intenção de matricular um aluno que não tenha documentação brasileira, qual seria a recomendação que garantiria acesso escolar a esse aluno, os gestores informaram que: “*Há todo um procedimento legal: primeiro é legalizar os estudos realizados no exterior que se dá através de tradução de documentos, que é feito pelo Consulado, ou o aluno passar por classificação para identificar qual ano escolar ele se encontra*” (G2). O G3 ressalta que “*Já houve procura algum tempo, porém, o processo é burocrático; para se matricular um aluno estrangeiro ou para que qualquer estrangeiro se utilize de qualquer equipamento público brasileiro, tem que passar por um procedimento bastante burocrático. Os pais devem procurar a polícia federal, que vai emitir um documento de um visto provisório a essa criança, a gente é necessário fazer todo um levantamento, de qual é a situação dessa criança, em que nível ela está, enfim, não temos nem um até o momento*” (G3).

Ainda sobre o fato de os alunos bolivianos terem documentação brasileira, G3 relata que “*O fato de terem documentação brasileira não dificulta a nossa relação com eles, o que dificulta um pouco é quando nós precisamos encontrar esses alunos ou enviar algum recado. É que nesses bairros novos, que beiram Arroyo Concepción; Paradeiro; Puerto Quijarro tem alguns bairros novos nessa região da Bolívia que não tem nome de rua, número de casa e a*

dificuldade são para encontra os alunos. Mas, a nossa relação com as famílias é muito tranquila, sempre que nós precisamos conversar com os pais desses alunos, nós encaminhamos recado, através dos próprios alunos e os pais correspondem. Eles vêm para a escola, aí nós conversamos e resolvemos todos os nossos problemas”.

Essa riqueza regional e fronteiriça promove o encontro de culturas que colidem espontaneamente, mas precisam ser percebidas, valoradas e incorporadas no contexto formativo-pedagógico dessas escolas como corrobora Pereira (2019, p.4) “em zona de fronteira há toda uma forma cultural, ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais oriundos de diferentes localidades”.

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 (PEREIRA, 2009, p. 62).

Outro fator importante a ser destacado refere-se a avaliações em que a escola participa, sendo uma delas o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). De acordo com G3: *“A média do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da nossa escola, a prefeitura que faz duas avaliações uma por bimestre do andamento das crianças, como é que está o nível, como é que está o acompanhamento das crianças. Isso não só na nossa escola, isso é na Rede Municipal de Educação. A nossa escola participou dos IDEB e nós estamos sempre pouco acima da média do IDEB do município, não é das escolas rurais não. Do 5º ano, nós somos o sexto melhor IDEB do município incluindo todas as escolas urbanas e rurais e do 9º ano, nós éramos o segundo melhor IDEB de todo o município, no IDEB passado nesse IDEB atual, nós tivemos uma pequena queda, mas ainda assim nós continuamos acima da média do 5º e 9º ano”.*

Como destacado acima por G3 e constata-se no Quadro 6, o IDEB da escola Eutrópia tem apresentando melhoras gradativas desde dos primeiros anos de participação da avaliação, apresentando em 2019 valores superiores à média das escolas municipais de Corumbá para os 4º/5º anos do Ensino Fundamental e em 2017, para os 8º/9º anos Ensino Fundamental.

Ao considerar a escola um espaço pluricultural por essência, o reflexo imediato e contínuo são os desafios em propor metodologias e práticas educativas que possibilitem integrar e incluir todos ou a maioria dos estudantes. Ao pensar em uma escola que atende estudantes oriundos de países distintos os desafios ampliam-se consideravelmente, sendo a língua um dos desafios evidenciados em todas as pesquisas já realizadas.

Quadro 6. IDEBs das escolas do campo e de Corumbá

Ano de Avaliação	IDEB Escola Eutrópia Gomes Pedroso	Valores médios do IDEB das escolas de Corumbá
4º/5º anos Ensino Fundamental		
2011	2,1	3,9
2013	3,5	4,0
2017	4,6	4,8
2019	5,6	5,2
8º/9º anos Ensino Fundamental		
2017	4,9	4,2
2019	4,4	4,7

Fonte: MEC-IDEB, 2020.

Esse desafio foi destacado pelos gestores. As diferenças regionais-língua materna e cultura, refletem no desenvolvimento educacional dos alunos, pois como afirma G2: “O principal desafio ainda é a barreira da língua, pois, quando entram na escola com 4 ou 5 anos de idade estão ainda aprendendo a falar a língua materna, e já são inseridos no outro idioma. Dificulta muito tanto para o aluno como para o professor”.

Embora a escola reconheça a dificuldade com as diferenças linguísticas e busque formas de acolher os alunos em pequenas adaptações (Figura 13a; 13b), com relação ao desenvolvimento escolar, os alunos “Bolivianos”, “[...] Encontram grandes dificuldades em desempenhar as atividades relacionadas às ciências humanas, pois, se deparam com as dificuldades de entendimento da língua portuguesa, já em relação a ciências exatas eles sobressaem, pois, a maioria é descendente de pais comerciantes, e conseguem desenvolver bem as questões matemáticas. O rendimento está na média dos outros” (G2).



Figura 13a. A língua espanhola presente na escola. **13b.** Cultura por toda a parte

Fonte: Disponibilizada pelo gestor, Corumbá, 2021.

Para G3: *“Apesar de uma boa parte desses alunos falarem espanhol, eles entendem muito bem o português, mas eles falam o espanhol, e misturam muito o português com o espanhol. Aliás, eu vejo como uma vantagem para esses alunos, que moram na área de fronteira que nasceram lá, que detêm documento certidão de nascimento brasileira e estudarem aqui na nossa escola. Por que, agente observa que os alunos mesmo os pequeninhos já a partir do segundo, terceiro ano são bilíngues, diferentes dos alunos brasileiros, mesmo os que moram no assentamento aqui muito próximo. Na fronteira os bolivianos são bilíngues e eles têm uma imensa facilidade para aprender a matemática, por ser a matemática de linguagem universal, nós temos um pouco de problema com a língua portuguesa, com a história do Brasil, com geografia do Brasil, enfim, essas atividades, onde eles têm um pouquinho mais de problemas nós procuramos ajuda dos pais, apoio dos pais, apoio dos irmãos mais velhos e essas crianças acabam compensando, e nós acabamos não tendo muita dificuldade”*.

A questão da língua é um desafio já apontado em pesquisas anteriores realizadas na Escola do Campo Eutrópia. Em 2012, a escola foi lócus da pesquisa realizada por Moraes (2012), tendo evidenciado que:

Empiricamente é possível notar que a maioria dos alunos que moram na Bolívia e procuram educação no lado brasileiro já estão no processo de bilinguismo, já dominam a Língua Portuguesa para a conversação, pelo menos no caso dos estudantes da Escola “Eutrópia”. É claro que há alguns casos de alunos que aprendem a falar o português na escola. A questão preocupante é o preconceito linguístico dos nacionais brasileiros que desvalorizam esse potencial bilíngue e não fazem questão de aprender a língua do país vizinho. Assim essas crianças e adolescentes bilíngues percebem esse preconceito e não se sentem à vontade em falar o espanhol, por isso só falam em português com os professores. [...] essa situação de preconceito linguístico, na região de Corumbá e Ladário, poderia diminuir se comessem a valorizar mais a língua espanhola, colocando-a na grade curricular do município desde o ensino fundamental, nas séries iniciais. Elaborar uma política linguística que aprecie o espanhol como uma segunda língua na região de fronteira é uma condição para minimizar gradualmente os sentimentos de aversão contra o aprendizado da língua espanhola (p.35).

Em 2014, Bumlai investigou as línguas faladas no ano letivo de 2013 por estudantes de duas escolas localizadas no município de Corumbá sendo uma delas a escola Eutrópia e constatou que:

As línguas portuguesa e espanhola são línguas comuns nas duas escolas em estudo, apesar de cada aluno falante de cada escola possuir um grau de entendimento diferente. Os alunos da Escola “Eutrópia”, ao serem questionados, responderam que falam português, espanhol e boliviano que neste caso, representa o falar espanhol e os alunos da Unidade Educativa “La Frontera” falam, além do espanhol, o português, inglês, quéchua e aymara, o que aponta para um plurilinguismo efetivo já que alunos da Unidade Educativa “La Frontera” falam línguas originárias da Bolívia, enquanto os alunos da Escola “Eutrópia” utilizam os idiomas presentes na comunicação diária presente na escola (BUMLAI, 2014, p.98).

A pesquisa realizada por Bumlai (2014) apontava também que para os professores, a maior dificuldade estava nas diferenças culturais e linguísticas.

A maioria das dificuldades apontadas pelos professores com relação aos alunos está um entrave relacionado ao encontro de línguas, tanto dos alunos brasileiros que moram no Brasil quanto dos alunos brasileiros que moram na Bolívia. No contato com a língua do “outro”, misturam o idioma e a partir daí começam as dificuldades no momento da escrita, confundindo e misturando letras e palavras, porém este fato ocorre mais na Escola “Eutrópia”, pois nesta escola há maior encontro entre brasileiros que moram no Brasil e brasileiros que moram na Bolívia (p.100).

Para Moraes (2012), as dificuldades se tornam mais grave quando se reflete sobre a falta de estruturação dos docentes, além de não ter domínio da língua espanhola, não foram suficientemente capacitados para atuar com a educação na fronteira, destacando que:

Há poucos professores habilitados para ministrar aulas em espanhol. Não há formação de professores para atuar em região de fronteira, nem capacitação, nessa área específica. Somente no ano de 2010 é que se formou a primeira turma do curso de Letras em português-espanhol pela UFMS, Campus do Pantanal. Os professores que trabalham na escola, campo de pesquisa, recebem formação, participam de seminários, fóruns de debates sobre educação no campo (rural), e não sobre educação de fronteira. Até os PCN se omitem a discutir essa realidade de forma aprofundada, de acordo com a especificidade de fronteira (MORAES, 2012, p.36).

Embora na análise de G3, a língua materna não seja a principal causa de comprometimento do ensino. “*Com relação à língua materna acabamos não tendo muita dificuldade não*”. Moraes (2012) aponta que quando esses alunos atravessam a fronteira, para receberem a educação básica do lado brasileiro eles trazem “consigo toda a riqueza do bilinguismo e a cultura boliviana” (p.34).

Ao considerar a diversidade cultural resultante do encontro entre os alunos camponeses e os que residem na Bolívia, é fundamental avaliar onde, quando e como ocorre a integração desses alunos e até que ponto esse encontro tem sido aproveitado para a promoção de educação inter e multicultural, visto que os traços culturais desses alunos estão arraigados à cultura boliviana, justificando a necessidade de repensar em relação às práticas escolares que estejam conectadas as particularidades e valorização cultural desses alunos.

E os desafios dos docentes acabam transcorrendo também da necessidade de cumprimento da grade curricular de ensino, dos conteúdos referentes a cada disciplina que são determinados por documentos que norteiam as escolas brasileiras, e que contemplam, em certa medida, questões de regionalidade e temas transversais em cada disciplina, mas que na maioria das vezes não estão totalmente adequados para pautar as realidades fronteiriças.

A escola de fronteira passa a ser um centro de encontro de várias culturas. Essa relação de integração intercultural deve ser garantida através das ações curriculares

específicas dessas escolas na região de fronteira, o que proporciona o respeito e reconhecimento do outro, enfatizando uma inclusão e a troca entre as culturas (BUMLAI, 2014).

Para Moraes (2012) a integração desses alunos, poderia ser exercida a partir da inserção da língua espanhola na grade curricular, desde séries iniciais. Principalmente em zona de fronteira como é o caso das escolas da cidade de Corumbá e Ladário, valorizando a Língua Espanhola e reconhecendo o espanhol como uma segunda língua na região de fronteira.

