

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL -
CAMPUS PANTANAL**

MARIA LÚCIA ORTIZ RIBEIRO

**O IDIOMA E A ESCOLA DE FRONTEIRA COMO FATORES DE
INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
CORUMBÁ - MS (BR)**

**Corumbá-MS
2011**

MARIA LÚCIA ORTIZ RIBEIRO

**O IDIOMA E A ESCOLA DE FRONTEIRA COMO FATORES DE
INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
CORUMBÁ - MS (BR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa:

Ocupação e Identidade Fronteiriça.

Orientador:

Prof. Dr. Gustavo Villela Lima da Costa

**Corumbá-MS
2011**

MARIA LÚCIA ORTIZ RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Aprovado em ____/____/_____, com Conceito _____.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Gustavo Villela Lima da Costa (Orientador)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr^a Ângela Varela Brasil
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

A minha sobrinha Adalgiza e aos meus netos Pedro Henrique, Rodrigo, Maria Gabriela e Enrico, como exemplo de superação e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, porque sem Ele nada faço.

Aos meus pais Adélio (*in memoriam*) e Erotides, exemplos de coragem e honradez.

Ao meu esposo Paulo, grande companheiro, que, silenciosamente suportou a minha ausência em diversas situações e ainda me incentivou nos momentos em que o desânimo queria ganhar força.

Aos meus filhos Paulo Domingos e Rodrigo, e às minhas noras Karina e Carolina, pelo incentivo, carinho e preocupação sempre demonstrados.

A toda a equipe da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”, pelo apoio incondicional na realização da minha pesquisa, sem o qual nada seria feito.

Aos colegas Elizabeth de Lima Pinto Alves, Luciene Deová de Souza Assis e Dr. Moysés dos Reis Amaral com os quais compartilhei muitas apreensões, muitas dúvidas e resultados.

Ao Prof. Mestre Hélio de Lima, Secretário Municipal de Educação, grande amigo e colaborador.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Gustavo Villela Lima da Costa, pela simplicidade e segurança demonstradas ao longo dessa trajetória.

Aos meus colegas da Prefeitura Municipal de Corumbá, especificamente os da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Finanças e Administração pelas manifestações de compreensão, solidariedade e apoio institucional

De forma muito especial, ao Prefeito Ruitter Cunha de Oliveira, que sutilmente com um convite, balançou o meu comodismo, fazendo-me retornar à academia.

“A reflexão e mais ainda a ausência de reflexão a respeito do significado de fronteira ratificam a falta de regramento nos diversos aspectos do pensamento e da ação”.
(RAFFESTIN, 2005).

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 de Mestrado do Programa de Pós Graduação *strictu senso* Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. Corumbá-MS. 2011. 70 p.

RESUMO

Este estudo busca apresentar algumas considerações a respeito da presença de estudantes de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia, especificamente nas cidades de Corumbá, Puerto Suarez e Puerto Quijarro. De forma mais particularizada, queremos discutir a relação didático-social no interior da escola de fronteira e, de um modo mais geral, os desafios e dificuldades enfrentados pela criança “migrante” em região de fronteira. É nosso objetivo produzir uma reflexão sobre como se trabalha a construção da identidade nacional e a consciência histórica dentro das propostas curriculares e pedagógicas das escolas situadas na fronteira internacional de Mato Grosso do Sul com a Bolívia. A educação tem papel importante para promover o conhecimento e o respeito entre as diferentes culturas, promovendo a aproximação dos países vizinhos. Pretendemos analisar o estigma, a discriminação e o preconceito sofridos por alunos imigrantes dentro das escolas localizadas na fronteira e fazer uma reflexão sobre esse processo de violência moral que ocorre durante os contatos sociais presentes no cotidiano escolar. Importante investigar como os professores atuantes no ensino fundamental se posicionam diante dessas atitudes. Outra avaliação que faremos é no tocante à escola como colaboradora no processo de construção da identidade de cada um dos educandos, uma vez que ela constitui o espaço ideal para a prática dos valores éticos. Os aspectos observados nos levam à conclusão de que a escola na fronteira ainda é deficitária em políticas públicas que de fato contemplem as particularidades da região fronteiriça.

Palavras-chave: Criança. Escola. Fronteira. Migrantes. Políticas Públicas.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. **El idioma e la escuela de frontera como factores de inclusión social de niños y adolescentes em Corumbá-MS (BR)**. Disertación de Posgrado del Programa *strictu senso* de Estudios Fronterizos, de la Fundación Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS. 2011. 70 p.

RESUMEN

Este estudio busca presentar algunas consideraciones al respecto de la presencia de los estudiantes de origen boliviana en la frontera Brasil-Bolivia, específicamente en la región de Corumbá, Puerto Suarez e y Puerto Quijarro. De forma mas particular, queremos discutir la relación didactico-social en el interior de la escuela de frontera y de modo general, los desafíos y dificultades enfrentados por el niño “migrante” en región de frontera. Es nuestro objetivo producir una reflexión sobre como se trabaja la construcción de la identidad nacional e la conciencia historica dentro de las propuestas curriculares y pedagogicas de las escuelas situadas en la frontera internacional de Mato Grosso do Sul con la Bolivia. La educación tiene papel importante para promover lo conocimiento y lo respeto entre las diferentes culturas, promoviendo la aproximación de los países vecinos. Pretendimos analizar lo estigma, la discriminación y los prejuicios que sufren los alumnos inmigrantes en las escuelas ubicadas en la frontera. Queremos reflexionar sobre este proceso de violencia moral que se produce durante los sociales contactos en la vida escolar cotidiana. Importante investigar como los profesores que trabajan en las escuelas elementales se colocan delante de estas actitudes. Otra evaluación que hacemos dice respecto a la escuela como un colaborador en el proceso de construcción de la identidad de cada uno de los estudiantes, ya que es el lugar ideal para practicar los valores éticos. Los aspectos observados nos llevan a la conclusión de que la escuela em la frontera aún es deficiente en políticas públicas que de hecho contengan las particularidades de la región de frontera.

Palabras-clave: Niño. Escuela. Frontera. Migrantes. Políticas Públicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Mapa de localização da Escola Municipal Rural Pólo Eutrópia Gomes Pedroso.....	14
Gráfico 1	Gráfico apontando o índice de aproveitamento de alunos de procedência boliviana na Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso - Zona Rural – Escola do Campo - Corumbá MS, no ano de 2010.....	51
Gráfico 2	Gráfico apontando o índice de Resultado em Língua Portuguesa a partir da 2ª série na Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso - Zona Rural – Escola do Campo - Corumbá MS, no ano de 2010.....	51
Gráfico 3	Gráfico apontando o índice de aproveitamento de alunos brasileiros na Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso - Zona Rural – Escola do Campo - Corumbá MS, no ano de 2010.....	53
Gráfico 4	Gráfico apontando o índice de aproveitamento dos alunos brasileiros em Língua Portuguesa a partir da 2ª Série.....	54
Gráfico 5	Gráfico apontando os resultados de alunos brasileiros e bolivianos.....	54
Gráfico 6	Gráfico apontando os resultados de alunos brasileiros e bolivianos em Língua Portuguesa.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro funcional da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”.....	47
Quadro 2	Quadro discente da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”.....	48
Quadro 3	Quadro de aproveitamento escolar dos alunos de procedência boliviana da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”.....	49
Quadro 4	Quadro de aproveitamento em Língua Portuguesa dos alunos de procedência boliviana a partir da 2ª série da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”.....	50
Quadro 5	Quadro de alunos de procedência boliviana reprovados em Língua Portuguesa a partir da 2ª série.....	50
Quadro 6	Quadro de aproveitamento escolar dos alunos brasileiros.....	52
Quadro 7	Quadro de aproveitamento em Língua Portuguesa dos alunos brasileiros a partir da 2ª Série.....	52
Quadro 8	Quadro de alunos brasileiros reprovados em Língua Portuguesa a partir da 2ª série.....	53
Quadro 9	Quadro de Unidades Educativas Del Distrito de Puerto Quijarro.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRASBOL	– Feira Brasileira e Boliviana
BM	– Banco Mundial
BO	– Bolívia
BR	- Brasil
CAPES	– Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILA	- Instituto Luiz de Albuquerque
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	- Movimento ao Socialismo
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	– Mercado Comum do SUL
MIN	– Ministério da Integração Nacional
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDFF	– Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PEBF	– Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PEIBF	- Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PMC	– Prefeitura Municipal de Corumbá
PNDR	– Plano Nacional de Desenvolvimento Regional
RME	- Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SEM	– Setor Educacional do MERCOSUL
SME	– Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FRONTEIRA: FLUXO MIGRATÓRIO, IDENTIDADE E CULTURA.....	19
2 ESCOLA DE FRONTEIRA: BILINGUISMO, ESTIGMA E PRECONCEITO...	29
3 ESCOLA MUNICIPAL RURAL POLO “EUTRÓPIA GOMES PEDROSO”: UM ESTUDO DE CASO.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