A escola de fronteira se apresenta como um lugar no qual a realidade bilinguismo e biculturalismo se mostram a todo o momento. Lugar ideal para um desenvolvimento dessa interação/ integração cada vez maior entre as zonas de fronteira e os contatos linguísticos-português/ espanhol (MORAES, 2012, p.38).

Questionada sobre a relação do espanhol no âmbito escolar P1 informa que: *“Os alunos oriundos da Bolívia na verdade tem vergonha de falar em espanhol. A escola faz acolhimento, trabalha projetos integrados e hoje não há mais bullying na escola”*.

Essa vergonha da língua materna, considerada por P1, pode estar correlacionada à desvalorização do espanhol, não sendo ofertada uma disciplina específica nas instituições de educação básica, sobressaltando o ensino da língua inglesa. Quando o aluno se autoavalia como “fora dos padrões ou sem os atributos” considerados importantes por um grupo social, ele é vítima do estigma social, como já elencado anteriormente.

Portanto, o estigma social aqui caracterizado pela língua materna, é a “situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena” e refere-se a “um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1982, p. 8). Mas “essa marginalização e discriminação do espanhol poderá ser superada a partir de sua inserção nos currículos escolares, principalmente em escolas de fronteiras” (MORAES, 2012).

Na avaliação de G2, a escola articula projetos que garantem a integração entre alunos bolivianos e brasileiros e a inclusão dos alunos bolivianos na escola: *“há alguns anos a escola tem um projeto que visa trabalhar a integração e a inclusão desses alunos, esse projeto foi implantado com o objetivo de diminuir ou extinguir as diferenças entre as duas culturas e abolir o Bullying que era constante na escola. Atualmente podemos afirmar que o Bullying foi abolido, o nome do projeto é o Dia da Integração, que tem sua culminância no dia 25 de agosto, que é comemorado o aniversário da escola, todos os anos trabalhamos artes visuais, cênicas, literaturas, jogos, artesanatos e comidas típicas”*.

Partindo do discurso acima relatado e mesmo verificando a ausência de disciplinas que tenham um foco mais específico para a Educação do Campo, Educação Intercultural e Língua Espanhola no Projeto Pedagógico Curricular da escola Eutrófia, a escola tem se organizado

para desenvolver projetos que ajudem a amenizar as barreiras fronteiriças encontradas no espaço escolar.

[...] a parte diversificada deverá ser trabalhada de forma interdisciplinar pois entendemos que a interdisciplinaridade isto é, um eixo integrador que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, que deve partir da necessidade sentida pela Escola e professores (PPC, 2020, p.81). [...] pra estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a Escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia a dia (PPC, 2018, p.82).

Elencando a existência de ações de valorização das raízes culturais dos alunos camponeses e dos alunos bolivianos, o G2, fez a seguinte afirmação: *“a articulação se faz através do projeto que é trabalhado durante todo o ano e as disciplinas eletivas visam valorizar o trabalho no campo com a plantação de verduras, legumes, frutas, o trabalho artesanal a leitura o reforço dos alunos bolivianos a dança e a música”*.

Nesse ponto de valorização das raízes culturais, G3 discorre sobre a festa da integração: *“O que acontece nessa festa: as comunidades que moram no assentamento e que moram aqui do lado do Brasil traziam e trazem ainda para essa festa, danças, comidas típicas, atividades culturais e o pessoal que mora na Bolívia trás essas atividades lá da Bolívia, nós hasteamos a bandeira do Brasil e da Bolívia, tocamos hino nacional do Brasil e hino nacional da Bolívia, apesar desses “alunos bolivianos” serem brasileiros, brasileiros que moram lá, pelo fato que eu já me referi lá atrás, eles nasceram na Bolívia são bolivianos, mas por conta de ter uma certidão de nascimento do Brasil, nós consideramos brasileiros e são brasileiros por documentação, só que na prática nós sabemos que são bolivianos, então nós tocamos o hino da Bolívia o hino do Brasil e dessa forma, nós fomos diminuindo esse peso que nós tínhamos aqui do início, logo que nós misturamos a extensão Barão do Rio Branco com a Escola Eutrópia aqui no assentamento”*.

Questionados sobre como a escola Eutrópia tem conseguido proporcionar uma educação intercultural, G2, destaca que *“temos ainda a pretensão de sermos proporcionadores de uma educação intercultural. Mas podemos dizer que a educação na Escola Eutrópia vem caminhando constantemente no desenvolvimento de estratégias que permitam aos alunos a percepção de identidade e reconhecimento de diferenças para um bom relacionamento”*.

“Durante quase 20 anos percebi que a educação não tem fronteiras; os valores e as regras de convivência são os mesmos, mas trabalhar com alunos bilíngues não é simples. Eles têm uma bagagem de conhecimento vasta, e como educadora precisamos lidar com um leque de possibilidades num convívio intercultural. Acredito que poderíamos ter políticas públicas

voltadas para essa categoria de alunos” (G2).

Na análise de G3, a educação intercultural na escola Eutrópia ainda não foi efetivada, sendo uma demanda a ser trabalhada. *“A minha opinião é que não, nós não conseguimos proporcionar uma educação intercultural. Nós trabalhamos com a educação básica elementar, numa estrutura arcaica, num prédio extremamente deficiente, carente de infraestrutura, onde os professores é que estão se desdobrando para tentar compensar qualquer tipo de carência. Aliais todos os tipos de carência que nós temos numa escola de assentamento que não deu certo, atendendo os filhos dos pais que já perderam toda a perspectiva de melhora desse assentamento. Essa falta de perspectiva de melhora reflete diretamente nas crianças e atendendo crianças que moram na extrema periferia de um dos países mais pobres da América Latina, então não tem como eu dar uma opinião diferente, sobre nós estarmos proporcionando uma educação intercultural, nós trabalhamos aqui o elementar o fato de nós estarmos acima da média no resultado de IDEB são apenas números, não é uma concordância minha inclusive com essa forma de avaliação e de cobrança se nós formos avaliar a estrutura, as condições a que esses professores trabalham a parte física que nós temos, nós temos uma série de crítica com relação a isso, enfim eu digo, que a minha opinião é essa, nós não conseguimos, nós fazemos o mínimo necessário e é a forma que nós estamos dando continuidade. Esperamos que um dia isso melhore”.*

Em concordância com o exposto por Caldart (2011, p. 12-13), “a Educação do Campo traz uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”, e em se tratando do contexto de inserção da escola Eutrópia, essa lição se amplia na necessidade de entender a educação escolar do campo em espaços de fronteiras físicas e culturais.

Destacamos também a importante contribuição de Munarim (2011, p. 12) ao defender que “a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam”.

A questão está posta: a escola Eutrópia é uma escola caracterizada como do campo e localizada em espaço camponês brasileiro, recebe um número expressivo de alunos oriundos da fronteira boliviana, e tem um currículo que ainda segue um modelo escolar citadino, principalmente em relação à oferta da disciplina de língua estrangeira (ofertando língua inglesa) e de carência de disciplinas que trabalhem as culturas circulantes no espaço escolar.

A partir do contexto evidenciado, compreende-se que a escola Eutrópia, bem como

outras escolas que se encontram em territórios limítrofes arcam com múltiplas situações de cunho estrutural, pedagógico, sócio-econômico e cultural, como também constatado por Pereira (2019) em outras escolas da fronteira Brasil-Paraguai:

As escolas da 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 interior se contemple a pluralidade e a integração (PEREIRA, 2019, p. 62).

Diante dessa realidade vislumbra-se que umas das alternativas eficazes para abrandar os enfrentamentos dessa escola e de todos os dela participam, seria o estabelecimento de ações efetivas da Secretaria Municipal de Educação, através de políticas de atendimento às suas especificidades, reconhecendo a importância dessa escola fronteiriça e valorando as identidades e de culturas que tornam esse espaço tão especial.

5.4. A educação escolar do/no Campo em tempos de Pandemia

Em 2020 o mundo foi impactado pela Pandemia resultante do novo Coronavírus – SARS-CoV-2, nominada Covid-19. Para contenção da transmissibilidade da Covid-19, o Brasil iniciou o isolamento social a partir de março de 2020 e no município de Corumbá-MS adotaram-se medidas seguindo orientações da OMS. O Decreto Municipal nº 2.269, de 21 março de 2020, estabeleceu o horário de funcionamento do comércio, em geral e de prestação de serviços, de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 16h e, aos sábados, das 8h às 14h, vedado seu funcionamento aos domingos. Foi estabelecido o toque de recolher diário das 20h às 4h. Posteriormente, reafirmando o distanciamento social, o Decreto Municipal nº 2.270, de 23 de março de 2020, suspendeu os eventos de qualquer natureza que implicasse aglomeração de pessoas enquanto perdurarem as regras previstas pelos órgãos de saúde no combate à pandemia da Covid-19 (FREITAS et al., 2020, p.7-8).

Os decretos que oficializaram a suspensão das aulas e orientações sobre a modalidade de ensino durante a pandemia, bem como as medidas restritivas para frear a circulação do vírus na cidade em relação aos sistemas de ensino para o ano de 2020 e 2021, foram reunidos no Quadro 7.

Quanto aos casos de COVID-19 no município de Corumbá, desde o registro do primeiro contágio até 05 de fevereiro de 2021 foram registrados 8.532 casos confirmados e 234 óbitos por COVID 19. A distribuição de óbitos por bairro é apresentada na Figura 14. Em se tratando da área rural fronteiriça, foram registrados 82 casos confirmados por COVID

19, sem haver registros de óbitos nesse espaço, até essa data.

Quadro 7. Decretos Municipais que estabeleceram orientações quanto ao funcionamento das atividades da Rede Municipal de Ensino em Corumbá, MS

Decreto Municipal	Data de Publicação	de Normativas em relação ao sistema de ensino de Corumbá
Nº 2.263	16/03/2020	Suspensão das atividades escolares até 20 de Abril de 2020.
Nº 2.296	28/04/2020	Antecipação das férias escolares.
Nº 2.339	30/06/2020	Prorrogação da suspensão das aulas até dia 31 de Julho de 2020.
Nº 2.339	31/07/2020	Manteve a suspensão dos cursos presenciais, o que inclui as aulas presenciais da REME.
Nº 2.363	28/07/2020	Fica mantido a suspensão das aulas presenciais em toda Rede Municipal de ensino até o dia 08 de Outubro de 2020.
Nº 2.390	08/10/2020	A suspensão das aulas presenciais em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, até o final do ano letivo de 2020.
Nº 2.620	16/08/2021	Estabeleceu o retorno das aulas presenciais no dia 02 de Agosto de 2021, em toda a rede Municipal de Ensino de Corumbá (REME).

Fonte: Diário Oficial Corumbá. Disponível em: <http://do.corumba.ms.gov.br/buscanova/#corumba/p=1&9=2>



FIGURA 14- Óbitos resultantes de infecção por SarsCov 19

Fonte: Boletim COVID 19 Corumbá MS em 05/02/2020. Disponível em: <http://sisms.corumba.ms.gov.br/boletim/>

Na Figura 15 são apresentados os números de casos por faixa etária. Esses registros confirmam maiores taxas de infecção entre as faixas etárias que incluem indivíduos de 21 a 50 anos, sendo possível afirmar a importância da suspensão das aulas durante esse tempo, ao considerar que muitos profissionais da Rede Municipal de Ensino estão nessa faixa etária. Entretanto, são inegáveis que essa suspensão tenha causado muitas perdas e danos no processo educacional, como também no social.