A título de esclarecimento inicial devo dizer que, esta dissertação é resultado de uma preocupação que sempre me acompanhou ao longo dos meus quarenta e dois anos de vida profissional, ligada ao magistério.

Lembro-me bem dos meus primeiros anos de vida estudantil, quando o atual Instituto Luiz de Albuquerque (ILA) era o Grupo Escolar “Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres”, pelos idos de 1956/1960, dirigido por minha mãe Erotides de Figueiredo Ortiz, normalista, poconeana, que para cá veio acompanhando meu pai Adélio Ortiz, após se casarem em Cuiabá (MT) no ano de 1944. Minha mãe hoje soma 91 anos de gloriosa existência e não poucas vezes me passa preciosas orientações neste trabalho. Meu pai, por vontade de Deus, nos deixou em 1990.

Comecei meus estudos naquela instituição em 1956. No segundo e terceiro ano de grupo tive duas colegas bolivianas, a Carmen Cairo e a Eva Montaña. Eram minhas amigas e compartilhava com elas as dificuldades que sentiam no entendimento e no aprendizado da língua portuguesa.

Os anos se passaram e no antigo ginásio, no curso de magistério, no curso técnico de contabilidade assim como nos cursos de graduação, encontrei outras Carmens e outras Evas e constatei sempre a mesma angústia, a mesma aflição e a mesma inquietação, resultantes da diversidade cultural dos alunos desta região onde a proximidade entre os dois países gera problemas relacionados à transterritorialidade efetivada por seus habitantes.

Estudar a migração boliviana para o Brasil, de modo particular na cidade de Corumbá, é, portanto, um desejo antigo que ora tenho a oportunidade de realizar.

Este estudo busca apresentar algumas considerações a respeito de migrantes e de indivíduos de origem boliviana na fronteira Brasil-Bolívia, especificamente na região de Corumbá, Puerto Suarez e Puerto Quijarro. De forma mais particularizada discutiremos a relação didático-social no interior de uma escola localizada na fronteira e, de um modo mais geral, os desafios e dificuldades enfrentados pela criança “migrante” em região de fronteira.

É importante esclarecer que preferimos muitas vezes utilizar o termo “procedência boliviana” ou o termo “migrante”, entre aspas, para falar de crianças que vêm da Bolívia para o Brasil ou são “migrantes” e também de crianças brasileiras que algumas vezes fazem o

caminho inverso. É difícil ou, muitas vezes é impossível dizer que a criança de procedência boliviana que estuda em nossas escolas corumbaenses seja um imigrante. Na maioria das vezes, apesar de residir do outro lado da fronteira, ela possui documento brasileiro, sendo, portanto um “cidadão brasileiro”.

Quando falamos em “escola de fronteira” ou “escola da fronteira” não estamos nos referindo ao projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas estamos fazendo referência à escola situada nesta região de fronteira. Falamos sim da Escola Bilíngue de Fronteira quando há a pretensão em se ver instalado neste espaço fronteiriço, esse projeto que hoje já se encontra em funcionamento em 24 (vinte e quatro) escolas, sendo 12 (doze) delas no Brasil conforme levantamento MEC-2010.

O termo “fronteiriço” é usado neste trabalho para identificar as pessoas residentes na fronteira sejam elas brasileiras ou bolivianas. Não tem o significado da língua/dialeto falada no norte do Uruguai, semelhante ao “portunhol”. Aqui é bom assinalar que a grande maioria dos corumbaenses não se sente um fronteiriço, atribuindo, erroneamente, o adjetivo apenas àqueles que moram no lado boliviano.

Assim, a meta é produzir uma reflexão sobre como se trabalha a construção da identidade nacional e a consciência histórica dentro das propostas curriculares e pedagógicas das escolas situadas na fronteira internacional de Mato Grosso do Sul com a Bolívia. A educação tem papel importante na superação das diferenças culturais, promovendo o conhecimento e o respeito entre elas proporcionando assim a aproximação dos países vizinhos, aproveitando a multiculturalidade existente.

A realidade educativa de áreas de fronteira ao ser focalizada elucida aspectos sócio-educacionais que se encontram obscuros, revela especificidades que vão contribuir para uma visão mais ampla da educação em fronteiras internacionais e, por fim, lançar luzes sobre aspectos educativos que alertam para necessidade e continuidade de políticas educativas em prol da integração regional. A educação cumpre nessas áreas um importante papel para superação das diferenças culturais, conseqüentemente pode corroborar para aproximações com os vizinhos sul-americanos. (PEREIRA, 2009, p. 51).

Assim gerar reflexões sobre a importância do idioma e do papel da escola na fronteira, como fatores de inclusão social das crianças e dos adolescentes da região fronteiriça, reafirmando a educação como o espaço cultural para o fortalecimento de integração regional

através da valorização da diversidade e do reconhecimento da importância da língua, é o objetivo da presente pesquisa.

Entendemos, pois, como fundamental a inclusão desta região no Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) como forma de aqui criar uma rede de interação social estreitando os laços na área educacional entre os dois países, privilegiando e atribuindo a importância devida ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Bolívia. Essa interação facilitaria o diálogo entre os grupos envolvidos e as relações entre as culturas, além do reconhecimento das características próprias e do respeito mútuo.

A escola em que realizamos nossa observação está localizada na zona rural do município de Corumbá (MS), no Assentamento Tamarineiro I, na região do Jacadigo, a 15 km do perímetro urbano. Trata-se da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso” criada pelo Decreto Municipal nº 148/75, de 15/10/75, inicialmente, no Distrito de Paiaguás, sendo que devido às enchentes ocorridas nessa região ficou desativada, aproximadamente de 1979 até o ano de 1983.

A figura 1 demonstra esta localização:

Imagem 1 - Localização da Escola Municipal Rural Pólo Eutrópia Gomes Pedroso



Fonte: Google. 19.056111, 57.741944

Em 1984, volta a funcionar como Extensão da Escola Municipal Cyríaco Félix de Toledo (zona urbana), em caráter provisório. Em 1986, pelo Decreto Municipal nº 052/86 de 25 de agosto de 1986, passa a ser Extensão da Escola Pólo São Domingos. Em 1997, com a reestruturação organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME), através do Decreto Municipal nº 204/97 de 25 de agosto de 1997, cria-se na zona rural a Escola Municipal Rural Pólo Eutrópia Gomes Pedroso com 7 (sete) extensões. Atualmente, ela não possui nenhuma extensão.

A unidade escolar não está localizada em área de risco e nem em ambiente que possa comprometer a saúde e o bem-estar físico de seus alunos. O prédio é próprio, sua construção é específica para escola, sendo sua mantenedora a Prefeitura Municipal de Corumbá (PMC) através da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A maior parte do processo de pesquisa envolveu os levantamentos da bibliografia relacionada ao tema a partir daquilo que já existe na literatura, constituído principalmente de documentos governamentais e não governamentais disponíveis em livros e na internet.

O levantamento bibliográfico da literatura relacionada aos conceitos sobre espaço fronteiriço, fronteira, fluxo migratório e educação na fronteira foi inserido no contexto do tema. A revisão da literatura foi realizada para constatar avanços e lacunas com a finalidade de aprofundar a pesquisa. Serviram como fontes de consultas o Portal de Periódicos e o Banco de Teses de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os bancos de dados dos Portais do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Integração Nacional (MIN), os Bancos de Dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), o acervo das bibliotecas universitárias e o acervo pessoal.

De acordo com a sua natureza, trata-se de pesquisa aplicada, pois sua intenção foi levantar dados que possibilitem a compreensão de um problema específico em relação à questão do uso da língua nas escolas da fronteira. Trata-se, portanto, de resolver questões próprias.

Quanto à forma de abordar o problema, esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986), pois se apresenta como mediadora nos estudos e investigações de questões relacionadas à área social para os quais o referencial quantitativo de coleta e de interpretação de dados não são suficientes.