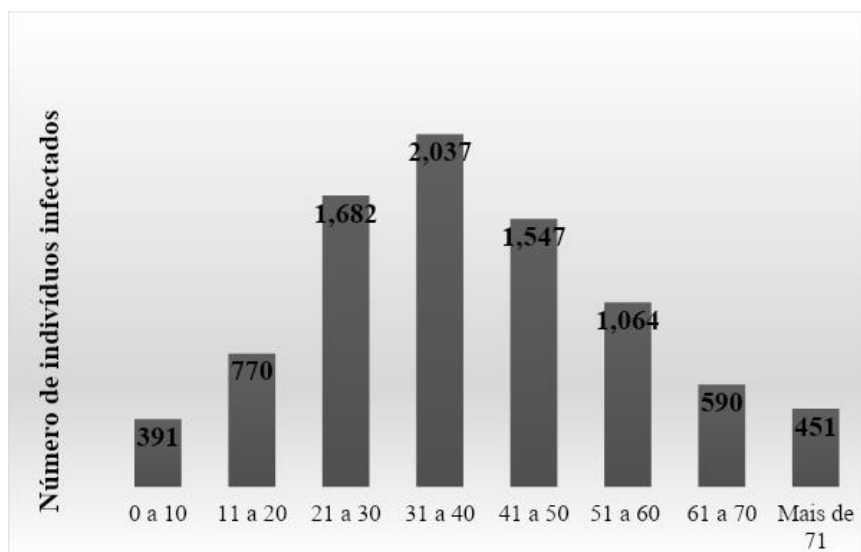


FIGURA 15- Casos positivos de infecção por COVID 19 por faixa etária no município de Corumbá-MS, entre os meses de março de 2020 a fevereiro de 2021.

Fonte: Boletim COVID 19 Corumbá MS em 05/02/2020. Disponível em: <http://sisms.corumba.ms.gov.br/boletim/>

Investigando o ensino remoto em duas escolas públicas de Ladário-MS durante a Pandemia, (SÁ et al., 2020) constataram, no diálogo com os educadores, que:

[...] a principal dificuldade consistiu na dificuldade em divulgar as atividades para os alunos e encontrar novos recursos metodológicos para interação e para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. (p.19)

[...] a plataforma de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação (Aprender – SED/MS), mas ela se torna ineficaz em decorrência das carências socioeconômicas de alguns alunos, que não possuem microcomputadores ou acesso à internet banda larga, encontrando somente esses recursos na escola. Esse método mostra-se paliativo e expõe as fragilidades da Educação Básica em Ladário, tendo em vista que os professores não dispõem de recursos metodológicos que abarquem todos os alunos e, também, escancara a disparidade socioeconômica brasileira, pois mesmo entre os que pouco têm, há camadas sobrepostas de famílias que possuem muito pouco e famílias que não possuem quase nada (p.20).

Considerando que as escolas do Campo e das águas já apresentam dinâmicas singulares para o funcionamento e atendimento de seus alunos, a pandemia pela COVID-19 ampliou os enfrentamentos para todos os que circulam nesses espaços. Como explicitado por Nozu e Kassar (2020), essas escolas possuem particularidades hidrológicas, geológicas, estruturais, materiais e humanas que não permitem atribuí-las homogeneidade. No caso das

escolas das águas, destacam que:

Não só o ciclo das águas, com suas cheias e vazantes, influenciam a vida escolar nessa região. Dificuldades logísticas, sobretudo para questões técnicas, administrativas e pedagógicas, contribuem para seu isolamento. Nos últimos meses, a pandemia ocasionada pelo Novo Coronavírus também tem afetado a dinâmica dessas unidades de ensino e, portanto, o acesso de crianças e de adolescentes pantaneiros à educação formal (p.4).

Em específico para a Escola Eutrópia Gomes Pedroso, de acordo com as informações prestadas pelo G2, as articulações necessárias para garantir o vínculo dos alunos que residem nos assentamentos e dos que residem na Bolívia durante a suspensão das aulas presenciais, incluíram *“comunicação através de WhatsApp e de mensagem telefônicas. Logo que iniciou a pandemia, nos apressamos a atualizar os cadastros dos alunos para garantir um vínculo mais eficiente. E quando necessário, a gestão escolar fez busca ativa dentro do território boliviano”*.

G3 também destacou as dificuldades e alternativas utilizadas para garantir que as atividades letivas continuassem a ocorrer. *“Os alunos de assentamento e da periferia da Bolívia eles tem muita dificuldade de acesso à tecnologia. Portanto, durante o período de Pandemia nós estivemos presentes aqui na nossa escola, produzindo todo o material do planejamento dos professores, traduzindo isso em fotocópias, entregando aos pais de alunos, ou os alunos que vinham até a escola levavam esse material e após duas semanas nos devolviam esse material preenchido, tudo feito e levavam novos materiais, enfim, considerando que durante o período da pandemia, agente consegui fazer a compensação de no máximo (1 quarto) de todo o conteúdo do planejamento, não mais do que isso, nessas condições. Mas, foi dessa forma que nós trabalhamos”*.

Questionados sobre quais práticas pedagógicas possibilitaram que os alunos camponeses e bolivianos continuassem desenvolvendo conteúdos escolares e como tiveram acesso aos materiais na pandemia, a gestora informou que:

“A CEMED implantou uma plataforma com as atividades remotas, onde os professores alimentavam inserindo as atividades. Aqueles alunos, que foi a minoria que tinha acesso à internet, simplesmente acessavam a plataforma e tiravam as cópias e faziam as atividades. Aqueles que não tiveram acesso (a maioria) a escola imprimiu as atividades e os pais muito aceitáveis, muito preocupados foram pegar e desenvolveram no momento solicitado” (G2).

Ao considerar todas as dificuldades de acesso e o esforço dos estudantes na execução das atividades, *“não houve evasão nem desistências e/ou reprovações de estudantes*

brasileiros e bolivianos” (G2). E G3 ressaltou que: “Nós tivemos um aumento de alunos, nós tivemos quase 20%, nós tínhamos 150 alunos em 2020, nós temos 177 alunos matriculados em 2021, é claro que é feito uma campanha de matrícula, a gente faz inclusive propaganda da posição que a escola se encontra no IDEB, o pessoal já conhecem a escola, as festas juninas e festa da integração. A comunidade da Bolívia conhece a escola, conhece a direção e gestão, por ser uma escola pequena todos acabam se conhecendo isso acaba motivando os pais a matricularem as crianças aqui na nossa escola”.

Com base nas respectivas respostas dos gestores, observou-se que nesse período não houve desistência, porém, foi possível identificar muita dificuldade de alguns alunos em desenvolver as atividades propostas pela instituição, salientando que nesse período houve adaptação no campo educacional por conta do COVID-19, o que posteriormente poderá resultar em reflexos negativos, quando retornarem as atividades presenciais.

Outra articulação desenvolvida pela gestão escolar foi “*à busca ativa e aula de reforço*”(G2). Esse método foi assegurado pela Resolução Municipal nº 137, de 23 de outubro de 2020, que disponibiliza recursos para auxiliar os alunos que apresentaram algum tipo de dificuldade.

De acordo com o que preconiza a UNICEF (2021),

A iniciativa Busca Ativa Escolar é uma solução tecnológica e uma metodologia inovadora por meio da qual o UNICEF, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) apoiam os municípios na identificação das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender.

Com a suspensão das aulas e dificuldades de acesso remoto por muitos alunos, a busca ativa suavizou pelo menos em parte, a diversidade de situações evidenciadas nas escolas do campo e das águas de Corumbá e das mazelas educacionais resultantes da pandemia, mantendo principalmente o contato entre os estudantes residentes nos assentamentos e os residentes na Bolívia com seus educadores.

Nesse contexto de luta contínua como se configuram as escolas do campo e das águas, para garantir uma educação pautada no cotidiano, que coloca em diálogo a vida e a ciências em busca de um ensino contextualizado e de qualidade, a COVID-19 explicitou a importância da escola para a vida das crianças camponesas da fronteira.

Sobretudo em tempos de pandemia da COVID-19, cujos efeitos têm amplificado as desigualdades sociais, a presença da educação, mediada pelas Escolas do Campo e das Águas, pode ser considerada um dos únicos elos da população local com o poder público, o acesso ao conhecimento científico e a possibilidade de exercício da

cidadania. Essa centelha de esperança tem sido a força motriz dos profissionais que trabalham junto às comunidades corumbaenses (NOZU e KASSAR, 2020, p.18).

Os impactos da pandemia ampliaram as desigualdades no setor educacional, evidenciadas através da falta de recursos tecnológicos, dos problemas de acessibilidade, de padrões não diferenciados de ensino nas escolas periféricas (seguindo calendários e matrizes curriculares urbanas), corroborando com as dificuldades de executar as recomendações do ensino remoto estabelecidas pelas secretarias de educação. Esses fatores indicam e reafirmam a necessidade de que a educação escolar seja reformulada e ofertada para atender as expectativas e o contexto escolar dos territórios. A falta desse direcionamento reflete em problemas como a evasão escolar e o menor rendimento no aprendizado dos alunos que ocupam esses territórios escolares.

5.5. O que os gestores e professores têm a dizer sobre o ensino antes e durante a pandemia na escola Eutrópia Gomes Pedroso

Para compreender o processo de organização das atividades escolares durante a pandemia, inicialmente os professores foram indagados sobre o desempenho escolar ao considerar o grupo dos alunos que moram na Bolívia e alunos camponeses que moram no Brasil, em relação à disciplina por eles ministrada anterior ao período da pandemia. Em relação à elaboração de textos relacionados à disciplina, o desempenho escolar foi considerado semelhante nos dois grupos por P1 e P2.

Quanto à participação nas discussões de temas durante as aulas, os professores apontam que: P1- *O desempenho escolar é semelhante nos dois grupos.* P2- *O desempenho escolar não pode ser avaliado coletivamente, pois, mesmo com dificuldades na língua há alunos bolivianos com bom desempenho na atividade.*

Seguindo a análise em relação às disciplinas por eles ministradas e considerando o período anterior e durante a pandemia, foram questionados sobre a existência de diferenças consideráveis na porcentagem de reprovação e de desistência entre os dois grupos de alunos. Para P1 e P2, *independente da turma (ano), a porcentagem de reprovação e desistência foi semelhante entre os dois grupos de alunos, antes e durante a pandemia. A maior porcentagem de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental independentemente do grupo de alunos, ocorreu antes da pandemia, mas de desistência, depois que a pandemia surgiu (P1 e P2).*

Sugere-se que os fatores que podem ter contribuído para ampliar os números

referentes à reprovação e desistência, foram os protocolos de biosegurança diferenciados e estabelecidos para impedir a circulação do Coronavírus entre os dois países (Brasil e Bolívia) e as dificuldades de acesso dos estudantes que moram na Bolívia para o atendimento emergencial, visto que durante a pandemia ocorreu o fechamento da fronteira por diversas vezes, o que resultou em impedimento ou dificultou a circulação de brasileiros e bolivianos entre os países.

Sobre exercícios pedagógicos desenvolvidos em sua sala antes da suspensão das atividades presenciais e de como essas atividades possibilitam a integração entre alunos que moram na Bolívia com alunos camponeses, *P1* destaca a *confeção de atividades sobre os dois países e debate entre semelhanças e diferenças entre os dois países*, e *P2* faz referência à *atividades multidisciplinares (P2)*.

Quanto à projetos de integração, e remetendo à fala de G2: “*Nós trabalhamos muito com projetos*”, os professores foram indagados a tecer análises sobre algumas atividades que já acontecem ou que poderiam ser incorporadas para ampliar a inclusão dos alunos que moram na Bolívia e elencaram: *P1 e P2- Laboratório de literatura intercultural (brasileira e boliviana) e bilíngue (português e espanhol)*. *P2- Intervalos culturais que promovam a troca de conhecimentos entre os dois países*. *P1 e P2- Feiras interculturais com a participação de mestres tradicionais dos territórios brasileiros e bolivianos*.