Privilegiamos ainda, a pesquisa etnográfica, por acreditar que ela se caracteriza fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-

nos reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. A etnografia como uma abordagem de investigação científica traz algumas contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas especialmente àquelas que se interessam pelo estudo das desigualdades sociais e dos processos de exclusão.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante, foi possível documentar o dia-a-dia da prática escolar e descrever ações e representações de seus atores sociais, reconstruindo a sua linguagem e sua forma de comunicação. Conforme Geertz (1989) a utilização da etnografia pelas ciências sociais possibilita avanços qualitativos na pesquisa social, porque lida diretamente com a interação dos indivíduos na sua vida cotidiana e auxilia o pesquisador na compreensão das concepções e procedimentos atribuídos a essas práticas.

A pesquisa etnográfica é um processo guiado pelo censo questionador do pesquisador, não segue padrões rígidos ou predeterminados, mas suas técnicas são formuladas ou criadas para atenderem a realidade do trabalho de campo, e o processo de pesquisa será determinado por elas. O seu trabalho focaliza mais a proposta de pesquisa do que o procedimento de coleta de dados e proporciona à educação e à sociedade uma grande contribuição uma vez que analisa e discute seus problemas atuais, quais sejam, a desigualdade social, a exclusão, a diversidade racial e tantos outros, permitindo a construção de uma sociedade mais pluriétnica.

Além desta introdução, onde apresentamos a justificativa, o objetivo geral, a localização do objeto de estudo e a metodologia, esta dissertação apresenta uma revisão bibliográfica das situações presentes na região e cuja discussão se faz necessária para o entendimento do tema da pesquisa. Tratamos no decorrer do trabalho de muitas fontes originárias de nossa região no que se refere a estudos já realizados na fronteira Brasil-Bolívia. Esses textos podem não significar um referencial de dados empíricos ou teóricos, dotados de estrita veracidade em seus dados, porém são informações, referências e reflexões já geradas e que podem certamente nos conduzir na discussão cuja proposta é buscar caminhos que tornem melhor a vida de nossas crianças da região de fronteira.

No primeiro capítulo intitulado “Fronteira: Fluxo Migratório, Identidade e Cultura” fizemos uma caracterização da fronteira, informando dados históricos, geográficos e estatísticos da localidade, destacando como acontece o fluxo migratório nas cidades e quem é o migrante. Difícil qualificar esse sujeito, pois aparece travestido das mais diversas situações que são próprias de uma fronteira em que a proximidade das cidades fronteiriças permite um acesso fácil e incontrolável.

Discutimos também a identidade e os traços culturais do povo da região de fronteira procurando enfatizar como se pode trabalhar nas escolas a formação da identidade nacional e a construção dos conceitos de nação, nacionalidade e nacionalismo. Isso porque as escolas da fronteira carregam muitas tarefas sociais, tais como construir uma identidade cultural (tradições, línguas) e criar condições de valorização e respeito entre todos, para garantir a pluralidade e a integração. Deve-se, ainda, vencer a discriminação, o preconceito e valorizar a diversidade.

No capítulo de número 2 “Escola de Fronteira: Bilinguismo, Estigma e Preconceito” consolidamos um levantamento da situação de escolas localizadas em fronteiras detalhando as políticas educacionais desenvolvidas e a falta de outras políticas específicas e necessárias dentro da problemática fronteiriça. Discutimos bastante a descon sideração das peculiaridades da fronteira, o que faz com que tais escolas tenham aqui, uma prática igual à adotada em qualquer outro lugar do país. Esse problema está centrado na formação do profissional da educação que não é preparado para essa realidade.

Fizemos ainda uma análise da situação enfrentada por essas crianças e adolescentes, chamados de “migrantes”, mas, que na realidade são na maioria das vezes, portadoras de um documento brasileiro, sendo, portanto, no aspecto legal, brasileiras. Mesmo assim, por muitas vezes, elas são vítimas de discriminações e preconceitos que lhes trazem grandes problemas e dificuldades, confirmados nos relatos que reproduzimos ao longo da dissertação.

A penúltima parte centra-se na observação realizada na Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedrosa”, uma escola no extremo oeste do Brasil, na fronteira de Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO). Aqui há a análise e a discussão dos resultados desta pesquisa. Foi preocupação nossa, levantar a situação familiar dos alunos “migrantes” assim como do aproveitamento escolar dos mesmos. Também observamos o processo de construção identitária desses sujeitos, para avaliar como brasileiros e bolivianos, juntos, conseguem elaborar o seu próprio espaço social, mantendo intactos os sentimentos de nacionalismo e de pertencimento a sua própria história. Apuramos, também, uma avaliação e uma comparação entre os resultados obtidos pelos alunos brasileiros e os alunos de procedência boliviana.

Esta dissertação discutiu um conjunto de problemáticas referentes às escolas localizadas nesta fronteira, seus alunos e seus profissionais. Ao final colocamos as nossas sugestões e recomendações não concluindo que elas serão a solução para este problema tão

antigo, tão *sui-generis* e tão complexo, mas com a intenção de que este estudo possa no futuro servir de base para a implantação de uma escola de fronteira mais humana e mais cidadã.

Finalmente, desejamos que ela possa servir como um ponto de reflexão para a formação docente, com foco no ensino superior. É preciso maior cuidado tanto no aspecto didático-metodológico quanto no domínio do conhecimento a ser construído. É preciso que o profissional da educação formado para trabalhar em região de fronteira tenha habilidades e competências capazes de implementar um trabalho diferenciado de que essa região necessita.

1 FRONTEIRA: FLUXO MIGRATÓRIO, IDENTIDADE E CULTURA

As fronteiras do Brasil com os demais países da América do Sul possuem alguns elementos em comum, devido às condições históricas, cujo principal traço foi a política de colonização que demarcou o perfil étnico e social que caracteriza os seus povos.

A fronteira Brasil-Bolívia tem 3.126 km (três mil cento e vinte e seis) de extensão. Em todos os passos de fronteira, desde o estado do Acre, na cidade de Plácido Castro, até Mato Grosso do Sul, na cidade de Corumbá, as condições socioeconômicas são precárias.

Pobreza, acesso deficiente a serviços de saúde, resultados educacionais insatisfatórios, más condições de trabalho e de representação política são mais regras do que exceção para grupos significativos da população de fronteira nas cidades brasileiras de Corumbá e Ladário e nas bolivianas de Puerto Suarez e Puerto Quijarro.

A segregação e a exclusão cultural constituem uma privação multidimensional e para compreendê-la é necessário conhecer o processo que está por trás desse resultado, ou seja, fontes de renda, oportunidades educacionais, moradia, serviços de saúde e estrutura física. Como exemplo, tomemos a privação de renda. Ela é em parte a causa de diferenças educacionais, mas em contrapartida, as diferenças educacionais também causam diferenças de renda. Trata-se, então, de um círculo vicioso.

O analfabetismo é a forma mais flagrante de privação educacional. Na Bolívia, conforme dados obtidos junto ao *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2007* é grande o número de analfabetos entre os povos indígenas, entre os pobres e as mulheres, como também verificamos que, segundo sua afirmação “a educação por mais de um século de vida republicana, foi exclusivamente para as elites”:

[...] en este contexto, un primer problema a enfrentar es la falta de igualdad de oportunidades pertinentes de acceso, permanencia y calidad em el sistema educativo nacional a indígenas, originarios, mujeres, campesinos, personas con capacidades diferentes, niños (as), adolescentes trabajadores y actores que por diversos factores se encuentran em situación de marginalidad, exclusión, discriminación y explotación. La mayor tasa de analfabetismo, deserción escolar y baja escolaridad se registran em el área rural, em las familias más pobres y sobre todo em las mujeres. (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 2006, p. 43).

Para vencer toda a dificuldade e preconceito que giram em torno do povo fronteiriço é preciso melhorar a qualidade das escolas disponíveis para esses grupos e aumentar o acesso a elas.

A representação da Bolívia mudou sensivelmente nos últimos anos. De um país que era visto como o mais pobre da América Latina, sem saída para o mar a Bolívia passou a atrair a atenção dos pesquisadores como local de importantes mudanças políticas e culturais. Transformações no plano global, como as idéias de globalização e de transnacionalismo, somadas a processos internos como a Guerra da Água em Cochabamba, a chegada do Movimento ao Socialismo (MAS) ao poder, a ascensão dos movimentos sociais indigenistas e a valorização do modo de vida comunitário e camponês deram mais visibilidade a esse país e aos processos sociais em que ele e sua população estão envolvidos. (NÓBREGA, 2009, apud DOMINGUES, 2009, p. 181).