Constata-se assim que a escola Eutrópia tem buscado dinamizar atividades que promovam diálogos intercultural promovendo, mesmo que pontualmente, a valorização e reconhecimento entre os dois países

Indagados sobre as estratégias desenvolvidas pela escola e como foi a participação dos docentes para evitar a evasão escolar durante o período de Pandemia, *P1* e *P2* afirmaram ter participado ativamente das seguintes atividades: *Busca ativa; Plantão na unidade escolar (atendimento aos alunos que não tinham acesso à internet); Grupos de aplicativos (com aulas síncronas e assíncronas); e impressão de atividades e agendamento para retirada e devolução na escola*. Quanto à entrega domiciliar das atividades impressas a serem desenvolvidas, bem com o recolhimento domiciliar das atividades no caso das crianças mais isoladas, a participação de *P1* e *P2*, ocorreu algumas vezes.

Segundo os relatos, utilizou-se de diversas estratégias para garantir que os alunos conseguissem acessar as atividades proposta durante a pandemia e que foi além do que competia aos educadores, que fizeram o possível para permitir o acesso de todos os alunos ao ensino escolar e nas condições possíveis, já que o acesso à internet é muito limitado tanto para os alunos vindos do território boliviano quanto para aqueles que residem no assentamento.

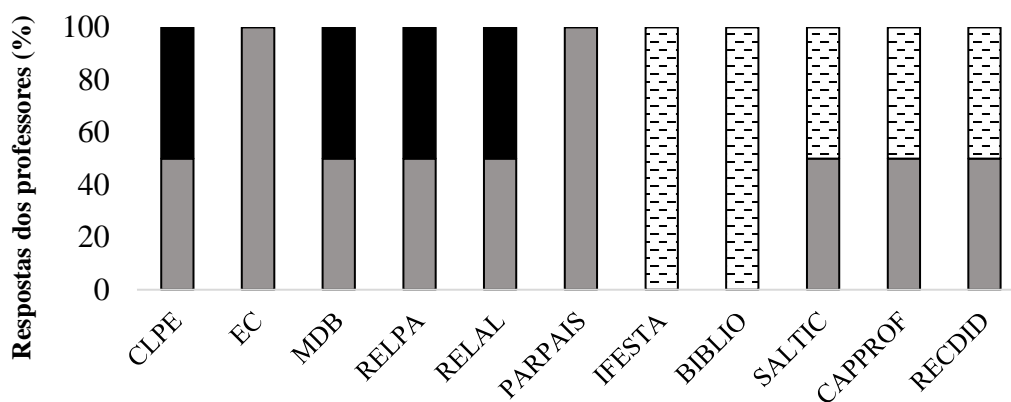
Como relata G3, *“Os alunos de assentamento e da periferia da Bolívia, eles tem muita dificuldade de acesso a tecnologia. Portanto, durante o período de Pandemia nós estivemos presentes aqui na nossa escola, produzindo todo o material do planejamento dos professores, traduzindo isso em fotocópias, entregando aos pais de alunos, ou os alunos que vinham até a escola levavam esse material e após duas semanas nos devolviam esse material preenchido, tudo feito e levavam novos materiais, enfim, considerando que durante o período da pandemia, agente consegui fazer a compensação de no máximo ¼ de todo o conteúdo do planejamento, não mais do que isso, nessas condições”*.

Ao considerar a relação direta desse território educacional com o significado de identidade e cultura, os educadores apontam que há contribuições na formação como educador com esse tempo de atuação na escola do campo e considerando o atendimento de alunos que moram na Bolívia, pois os intercâmbios trazem à tona as particularidades e a ampliação dos conhecimentos sobre identidade e cultura.

O espaço escolar proporciona uma interação de troca constante, e por ser uma escola do campo e na fronteira, carrega uma bagagem cultural resultante de traços linguísticos, relacionais e comportamentais, vivenciados por aqueles que compartilham essas experiências diariamente. Os educadores se deparam com uma realidade diferenciada, com desafios e articulações de aproximação e desenvolvimento, o que permite maior troca e maior aprofundamento sobre os aspectos das culturas que ali circulam.

As manifestações dos professores sobre os possíveis desafios enfrentados em sala de aula na Escola Eutrópia na busca de garantir educação do campo, intercultural e de qualidade são apresentados na Figura 16.

Observou-se que os indicadores: “Infraestrutura adequada para atendimento das especificidades dos alunos” e “Biblioteca adequada para atendimento das especificidades dos alunos”, são considerados de pouco impactos para efetivação de uma educação do campo, intercultural e de qualidade. Essa análise pode estar relacionada ao fato da escola Eutrópia dispor de infraestrutura e biblioteca suficientes para o atendimento dos alunos, de acordo com os professores que participaram da pesquisa, bem como com informações disponíveis no IDEB por escola, apresentado no Quadro 9- Anexo 4.



Desafios em sala de aula

- É um desafio de pouco impacto para a educação do campo, intercultural e de qualidade.
- Não considero que esse desafio impacte diretamente a oferta da educação do campo, intercultural e de qualidade.
- ▣ É um desafio de grande impacto para a educação do campo, intercultural e de qualidade e a escola precisa dar mais atenção a isso.

Figura 16. Análise sobre possíveis desafios (indicadores) em sala de aula com alunos que residem em diferentes países

Siglas: CLPE- Compreensão das línguas entre o professor e os estudantes; EC- Especificidades culturais distintas; MDB- Materiais didáticos bilíngues e direcionados às realidades camponesas e fronteiriças; RELPA- Relacionamento entre professor e alunos (que moram no Brasil e que moram na Bolívia); RELAL- Relacionamento entre alunos (que moram no Brasil e que moram na Bolívia); PARPAIS- Participação efetiva dos pais na escola; IFESTA- Infraestrutura adequada para atendimento das especificidades dos alunos; BIBLIO- Biblioteca adequada para atendimento das especificidades dos alunos; SALTIC- Sala de tecnologias adequada para atendimento das especificidades dos alunos; CAPPROF- Capacitação/formação continuada para os professores que atuam em escolas do campo na fronteira; RECDID- Recursos didáticos que garantam aulas experimentais e de campo.

O indicador “participação efetiva dos pais na escola” foi considerado um desafio de grande impacto pelos educadores para a conquista da educação do campo que se almeja, o qual demonstra a necessidade de uma articulação maior, que aproxime os pais e a instituição. Mas sobre esse indicador, a exposição de G3 é contrária, ao declarar que: *“a nossa relação com as famílias é muito tranquila, sempre que nós precisamos conversar com os pais desses alunos, nós encaminhamos recado, através dos próprios alunos e os pais correspondem. Eles vêm para a escola, aí nós conversamos e resolvemos todos os nossos problemas”*.

Compreende-se que os posicionamentos divergentes sobre *essa* condição surgem da análise dos educadores quanto à necessidade da presença dos pais na escola em outros momentos de acompanhamento, e participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos, para além de reunião de entrega de notas.

Outro indicador julgado de grande impacto está relacionado às especificidades culturais dos territórios, que estão correlacionadas aos aspectos culturais e às singulares de cada país, demonstrando a importância de uma educação intercultural, e que estaria diretamente associada à presença mais efetiva dos pais no território escolar, como proposto no Art. 3º (Objetivos da Unidade Escolar) estabelecidos no Regimento Interno da referida escola:

“[...] Possibilitar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; ...Possibilitar o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Nesse ponto, é fundamental considerar que a proposição de uma dinâmica intercultural no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, requer, de fato, o desenvolvimento de atividades em cooperação com as famílias garantindo maior aporte das especificidades culturais dos territórios, seja do território campones seja do território boliviano, pois são esses “territórios” que constituem o espaço escolar.

Em relação ao atendimento dos alunos camponeses e dos alunos que moram na Bolívia, os professores foram indagados sobre quais condicionantes deveriam ser melhoradas. As condicionantes em destaque foram: Ampliação da oferta de materiais didáticos bilíngues e interculturais; Garantia de transporte escolar de qualidade para alunos e professores; Ampliação da estrutura física da escola para melhor atendimento dos alunos camponeses, dos que moram na Bolívia e de alunos com deficiência; Ampliação dos recursos destinados à merenda escolar e Ampliação do número de vagas para alunos com deficiência. P1 ainda aponta que *“Há necessidade de melhoria, mas depende principalmente de investimentos da Secretaria Municipal de Educação”* e P2 analisa que *“há necessidade de melhoria e pode ser minimizada com a ação conjunta entre gestão escolar e Secretaria Municipal de Educação”*.

Ainda sobre as condicionantes para a melhoria do atendimento à comunidade e alunos, foram relatadas: Maior aproximação da escola com as famílias camponesas e as que residem na Bolívia; Estabelecimento de parcerias entre a Escola Eutrópia e Escolas Bolivianas; e o desenvolvimento de projetos de extensão e de atividades pedagógicas realizadas em território boliviano.

Pensando no contexto sócio-territorial dessa escola do campo, identifica-se, diante dos apontamentos, a falta de recursos que dificultam a concretização de atendimento das particularidades e/ou necessidades dessa instituição de ensino e que acabam sobrecarregando os profissionais que atuam na escola, principalmente os professores que tem sobrecarga de atividades na busca de alternativas para que o ensino de qualidade aconteça. É fato que os recursos financeiros são fundamentais para a realização de intervenções no interior da escola, bem como em seu entorno, garantindo que a escola exerça seu papel social, cultural, ambiental e pedagógico nos assentamentos e em território boliviano de onde emergem seus alunos.

Indagados sobre os principais enfrentamentos que a escola tem vivenciado durante o período de pandemia, P1 ressalta que seria *“o difícil acesso dos alunos para chegarem na escola e a entrega das atividades”* e P2, que o maior enfrentamento é o *“desinteresse de alguns alunos”*. E seguindo nessa discussão, foram questionados sobre quais ações estão sendo realizadas para diminuir esses enfrentamentos, ressaltando que houve *“busca ativa constante aos alunos que demoraram para entregar as atividades”* (P1 e P2).

O momento de pandemia tornou ainda mais evidente alguns problemas enfrentados no contexto brasileiro de educação, como já apresentado em considerações anteriores. Porém, as dificuldades de uma escola do campo na fronteira e já vivenciadas antes mesmo da pandemia foram potencializadas com esses momentos atípicos e vivenciados desde o início de 2020. As restrições de distanciamento social ocasionaram outros impasses educacionais, tais como: a carência de recursos financeiros tanto para os educadores quanto para os seus alunos; a carência estrutural e informacional das famílias, dificultando o auxílio aos alunos nas atividades propostas durante o período de suspensão das aulas presenciais; a falta de aparelhos tecnológicos e de acesso às tecnologias de informação para acompanhamento de atividades e envio de recados pela escola através das redes sociais.

A alternativa encontrada pelos professores foi à busca ativa, mas houve diversos impasses para sua realização, além de ter sido incorporada nas atribuições dos professores em um momento de pandemia. As dificuldades de localização dos alunos, em especial do lado boliviano foram grandes, como indicado pela fala de G3: *“o que dificulta um pouco é quando nós precisamos encontrar esses alunos ou enviar algum recado. É que nós nesses bairros novos, que beiram Arroyo Concepción; Paradeiro; Puerto Quijarro tem alguns bairros novos nessa região da Bolívia que não tem nome de rua, número de casa, e a dificuldade é para encontrar os alunos”*.

No discurso de G3, evidenciam-se as dificuldades de tornar efetiva a metodologia de busca ativa, que em alguns casos tornou-se sem eficácia, e essa falta de contato com esses alunos contribuiu, direta ou indiretamente, para a desmotivação, falhas na aprendizagem, e principalmente a evasão escolar.