A fronteira com a Bolívia na região de Corumbá apresenta conflitos específicos, inerentes à condição de zona de fronteira. A incidência da pobreza nas regiões periféricas constitui obstáculo ao crescimento local, deixando em extrema vulnerabilidade os aspectos sociais. A ausência de participação de todos os níveis de governo nas várias comunidades se faz sentir no desconhecimento da cultura de seus povos, na desigualdade de oportunidades de desenvolvimento das cidades, na qualidade da proteção ambiental e principalmente no fomento educacional. As reformas políticas e sociais ainda não chegaram à fronteira.

Há nesta região um panorama econômico social diferente daquele elencado na região sul do Brasil, onde já foram tomadas medidas proativas em relação às escolas de fronteira. Lá, em 2005, por uma ação bilateral Brasil-Argentina, foi instituído o Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF) cujo foco é a integração, quebrando em parte, o estigma de fronteira e ampliando as oportunidades de aprendizado de uma segunda língua.

Torna-se então importante, caracterizar ou tentar definir o termo região, que normalmente é utilizado para designar a diferenciação entre vários lugares onde vivemos, dos quais falamos ou pensamos. Entretanto, quando associado ao estudo da fronteira como objeto de pesquisa acadêmica, aumenta a complexidade do tema em todos os aspectos imaginados, quer sejam técnicos ou políticos, empíricos ou teóricos.

[...] a região é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos é claro, que por terem que ver com os espaços, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de 'regionalização' e movimentos 'regionalistas', economistas e sociólogos. (BOURDIEU, 2009, p.108).

Paixão (2006) diz que se podem entender as regiões de fronteira como áreas do espaço nacional e mundial cuja delimitação não é hermética, mas sim consoante com os instrumentos teóricos e metodológicos utilizados em cada abordagem, sejam elas, acadêmica, governamental, não governamental etc. resultando num recorte diferenciado de manifestações ambientais, históricas, sociais, econômicas e culturais.

Santos (1997) se refere à região como o lugar de realização de determinadas atividades que a cada momento histórico admite novas formas-conteúdo, materializando, assim, subespaços de um espaço nacional.

Torna-se, agora, inevitável conceituarmos o que é fronteira, dentro de uma visão mais humanista, na função de elo econômico e cultural, num espaço de cooperação e complementaridade. Nessa visão, é importante a seguinte afirmação:

A fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso. Para compreendê-la é preciso retornar à expressão 'regere fines' que significa traçar em linha reta as fronteiras, os limites. É o mesmo procedimento utilizado pelo padre na construção de um templo ou de uma cidade, quando ele determina esse espaço consagrado sobre o terreno. Nessa operação o caráter mágico fica evidente: trata-se de delimitar o interior e o exterior, o reino do sagrado e o reino do profano [...], pois, segundo Benveniste, a noção de fronteira é ao mesmo tempo material e moral. Assim, uma fronteira não é somente um fato geográfico, mas também é um fato social de uma riqueza considerável pelas conotações religiosas nele implícitas. (RAFFESTIN, 2005, in: OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Ribeiro (2001) considera que os conceitos de limite e fronteira são facilmente tomados como sinônimos, porém esses termos apresentam importantes diferenças que devem ser explicitadas. A fronteira se caracteriza por ser um lugar de comunicação e troca entre dois domínios territoriais distintos. O limite está ligado a uma questão política, é um separador diplomático que delimita soberanias e jurisdições.

Para Machado (2000) a fronteira é uma construção social materializada nas relações entre os povos que vivem o cotidiano do contato e das trocas. A fronteira é do “domínio dos povos”, enquanto que o limite pertence ao “domínio da alta diplomacia”.

Corumbá e as cidades bolivianas de fronteira não podem ser pensadas de forma isolada de um contexto mundial da globalização. É importante que se desenvolvam ações governamentais voltadas para a integração regional dessa fronteira. É preciso buscar novas regras de governo que assegurem a cooperação entre seus povos, especialmente dos poderes

locais, facilitando assim, a orientação de dispositivos inovadores de governo que permitam a aplicação de políticas públicas que tenham impactos não só na educação, mas também na saúde, na segurança, na infraestrutura social e de habitação.