Sobre as dinâmicas utilizadas para garantir a realização das aulas não presenciais a partir da realidade educacional para o período, observaram-se distintas respostas dos educadores. Para P1, *as aulas remotas com auxílio de plataformas digitais (Zoom, Meet, Google Classroom) e aulas gravadas transmitidas via rádio foram realizadas com pouca frequência; aulas remotas utilizando vídeos e áudios através de grupos de WhatsApp, foram realizadas com frequência para algumas turmas e aulas através de atividades com*

orientações impressas entregues aos pais ou responsáveis foram realizadas com frequência para todas as turmas.

Para P2, *as aulas remotas com auxílio de plataformas digitais (Zoom, Meet, Google Classroom) e aulas gravadas transmitidas via rádio não foram realizadas com suas turmas; enquanto as aulas remotas utilizando vídeos e áudios através de grupos de WhatsApp e aulas através de atividades com orientações impressas entregues aos pais ou responsáveis foram realizadas com frequência para todas as turmas.* Do atendimento aos alunos, para esclarecer dúvidas, orientar atividades, P1, realizou atendimento diário e P2 realizou atendimento semanal. Quanto a regularidade de envio de atividades impressas ou on-line, estas foram realizadas em intervalos quinzenais por P1, e intervalos semanais por P2.

Verifica-se que foram utilizadas estratégias diversificadas para garantir o atendimento aos alunos na suspensão das aulas presenciais. Porém as respostas de P1 e P2 indicam realidades distintas. Enquanto P2 realizou com pouca frequência a transmissão das atividades via plataformas digitais, justificado pelo difícil acesso dos alunos aos dispositivos eletrônicos, internet, WhatsApp, P1 demonstrou que as aulas via plataformas digitais foram possíveis, mesmo que realizadas com pouca frequência. Tem-se assim o reflexo da COVID-19 na educação escolar, resultando em atendimento aos alunos não ocorreu de forma uniformizada ou igualitária, refletindo, conseqüentemente, no desenvolvimento educacional e nas aprendizagens de cada aluno.

Outro foco de investigação, foi no planejamento dos conteúdos. Os professores foram questionados de como foi realizada a condução dessa etapa, e se houveram propostas de alterações/adequações em função da pandemia, e se os conteúdos foram adequados individualmente por cada professor, buscando abordar a pandemia como tema de ensino. Obteve-se as seguintes respostas: P1- *mensal e para todas as turmas* e P2- *de acordo com as necessidades de cada turma*. Sobre a manutenção dos conteúdos para atender a matriz curricular aprovada para a educação do campo, P1 destacou que *“esse formato de planejamento não foi efetivado”*, enquanto P2 aponta ser *“bimestral e para todas as turmas”*.

Em relação ao planejamento coletivo, foram questionados se os conteúdos a serem ofertados foram adequados a partir de reuniões coletivas para que o tema pandemia pudesse ser aproveitado nas discussões interdisciplinares em todas as disciplinas. P1 informou que ocorreu em intervalo *“mensal e para todas as turmas”* e P2 de forma *“bimestral e para todas as turmas”*.

Foi solicitado aos professores uma análise sobre os impactos da pandemia e respectiva suspensão de atividades presenciais para a educação escolar em seu território. As respostas foram diretas e objetivas: *Muita dificuldade dos alunos em continuar os estudos (P1). Evasão escolar (P2).*

É necessário destacar também as ponderações de G3, que ao reportar sobre os protocolos de biossegurança para a volta as aulas, em que aponta a falta de compreensão em relação às políticas educacionais locais, que colocam todas as escolas na mesma condição, e que desconsideram completamente o espaço territorial e social ocupado pelas escolas do campo e das águas.

“É o mesmo protocolo da área urbana, não foram feitas considerações, de urbana e rural, inclusive isso é importante que se diga por que em cima quando vocês falam se a gente tem conseguido proporcionar uma educação intercultural é, a gente não conseguiu, os meios diferentes que nós temos na zona rural, apesar de nós temos uma escola rural e de período integral são os ônibus que transporta os alunos, o restante, o protocolo de biossegurança é o mesmo, nós seguimos o mesmo protocolo de biossegurança agora nesse retorno inclusive, nós retornamos com a bandeira vermelha no processo híbrido atendendo numa semana 50% dos alunos na outra semana a outra metade e as sextas feiras, não tem aula presencial com aluno, é o momento em que nós atendemos os alunos que os pais não autorizaram, frequentar a aula presencialmente”.

Sobre o retorno das atividades de forma presencial, em relação aos professores, G3 também destaca que embora todos já estivessem vacinados com as duas doses, haviam preocupações por parte deles, visto que: *“temos uma séries de variantes, nós não temos bem claro como é feito esse controle na Bolívia, então os professore voltam muito preocupados, muito preocupados”.*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das particularidades dessa pesquisa esteve no propósito de dar visibilidade as escolas do campo e das águas, e as relações construídas nesses espaços, com ênfase à escola Eutrópia. Essas escolas são voltadas aos grupos minoritários, distribuídas na imensidão do pantanal sul-mato-grossense. A escassez de registros nas plataformas online e de documentos oficiais que caracterizam a real situação dessas escolas, refletem na falta de reconhecimento e de atenção em relação a importância que as mesmas exercem nos territórios camponeses e ribeirinhos.

Essas escolas constituem espaços de encontros, trocas, aprendizagens, desafios, integração e de afirmação socio-cultural das comunidades de seu entorno. Faz-se então necessário, o reconhecimento das particularidades dos territórios camponeses e das águas onde se localizam essas escolas e as múltiplas realidades que garantem a riqueza cultural e identitária de seu povo.

Ao longo da pesquisa e com foco na escola Eutrópia, buscou-se respostas de como as propostas metodológicas e os conteúdos curriculares aplicados nessa escola do campo localizada em um espaço geográfico fronteiro têm possibilitado diálogos interculturais e a ressignificação identitária, ao considerar que esses territórios são espaços de disputas e construções e diante dos resultados, constatou-se dificuldades existentes no âmbito educacional em torno da fronteira linguística.

Tem-se o entendimento de que a Escola Municipal Eutrópia está utilizando estratégias de aproximação cultural, na tentativa de diminuir as barreiras educacionais na fronteira, demonstrando um avanço positivo em torno das diferenças materiais e imateriais existentes. Entretanto, a linguagem ainda é um dos maiores desafios a serem vencidos na unidade escolar. Através das análises bibliométricas e de pesquisas desenvolvidas nas escolas de fronteira, bem como pelos depoimentos dos gestores e professores, reafirmou-se a existência dessas barreiras linguísticas.

É urgente então que a escola busque junto a comunidade interna e do entorno, alternativas eficazes para romper com essa barreira. Não seria o ensino bilíngue (português-espanhol) uma alternativa promissora?

Propõe-se o bilinguismo como um dos caminhos promissores, mas não basta que a escola ofereça o ensino bilíngue. É indispensável correlacionar o bilinguismo com uma educação intercultural, pensada a partir das particularidades socio-culturais dessa região e incorporadas no processo educacional, dentre eles: criação de ambientes interculturais no

interior da escola; capacitação dos profissionais para promover o bilinguismo e a preparação para o acompanhamento e/ou atendimento mais preciso aos alunos que circulam na fronteira. Nesse sentido, a escola e os profissionais que ali atuam estariam mais aptos a corresponder às necessidades individuais e da interculturalidade inerente ao território da escola Eutrópia Gomes Pedroso, visto que na última década poucos avanços foram efetivados em relação a esse contexto socioeducacional, inclusive pela ausência de políticas públicas e medidas que contemplem a interculturalidade e o bilinguismo em espaços formais de ensino que se localizam em territórios de fronteira.

Elenca-se aqui que uma das barreiras para a efetiva inserção da educação intercultural poderia estar atrelada ao fato dos alunos que residem na Bolívia serem reconhecidos como brasileiros. Ser brasileiro nessa perspectiva é muito mais amplo, vai além de uma documentação, pois as bases relacionais e culturais desses alunos, externas ao ambiente escolar, materializam-se em território boliviano, o que aponta para a necessidade de um olhar mais profundo sobre essa relação.

Ao considerar a pluralidade relacional e as riquezas culturais singulares encontradas na escola Eutrópia, a base linguística é um fator importante na identidade dos alunos e ainda carece de reconhecimento e tratamento quanto à sua inclusão de forma equitativa no currículo e nas práticas pedagógicas, como já constatadas em Ribeiro (2012) que enfatizava a importância de políticas públicas direcionadas para as particularidades de uma escola na zona de fronteira e por Silva (2018) que defende estratégias interculturais como fonte de integração e direito de um atendimento diferenciado na formação de alunos e professores.

Buscando compreender como se estabeleceram as relações pessoais entre professores, alunos que residem na Bolívia e alunos camponeses que residem no Brasil, durante o período pandêmico, constatou-se que houve desgastes humanos, físicos e emocionais para os gestores e professores, bem como para demais profissionais que atuam na escola e principalmente os alunos (informação implícita nos depoimentos dos educadores). Mas a escola Eutrópia mante-se em pé e em luta contínua, na tentativa de ofertar um ensino escolar que motiva o diálogo entre saberes, território de vida e cultura dos estudantes que ali circulam.

A partir da pesquisa de campo foi possível perceber a dimensão das dificuldades no aprendizado e dos reais desafios enfrentados no espaço escolar em um ano atípico, em que foi necessário modificar atividades comuns e diárias e que provocou as comunidades humanas a buscarem novas estratégias de vida. Apesar das perdas educacionais, econômicas, relacionais

e principalmente de vidas humanas, houveram superações pontuadas pelos gestores e professores.

Destarte, a escola do campo na fronteira aqui retratada necessita de um olhar mais direcionado, pois, se evidenciou que as estratégias que existem não contemplam a maioria das pluralidades próprias desse espaço. Mesmo que as ações internas encontradas na escola Eutrópia tentem compensar as lacunas existentes na atual configuração do sistema educacional, os moldes da educação escolar do campo continuam padronizados em um viés urbano, como verificado antes e durante o tempo da pandemia, em que as orientações de atendimento não presencial e encaminhamentos em relação aos processos pedagógicos não tiveram diferenciação entre escolas citadinas e escolas do campo e das águas.

7. REFERÊNCIAS

ABMES- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012.** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

ANTUNES, Glacielle; MOROZINI, Sheila Vatrín Peres. **A valorização da cultura do campo por meio de oficinas pedagógicas.** Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/avalorizacao-da-cultura-do-campo-por-meio-de-oficinas-pedagogicas/view>. Acesso em: 03 ago 2021.

ARROYO, Miguel, G. Pedagogias em movimento. O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 03 out. 2021.

BARROS, Nedy de. Descrição Sociolinguística de Textos de Alunos Bolivianos em Escolas Brasileiras de Fronteira. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS.2014. 111p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1260242. Acesso em: 10 dez. 2020

BOCK, Ana M.B; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13ª ed. São Paulo: editora Saraiva, 1999.

BOLETIM COVID 19 Corumbá MS. Disponível em: <http://sisms.corumba.ms.gov.br/boletim/>. Acesso em: 05 fev 2021.

BICALHO, Ramofly. A concepção de educação do campo no contexto do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.46007> Acesso em: 20 jun. 2021.

BUENO, Mara Lucineia Marques Correa; SOUZA, Kellcia Rezende. Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.15, n.07, 2021, p. 1-21. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/74213-317126-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BUMLAI, Danielle Urt Mansur. Ações Interculturais nas Escolas de Fronteira: Integração e Preservação. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.120.2014 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2173924 Acesso em: 10.dez.2019

CALDART Roseli Salete e SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** – Brasília: Inera; MDA 2008.

CALDART, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salet. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-158. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera** (UNESP), v. 22, n. 48, pp. 38-57 Dossiê-2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364/4840>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na educação do campo. **Tese** (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, p.806. 2014. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.9, n.27, p. 443-464, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3003>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08. dez.2020.

CARVALHO, Raquel A. **Identidade e Cultura dos Povos do Campo no Brasil: Entre Preconceitos e Resistências, Qual o Papel da Educação?** Appris, 2016.

CARDOSO, Evaldo. L, SPERA, Silvio.T, PELLEGRIN, Luiz .A, SPERA, Maria, R.N. **Solos do Assentamento Tamarineiro I- Corumbá, MS: Caracterização, limitações e aptidão agrícola**. Corumbá: Embrapa Pantanal, p.26. 2002.

CÉSAR, Fernando; PEREIRA, Paulino. **Psicologia Social e Identidade Humana: A militância social como luta emancipatória**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

CIAMPA, Antônio. C. Identidade. In: LANE, Silva; CODO, Wanderley. (org). **Psicologia Social: O homem em Movimento**. 7.ed.São Paulo: Brasiliense, 2004.

CONCEIÇÃO, Cristiano Ameida de. A Agroecologia Como Estratégia De Desenvolvimento Territorial Em Áreas De Fronteira: O caso dos assentamentos rurais de Corumbá e Ladário-MS. **Dissertação** (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável)- Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Laranjeiras do Sul. Laranjeira do Sul- PR, 2016.

CONCEIÇÃO, Orsolina Silva Fernandez. Migração Pendulares nas Cidades de Corumbá- Puerto Suarez: Uma Análise dos Alunos Bolivianos nas Escolas Públicas de Corumbá- Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.80.2014. Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/repositorio-de-dissertacoes-2014/>. Acesso em: 10. dez.2019

COSTA, Edgar Aparecido da. Os Bolivianos em Corumbá-MS: construção cultural multitemporal e multidimensional na fronteira. **Caderno de estudos culturais**, v.4, n 7, Campo Grande MS, 2012. P-17-33. Disponível em:<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4692>. Acesso em: 21.julh.21

COSTA, Edgar Aparecido da. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá Brasil. **Revista Transporte y Territorio**. Universidad de Buenos Aires, n. 9, p.72-93, 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/304/282>. Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, Gustavo Villela lima da. Os Bolivianos em Corumbá-MS: Conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, v.21, n.1, p.35-63, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n1p0352015>. Acesso em: 10 out. 2021.

CORUMBÁ (MS): **Prefeitura**. 2011. Disponível em: www.corumba.ms.gov.br. Acesso em: 20 out. 20.

CRUZ, Rodrigo Díaz. Experiencias de la identidad. in Dialnet: **Revista internacional de filosofía política**. n° 2, México, 1993. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/198728> acesso em: 15 julh .21.

DA SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 110-129, 2011. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v2i1p110-129. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337> Acesso em: 9.dez. 2020

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/06/Fernandes.pdf>. Acesso em: 09.out.2021

FIGUEIREDO, N.P.; Costa, E.A.; Paula, B.L. Os elementos do espaço turístico da fronteira Brasil-Bolívia. **Ra'e Ga**, n. 21, p. 105-138, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/raega/article/view/17360>. Acesso em: 09.out.2021

FONSECA, J.J.S. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FLANDOLI, Beatriz Rosália Gomes; BILANGE, Elizabeth Maria Azevedo. Quem e Como são os que Habitam o Outro País Desta Fronteira? Bolívia e Bolivianos sob o Olhar de Alunos do Ensino Fundamental - Corumbá-MS. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.105-120, 2015/2016.

Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3379-Texto%20do%20artigo-10421-1-10-20170412.pdf. Acesso em: 20.ago.2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p.16-35. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 07.ago.2021.

FRANCHETO, Bruna. Línguas em Perigo e Línguas Como Patrimônio Imaterial: Duas ideias em discussão. IN: Patrimônio Imaterial e biodiversidade. **Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Org. Manuela Carneiro da Cunha. n.32, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/rev_pat_n32.pdf. Acesso:20. set.2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, E. P., ARAÚJO DE LIMA, C., DE CARVALHO Ojeda, G., FRANCO RODRIGUES, J. (2020). A pandemia da Covid-19 e o papel dos templos religiosos na disseminação do coronavírus: um estudo de caso na fronteira Brasil-Bolívia. **Espaço e Tempo Midiáticos**, v.3, n.2, 11. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/view/10588>

Acesso:20. set.2021.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**.4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Thiago da Silva. A Multiculturalidade na Escola de Fronteira. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.114. 2016. Disponível :<https://ppgefcpn.ufms.br/repositorio-de-dissertacoes-2016/> Acesso: 10.dez.2019

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada;1922-1982 [tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes]. – 4 ed- [Reimpr]. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOLIN, Carlo Henrique. Educação Física Escolar na Fronteira Brasil-Bolívia: Desafios e dilemas interculturais. **Tese** (Doutorado em Educação Física)- Universidade Católica de Brasília.Brásilia.p.266.2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3142>. Acesso em: 10 out. 2020

GUZMÁN, Ciro Bozo. Política e gestão da educação básica na Bolívia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 193-207, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/385/539>. Acesso em: 10 out. 2021.

HALL, Stuart. A Centralidade DA CULTURA: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez.1997. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/71361-296141-1-PB.pdf>. Acesso em: 19.dez.2019

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.102p. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso: 10 out. 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?t=destaques>. Acesso em: 26 out. 2020.

INEP- **Painel Educacional Municipal Corumbá**, MS. 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw> Acesso em: 30.out.2019

IPEA- Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada. Internacional - Bolívia, entre a preservação e o desenvolvimento. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Ano 8. Edição 70, Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2669:catid=28&Itemid=23. Acesso em : 25 out.2021.

JAIME, Cleber Santos. CAIC- A Construção De Uma Escola Na Fronteira Brasil-Bolívia. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.89. 2010. Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/repositorio-de-dissertacoes/> Acesso em:28.out.2020

JUNIOR, N.L; LARA, A.P.S. **Identidade**: Colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. Revista: Psicologia & Sociedade (UFSP),v 29. Dossiê, 2017 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i171283>. Acesso em:28.ago.2020

LOUBET, Maurício. Surdos Brasileiros e Bolivianos em Destaque: Processo Inclusivo em uma Escola no Município de Corumbá-MS. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços).- Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal.Corumbá-MS, p.92. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5199185. Acesso em: 15.dez.2020

LANE, Silva T.M. **O que é Psicologia Social**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense,1981.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: Um conceito antropológico.14 ed.Rio de Janeiro:Jorge Zahar Editor, 2001.

MACHADO, Ana Cecília Demarqui. Representações Sociais das Famílias de Aluno Brasileiros e Bolivianos sobre a Escola de Artes Moinho Cultural Sum Americano, Em

Corumbá/MS. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços). -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal.Corumbá-MS, p.74.2010. Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/repositorio-de-dissertacoes/> Acesso em:28.nov.2020

MACHADO, Lia Osorio. Limites, Fronteiras, Redes. In: Strohaecker, T.; A. Damiani; Neiva Schäffer. (Org.). **Fronteiras e espaço global**. 1ed.Porto Alegre: AGB - Porto Alegre, 1998, v. 1, p. 41-49. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/1998-Limites-fronteiras-redes-LOM.pdf>. Acesso em: 28 nov.2020

MAGALHÃES, Alcio, C.. O MST POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O desafio da formação de professores em um contexto de enredamento da ação dos movimentos sociais. **RPD –Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p.7-23,jul/dez.2011. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/476/607> Acesso em :28 ago.2021

MENEGAT, Alzira S. No **Coração do Pantanal**: Assentados na Lama e na Areia: As Contradições entre os projetos de estado e dos Assentados no Assentamento Taquaral-MS. Dourados: UEMS/ UFGD, 2009.

MOLINA, Lielza Victório Carrapateira. Cultura de Paz na Escola: Uma experiência no Município de Corumbá- Mato Grosso do Sul-Capital do Pantanal. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.187.2017.Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5471424 Acesso em em: 10 dez.2020

MORAES, Lourival M. Bilinguismo e Jogo de identidades na Região de Fronteira:A Escola Eutrófia Gomes Pedrosa de Corumbá. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)- Universidade Federal deMato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.70.2012. Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/repositorio-de-dissertacoes-2012/> Acesso em:28 nov.2020.

MUNARIM, Antônio. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 9-18.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016193, p.1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em:15 ago.2021

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v.33, p.1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204/pdf>. Acesso em: 23 out.2021.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; LOIO, Joanna Amorim de Melo S. Migração internacional pendular em fronteira: em busca de qualificações espaciais. **Revista Videre**, Dourados, MS, v.11, n.21, p. 54-67, jan./jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9069-31787-1-PB.pdf>. Acesso: 25 out. 2021

OLIVEIRA, T. C. M. . Uma fronteira nas malhas da rebeldia e da criatividade. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 14, p. 32-55, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3353>. Acesso: 15 ago. 2021

PASCOAL, Tânia Bernadete Perucci. Observância das Diretrizes Legais Aplicáveis ao Ensino de História Regional e Local no Currículo de Duas Escolas na Fronteira Brasil/Bolívia. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.91. 2019. Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/repositorio-de-dissertacoes-2019/>. Acesso em: 25 Nov. 2020

PELEGRINI, Sandra C.A . Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental . **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, nº 51, p. 115-140 – 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/PVLJ6HmX7hxYDD9bkdFqYLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25 nov. 2020

PEREIRA, Marilda Fátima Dias. Argumentação e Cidadania na Escolarização em Área de Fronteira. **Tese** (Doutorado em Linguagem)-Instituto de estudos da Linguagem ,Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270952>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle Pereira; ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de Almeida. **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle Pereira. Diversidade Cultural nas Escolas de Fronteiras Internacionais: O caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>. Acesso em: 25 nov. 2020.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social** [tradução Monique Augras].Edição.Dora Rocha; vol5, n 10. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1992, p.200-212

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED-Corumbá). **Projeto Político Pedagógico** - Escola Municipal Rural De Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso” CORUMBÁ/MS, 2018, 117p.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR). **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços) -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.70. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1767>. Acesso em: 25 nov. 2020.

RODRIGUES, Donizete. Patrimônio Cultural, Memória Social e Identidade: interconexões entre os conceitos. **Letras escreve**, v.7, n. 4, 2ª semestre. Macapá, 2017.Dísponivel: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/> Acesso:28.jan 2021

SABATEL, Vania de Oliveira. **Relações entre comunidades rurais na fronteira Brasil-Bolívia**. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal,p.125. 2013. Disponível em:

<http://ppgefcpn.sites.ufms.br/files/2016/01/Vania-de-Oliveira-Sabatel.pdf>. Acesso em : 25 out. 2021.

SAQUET, Marcos Aurelio; ALVES, Adilson Francelino. Experiências de desenvolvimento territorial em confronto. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de geografia agrária, v. 9, n. 17. 2014. p.574-598. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/24072>. Acesso em: 25 out. 2021.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos, 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. 368 p. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/bibliografia%20disciplinas%20graduacao/pensamento%20geogr%20c1fico%202017/2-livro%20saquet%20e%20sposito.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SITEAL- Sistema de informacion de tendencias educativas en America Latina. **Ley N° 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**- Bolívia (EP). Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

STURZA, Eliana R. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. Revista **Iberoamericana de Educación**. vol. 81 núm. 1, 2019 ,pp. 97-113 . Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/3568-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2924-3-10-20190923%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/3568-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2924-3-10-20190923%20(1).pdf) Acesso em: 04 jan. 2021.

STURZA, Eliana R. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, Niterói, v.24, n. 48, p. 95-116, jan/abr. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/33621-Texto%20do%20Artigo-111876-1-10-20190823%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/33621-Texto%20do%20Artigo-111876-1-10-20190823%20(3).pdf). Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, Lineise Auxiliadora Amarílio. Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na Fronteira Brasil- Bolívia. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS,p.101. 2020.Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/files/2020/09/DISSERTA%C3%87%C3%83O-LINEISE-AMAR%C3%8DLIO.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, Luzanira de Deus Pereira da. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa/PNAIC e Educação do Campo no Município de Corumbá-MS: Os caminhos percorridos e os desafios encontrados. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)- Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal.Corumbá-MS. 2018. Disponível em: https://ppgefcpn.ufms.br/files/2019/01/Luzanira-da-Silva_disserta%C3%A7%C3%A3o_2.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro da. Escola de Fronteira: Proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.84. 2016. Disponível em: <https://ppgefcpn.ufms.br/files/2017/06/Norma-Beppler.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, Merli .L; KUNZLER Daniele; CEZAR Lara. A Cultura Popular como conteúdo na

escola do Campo. **Anais**. 1º Encontro de Estudos Missionário de Estados Interdisciplinares em cultura. Rio Grande do Sul, 2015, 10p. Disponível em: <http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2015/04/A-Cultura-Popular-como-conte%C3%BAdo-na-escola-do-Campo.pdf>. Acesso em. 15 set. 2021.

SILVA, Anamaria Santana da; SOUZA, Tammi Flávie Peres Borges de. Crianças Bolivianas na Educação Infantil Brasileira. **Textos& Debates**, n.21, 2012.p-23-36. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1592-5798-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1592-5798-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 04 .jan. 2021.

SILVA Aguinaldo; COSTA, Edgar A da; OLIVEIRA, Marco A. M de, PAULA, Beatriz. L de . Expansão urbana na fronteira Brasil-Bolívia, nas bordas do Pantanal: o caso de Puerto Quijarro, SC, Bolívia. **Anais**. 4º Simpósio de Geotecnologias no Pantanal, Bonito, MS, 20-24 de outubro 2012 .Embrapa Informática Agropecuária/INPE, p.849 -858. Disponível em: <https://www.geopantanal.cnptia.embrapa.br/2012/cd/p150.pdf>. Acesso em. 15 set. 2021.

STEIMAN, R. ; Machado, Lia Osorio . Limites e fronteiras internacionais: uma discussão histórico-geográfica. In: Héctor Hugo Trinchero; Tito Carlos M. Oliveira. (Org.). **Fronteiras platinas: território e sociedade**. 1 ed.Dourados: UFGD, 2012, v. 1, p. 257-278.

SOUZA, Edson Belo Clemente de. Territorialidades em tensão: realidades da fronteira Brasil e Paraguai em tempos de globalização. In: MENDONÇA, Francisco de Assis, et al. [Org.]. **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMMADAN), 2009. p.497-516.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/busca-ativa-escolar>. Acesso em:18.set. 2021

ANEXOS

ANEXO 1- Roteiro Entrevista os Gestores

1. A escola Eutrópia recebe alunos de quais regiões?
2. Para realizar a matrícula, a documentação dos alunos bolivianos é brasileira? Comente?
3. Para realizar a matrícula, a documentação dos alunos bolivianos é brasileira? Comente?
4. Em sua opinião, o fato de os alunos bolivianos terem documentação brasileira, dificulta, de alguma maneira, a coleta de dados mais precisos sobre esses alunos?
5. No caso de um aluno boliviano ter a intenção de matricular na escola e não ter documentação brasileira, como o acesso escolar é garantido a esse aluno?
6. Quantos alunos bolivianos a escola Eutrópia tem atualmente?
7. Qual o principal desafio da escola em receber alunos de outra nacionalidade?
8. Em relação ao desenvolvimento escolar ao considerar as diferenças regionais- língua materna e cultura, como esses alunos tem acompanhado as atividades escolares? O rendimento escolar está na média dos demais alunos?
9. Quais os anos escolares em que ocorre maior concentração de alunos bolivianos?
10. Existe alguma articulação ou projetos que garantam a integração entre alunos bolivianos e brasileiros e a inclusão dos alunos bolivianos na escola?
11. Já houve registro de casos de bullying entre os alunos? Se sim, quais atitudes a escola tem tomado?
12. Como a escola garante o diálogo com as famílias dos alunos que moram na Bolívia?
13. Em relação aos alunos bolivianos, como tem sido a atuação da direção no diálogo com os estudantes e famílias bolivianas?
14. Tem alguma articulação escolar interna que valorize as raízes culturais dos alunos camponeses e dos alunos bolivianos?
15. Em sua análise a escola Eutrópia tem conseguido proporcionar uma educação intercultural?
16. Ao considerar o ano pandêmico de 2020, quais articulações foram necessárias para garantir o vínculo dos alunos brasileiros e bolivianos com a escola?
17. Que práticas pedagógicas possibilitaram que os alunos os camponeses e os bolivianos continuassem desenvolvendo conteúdos escolares e como tiveram acesso aos materiais na pandemia?
18. Houve desistências e/ou reprovações de estudantes brasileiros e bolivianos por conta da pandemia?
19. Durante o tempo que tem atuado na escola, a relação com estudantes bolivianos contribuiu para a sua formação enquanto educador e na ampliação dos conhecimentos sobre identidade e cultura?
20. Quais os principais fatores sejam estruturais ou curriculares você julga necessário ser incorporada na escola para ampliar a inclusão dos alunos bolivianos?
21. Como a escola tem acompanhado o número de professores vacinados? Entre esses, quantos teriam tomado à primeira dose e quantos completaram as doses de imunização?
22. Com a volta gradual das aulas, qual é a sua avaliação em relação aos professores? (Motivados/Consolados/Esperançosos/

Tensos/Preocupados/etc.)

23. Houve diferença, no número de alunos matriculados no ano de 2020 para o número atual de 2021? Qual seria?
24. Pensando na saúde mental dos professores e alunos, como a escola tem se preparado, para o retorno das aulas?
25. Você tem conhecimento se no período da pandemia houve perdas de professores ou alunos da escola Eutrófia?
26. O protocolo de biossegurança para volta as aulas.

Nossa enorme gratidão por disponibilizar seu tempo para contribuir com essa pesquisa

ANEXO 2 - Roteiro utilizado na Entrevista com os professores

1. Escolha um Pseudônimo:
2. Área de Formação? graduação, pós-graduação?
3. Onde reside? Campo ou cidade?
4. A quanto tempo atua como professor da escola Eutrópia?
5. Em quais anos atua e com qual(is) disciplina(s)?
6. Como é ser Professor em uma escola do campo que recebe alunos de outranacionalidade?
7. Como é educar na língua Portuguesa, alunos que tem o Espanhol como línguatematerna?
8. Classifique em graus de dificuldades os principais desafios enfrentados em sala deaula?
 - a) Compreensão da língua materna;
 - b) Relacionamento entre alunos e professores;
 - c) Relacionamento entre alunos brasileiros e bolivianos;
 - d) Especificidades culturais distintas
9. Em média qual é a porcentagem de aprovação dos alunos bolivianos em sua disciplina?
10. Durante o período que atua na escola tem percebido diferença entre o desempenho escolar entre alunos bolivianos e alunos brasileiro? Se há, por quais motivos acredita que isso ocorra?
11. Como você caracteriza o termo educação intercultural?
12. Que praticas pedagógicas desenvolvidas em sua sala tem garantido a integração entre alunos brasileiros e bolivianos e a inclusão dos alunos bolivianos na escola Eutrópia?
13. Quais são as principais estratégias para utilizadas pela escola para incluir os alunos bolivianos?
14. Existe algum movimento escolar interno de valorização cultural dos alunos camponeses e bolivianos?
15. Considerando o ano atípico que vivenciamos em 2020, como foi realizado o atendimento aos alunos camponeses e bolivianos?
16. Houve muita desistência de alunos camponeses e bolivianos por conta da pandemianos anos de ensino que você atua?
17. Durante o tempo que tem atuado na escola, a relação com estudantes bolivianoscontribuiu para a sua formação enquanto educador e na ampliação dos conhecimentos sobre identidade e cultura?
18. Quais os principais fatores, sejam estruturais ou curriculares você julga necessário ser incorporada na escola para ampliar a inclusão dos alunosbolivianos?

ANEXO 3

Quadro 8. Teses e dissertações referentes a educação escolar na fronteira Brasil Bolívia.

Autor/ Tipo/Ano de Publicação	Título	Objetivos	Público Alvo	Metodologia	Resultados
JAIME, Cleber Santos Dissertação 2010	CAIC-A construção de uma escola na fronteira Brasil –Bolívia	Analisar as variáveis da faixa de fronteira e o método utilizado pelo Centro de Apoio Integrado a Criança (CAIC) em resposta à demandas de alunos bolivianos	Profissionais de educação, da faixa de fronteira.	Pesquisa Bibliográfica e Documental, observação, entrevistas com perguntas objetivas e subjetivas. Com o método dialético da dialética materialista	O resultados indicam a necessidade da inserção de um trabalho pedagógico intercultural e a consolidação e percepção da função social da língua espanhola, principalmente no espaço escolar
MACHADO, Ana Cecília Demarqui Dissertação 2010	Representações sociais das famílias de Alunos Brasileiros e Bolivianos sobre a escola de artes Moinho Cultural Sul-Americano, em Corumbá-MS	Compreender as representações sociais da família dos alunos brasileiros e bolivianos com relação à escola de Artes Moinho Cultural Sul Americano	Familiares dos alunos brasileiros e bolivianos, matriculado no ano 2009	Pesquisa Bibliográfica, observação participativa e entrevista semiestruturada.	O estudo indica uma relação de troca entre as duas nacionalidades, o que beneficia não só a integração como contribui para um impacto social de valores e comportamento, que favorece mudanças positivas onde atua, e no espaço familiar, exercendo a cidadania, respeito, contribuindo com ferramentas que combatem o preconceito
RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz Dissertação 2011	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá(BR) e Puerto Quijarro (BO)	Produzir uma reflexão sobre a importância do idioma e do papel da escola na fronteira, como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes da região fronteiriça	Profissionais da unidade escolar, e alunos bolivianos e brasileiros	Pesquisa Aplicada e Etnográfica, Revisão bibliográfica, observação participativa, abordagem qualitativa	A investigação identificou a falta de políticas públicas nas escolas da fronteira que contemplam as particularidades dessa região. A autora defende a construção e desenvolvimento de modelos educacionais destinado a zona de fronteira, através de uma educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Tecnicamente essas inserções ocorreriam através de acordos bilaterais, definindo-se anteriormente os estatutos legais para o estabelecimento de um programa de reinserção educativa com a finalidade de atacar os problemas da exclusão social e educacional a que vêm sendo expostas as crianças e adolescentes que não finalizaram ou até mesmo

					nem iniciaram um processo educacional
MORAES, Lourival Monteiro Dissertação 2012	Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira: A Escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá	Investigar as questões de bilinguismo no jogo de identidades em alunos brasileiros que moram na Bolívia, mas estudam no Brasil, que diariamente trafegam entre os dois países	Alunos moradores da Bolívia	Pesquisa etnográfica, com estudo de caso, utilizando questionários, conversar informais, entrevistas, com análise qualitativa e interpretativo	O estudo comprovou o bilinguismo e biculturalismo nas relações estabelecidas pelos os alunos, fora da sala de aula falando o espanhol com seus amigos, e na escola falando o português com os seus professores. O autor conclui que é perceptível, a interação e a satisfação “jogo de identidades” dos alunos estudados. O que sugere um começo de um pensamento talvez voltado para uma identidade fronteiriça
PEREIRA Marilda Fátima Dias Tese 2013	Argumentação e cidadania na escolarização em área de fronteira	Analisar os elementos argumentativos empregados em textos escritos por alunos bolivianos, que frequentam escolas no território brasileiro.	Crianças bolivianas que estudam em escolas da fronteira Brasil/Bolívia	Teoria da Semântica da Argumentação, com apoio com as teorias da aquisição de linguagem.	O estudo identificou que os alunos possuem as duas línguas, como sendo um oficial na unidade escolar, e outra usada no seu convívio diário. Porém, nessas unidades acaba por não exercerem a sua língua materna. Através da análise do texto denominado pela autora como resistência a “invasão”, ao qual na escrita das crianças surge as duas línguas. Afirmando que mesmo residentes em áreas de fronteira e em escolas brasileiras. Essas crianças não perdem a sua identidade de cidadão boliviano, possível identificação nas argumentações feitas pela a maioria dos participantes
BARROS, Nedy de Dissertação 2014	Descrição Sociolinguística de textos de alunos bolivianos em escolas brasileiras de fronteira	Descrever e tentar explicar, a partir da sociolinguística, a variação ortográfica em textos de alunos bolivianos que estudam em escolas brasileiras de fronteira	Alunos bolivianos que estudam em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Bolívia, na cidade de Corumbá-MS	Análise de textos escolares de alunos bolivianos. Com base na ortografia padrão do português versus variação linguística e a orientação da Gramática de Evanildo Bechara (2010) com Teoria Sociolinguística	A descrição e a interpretação dos fatos linguísticos deste estudo comprovaram a necessidade urgente de políticas públicas que atendam demandas educacionais para esse perfil de aluno que precisa de inclusão escolar e de educação formal
BUMLAI, Danielle Urt Mansur	Ações interculturais nas escolas de fronteira: integração e	Verificar o papel das escolas e da educação na integração de alunos que moram na Bolívia	Alunos Professores, coordenadores e	Pesquisa documental, bibliográficas com aplicação de	Demostrou a importância da educação intercultural, principalmente em escolas de fronteira, para essa inserção é preciso que todos

Dissertação 2014	preservação da identidade	mas estudam em escolas brasileiras	diretores que atuam na instituições de ensino da fronteira Brasil e Bolívia, especificamente da Escola Eutrópia e na Fronteira	questionários e entrevistas formais e informais, com utilização de diário de campo e análise qualitativa	estejam envolvidos na aplicação desse modelo de ensino. A autora destaca a importância de acordos bilaterais entre os dois países, o que reconheceria as individualidades culturais de cada um dos alunos. Mesmo antes da chegada do PEIF (Programa Escolas Intercultural de Fronteira) as escolas estudadas já vem desenvolvendo projetos de inserção cultural boliviana o que visibiliza a existência de alunos bolivianos nesse ambiente escolar, enfatizando a integração entre os alunos das duas escolas
CONCEICAO, Orsolina Silva Fernandez da. Dissertação 2014	Migração pendular na fronteira Brasil-Bolívia: Uma análise dos alunos nas escolas públicas de Corumbá	Analisar a presença de alunos de origem Boliviana, imigrantes pendulares, nas escolas brasileiras	Alunos bolivianos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa de campo, com base em revisão sistêmica, com aplicação de questionários, entrevistas e observação. Com análise quantitativa e qualitativa	Verificou problemas, no âmbito de locomoção, a falta de uma grade curricular, que contemple esses alunos. A discriminação existente na escola pelos outros. Em comparação com as escolas bolivianas, identificou a deficiência de ensino e estrutura das escolas, o que pode corresponder a procura pelas as escolas brasileiras. Positivamente o estudo indicou o interesse das escolas pesquisadas na inserção desses alunos, através de desenvolvimento de projetos de valorização cultural boliviana, demonstrando a preocupação desses docentes em promover a igualdade entre eles
GODOY, Thiago da Silva Dissertação 2016	A multiculturalidade na escola de fronteira	Analisar dialogo multicultural da educação na faixa fronteira	Professores de escola de fronteira	Pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, entrevistas formais e não formais, observação não participativa e questionário	A formação cidadã, é apresentada como uma ferramenta de progresso da reflexão em sala de aula acerca da realidade monocultural ainda presente no campo educacional. Isso demonstra que a escola não se preocupa apenas com o ensino formal, mas fomenta a participação de uma reflexão sobre a sociedade. Devido a abertura institucional o movimento de silenciamento cultural perde forças possibilitando a construção de um diálogo reflexível a serviço da sociedade e como cidadãos
SILVA, Norma Beppler	Escola de fronteira: proposta para alfabetização de alunos	Analisar o processo de alfabetização dos alunos bolivianos residentes na	Alunos do Ensino Fundamental da Escola CAIC	Pesquisa Documental, Entrevista estruturada, formulário semi-	O estudo apontou problemas no âmbito do aprendizado, já que a língua portuguesa não faz parte do contexto social dessas crianças, na sala

Penido Ribeiro da. Dissertação 2016	residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá-MS	Bolívia	Padre Ernesto Sassida que reside na Bolívia	estruturado, revisão bibliográfica, pesquisa em campo com análise qualitativa	de aula a comunicação com os professores é comprometida, pois muitos professores não compreende o espanhol, o que passa ser um desafio diário na alfabetização desses alunos, na linha de fronteira. A autora propõem um plano de ação numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, afim de auxiliar as necessidades do contexto escolar
GOLIN, Carlo Henrique Tese 2017	Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais	Compreender a Educação física escolar em um território fronteiriço	Docentes e Discentes residentes da Bolívia	Pesquisa de Campo com base na etnográfica, entrevista estruturada, com análise qualitativa	Os dados analisados pelo autor, indicaram que esses professores tem um grande potencial para colaborar, com possíveis discriminações existentes no âmbito escolar, o que projeta a construções de estratégias para contemplações dessa questão, considerando a importância da educação intercultural, na base de formação desses professores, principalmente os que se encontram em regiões fronteiriças
LOUBET, Mauricio Dissertação 2017	Surdos Brasileiros e Bolivianos em Destaque: Processo Inclusivo em uma Escola no Município de Corumbá – MS	Analisar as ações pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e da inclusão linguística.	Alunos brasileiros e bolivianos surdos, do ensino médio, que estudam em uma escola situada no município de Corumbá –MS.	Estudo empírico, entrevista semiestrutura com base qualitativa.	Os resultados indicam que os alunos surdos se deparam com dificuldade na interação com os professores, o que implica no aprendizado. A extrema dependência do estudante com o tradutor intérprete para se comunicar com demais sujeitos envolvidos, restringe a interação do professor com o aluno, há também dificuldades em elaboração das tarefas escolares em suas residências
MOLINA, Lielza Victorio Carrapateira Dissertação 2017	Cultura de Paz nas Escolas: Uma experiência no município de Corumbá Mato Grosso do Sul-Capital do Pantanal	Analisar as contribuições do processo educativo, voltado a cultura de paz realizado em 2014, em uma Escola municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul.	Professores, gestores, alunos e educadores Sociais.	Pesquisa Descritiva, Observação Participativa, entrevista semiestruturada.	A autora concluir, através da análise das entrevistas, que é possível transformar o indivíduo em um cidadão que seja sensível ao outro, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e liberdades a partir da educação, fortalecendo a parceria entre escola/família/comunidade/governo. Essas parcerias, possíveis através da implantação de um projeto sobre cultura de paz na escola selecionada. Acaba por influenciar o meio ao qual a escola está inserida, pois o convívio entre os alunos, diz muito sobre o convívio social

					existente em comunidade.
SILVA, Luzanira de Deus Pereira da Dissertação 2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no Município de Corumbá-MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados	Analisar a concepção dos professores alfabetizadores da escola do campo, sobre as formações promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Professores cursista do programa (PNAIC), de uma escola do campo do município de Corumbá-MS	Levantamento Bibliográfico, Análise Documental, Entrevista Semiestruturada.Com base teórica na histórico-cultural	A autora conclui que precisa de estratégias de políticas e públicas educacionais, para contemplar as particularidades dessa populações em especial as crianças do campo, afim de garantir uma interação dos professores com o contexto do campo, sem perder qualidade do ensino. Defendendo a formação e aprendizado um direito de todos, dos professores e alunos. Considerando a base da educação do campo oriundo da luta e resistência dessa população
PASCOL, Tânia Bernadete Perucci Dissertação 2019	Observação das Diretrizes Legais Aplicáveis ao Ensino de História Regional e Local no currículo de duas escolas na Fronteira Brasil/Bolívia	Averiguar o cumprimento das citadas normas, aplicáveis ao ensino da história Regional e Local	Gestores, Professores de História e Alunos	Análise documental, questionário	Verifica-se a elaboração de um currículo escolar que contemplem a história local, bem como a capacitação de professores para a elaboração de materiais didático específico a esse propósito. A região fronteiriça apresenta características próprias, seja na cultura local, linguística e relações sociais, fatores que deveriam ser considerados na construção e revisão dos currículos escolares. Enfatizando a formação da identidade cultural dos alunos e o respeito à diversidade
SANTOS, Lineise Auxiliadora Amarílio Dissertação 2020	Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na Fronteira Brasil-Bolívia	Analisar o processo de aquisição formal da língua de sinais	Interprete de Libras, Professores, coordenadores e diretores	Pesquisa Social, Qualitativa, exploratório e de fundo cultural- histórico	A autora identifica que os estudantes surdos bolivianos convive com três línguas distintas, a Libras, Língua Portuguesa Escrita e o Espanhol. Os alunos que estudam em escolas brasileiras aprendem a libras, a partir da concepção da educação bilíngue Brasileira. Mesmo teoricamente reconhecida pela a Bolívia a

					lengua de Señas Boliviana (LSB) não é desenvolvida do outro lado da fronteira, segundo a autora do lado boliviano não teria alunos surdos. Ao todo a pesquisa evidencia vários aspectos que precisam ser repensado para de fato a escola ser inclusiva, assim contribuindo para a criação de uma identidade cultural surda, possível pela reestruturação curricular, que valoriza, identifica e reconhece as diferenças e as especificidades desses alunos
--	--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados reunidos pelo autor através a partir das análises das dissertações e teses selecionadas no Catálogo Capes e no Google Scielo.

ANEXO 4

Quadro 9. Índices de Desenvolvimento Básico da escola Eutrópia Gomes Pedrodo. (IDEB por escola) referente ao ano de 2019.

ÍNDICES DE AVALIAÇÃO	EMREI POLO EUTROPIA
Complexidade da gestão escolar	
Matrículas	651
Turmas	24
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	2
Salas de aula	12
Docentes	40
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	1
Modalidades/ Etapas oferecidas	PE*; AIEF**; AFEF***
Prática Pedagógica Inclusiva	
Alunos incluídos	15
Sala de recursos multifuncionais	Sim
Banheiro adequado a alunos com deficiência	Sim
Vias de circulação interna possuem algum recurso de acessibilidade	Não
Tradutor intérprete de Libras	0
Docentes com formação continuada em Educação Especial	1
Docentes com formação continuada em Educação Indígena	4
Docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais	0
Infraestrutura Básica	
Água consumida pelos alunos	Potável
Abastecimento de água	Poço artesiano
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública

Esgoto sanitário	Fossa
Banheiro	Sim
Banheiro adequado à educação infantil	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar
Espaços de aprendizagem e equipamento	
Biblioteca	Não
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Sim
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Sim
Parque infantil	Sim
Área verde	Não
Organização	
Média de alunos por turma	
Educação infantil	21
Anos iniciais	26,5
Anos finais	29,4
Ensino médio	--
Alunos por computador	325,5
Internet para uso administrativo	Sim

Usa espaços e equipamentos do entorno escolar	Sim
Escola oferece atividades complementares	
Compartilha espaços para atividades de integração com a comunidade	Sim
Sala de professores	Não
Sala de secretaria	Não
Sala de diretoria	Não
Almoxarifado	Não
Refeitório	Não
Destinação do lixo	Serviço de Coleta

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Ideb Escola (INEP, 2021).

*Pré-escola; **Anos Iniciais do Ensino Fundamental***Anos Finais do Ensino Fundamental