O desenvolvimento da faixa de fronteira constitui importante diretriz da política nacional e internacional brasileira. Esse fato já foi elencado pelo Plano Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) que o incluiu no Programa de Desenvolvimento de Faixa de Fronteira (PDFF) da Secretaria de Programas Regionais do Ministério da Integração Nacional (MIN), criado em 1999 e reestruturado em 2007. Contudo, nesta fronteira seus resultados na atuação da promoção da cidadania da população fronteiriça e como fomentador do fortalecimento das atividades econômicas e de aproveitamento das vantagens e particularidades locais, ainda não se concretizaram.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 20, § 2º, diz que

A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designadas como faixa de fronteira, é considerada fundamental para a defesa do território nacional e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.

A lei de que se fala é a Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 85.064, de 26 de agosto de 1980. Esta Lei está sendo revista, pois em sua época estava voltada apenas para o aspecto de defesa do território, da segurança nacional, sem se ater às prioridades de desenvolvimento e integração sul-americano, hoje preconizadas pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), iniciadas com o Tratado de Assunção firmado em 21 de março de 1991, inicialmente pelos Presidentes e Chanceleres da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, e mais tarde, em 2006, pela Venezuela. Atualmente tem como países associados: a Bolívia, o Chile, o Peru, a Colômbia e o Equador.

Os governos estaduais brasileiros, da região de fronteira, têm enfrentado novos problemas: a passagem de cidadãos de um lado para outro procurando os benefícios sociais como saúde, alimentação e mesmo escolas. Não há como negar os benefícios de um atendimento para uma pessoa que precisa de orientação médica ou de remédios. Estas questões são frequentemente levantadas não para o atendimento em si, mas porque provavelmente há uma sobrecarga na demanda dos remédios e horas de trabalho destinadas para a região. Eventuais negativas a emergências desta natureza deixam governos municipais e profissionais em situação constrangedora, condenada pela maioria da sociedade que pode não ter informação mais completa do que se passa efetivamente numa ação como a que se simulou acima. Fatos concretos, no entanto, demonstram que esta simulação não está fora dos padrões. (SOUZA, 2006, p.140).

A movimentação populacional nesse espaço fronteiriço pode ser entendida, ou como um processo de migração internacional entre os países ou simplesmente uma migração interna? Seria apenas um movimento migratório gerado pela proximidade geográfica, em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho ou para recebimento de benefícios sociais, do outro lado da fronteira? De que forma ocorre esse fluxo migratório, nos dois sentidos?

A cidade de Corumbá, com uma população de 102.209 habitantes (IBGE, 2010), é um importante entreposto rodo-ferroviário-fluvial de articulação internacional. A comunicação com as cidades fronteiriças é feita por via terrestre e com as demais cidades bolivianas por vias ferroviária e aérea. A conurbação Corumbá - Puerto Suarez - Puerto Quijarro permitem o reconhecimento de práticas de integração e complementaridade, conforme Oliveira (2005).

Do total de imigrantes residentes em Corumbá, de acordo com o censo demográfico (IBGE, 2000), 77% é formado por pessoas que tiveram sua residência anterior na Bolívia. É um percentual bastante significativo, motivado em sua maioria pelo fato de o Brasil se apresentar diante da América do Sul como um país de economia estável, com política flexível e cooperativista diante dos outros países sul-americanos, conforme Sandes (2009). Esse censo demográfico registrou 789 domicílios com presença boliviana (ainda que os filhos ou um dos cônjuges sejam brasileiros), representando 3,4% do total dos domicílios e englobando uma população de 3.240 pessoas. A proximidade com a fronteira permite que muitos bolivianos trabalhem no Brasil e residam na Bolívia.

Conforme Souchaud e Baeninger (2008), a população boliviana, residente no Brasil em 2000, estava presente em todos os estados com exceção do Amapá. Ela se concentra de forma mais significativa nas áreas de fronteira e nas regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro e tende a se aglomerar em alguns municípios fronteiriços, ou seja, os imigrantes se concentram de forma mais ostensiva em poucos lugares: Guajará-Mirim e Porto Velho em Rondônia e Corumbá, no Mato Grosso do Sul.

Em Corumbá destacam-se dois incentivos simples que favorecem o intercâmbio: o Documento Fronteiriço da Polícia Federal que permite ao cidadão boliviano trabalhar e residir no Brasil, válido apenas para a região de Corumbá e o projeto da feira livre BRASBOL, na qual os cidadãos bolivianos podem vender suas mercadorias, ou seja, podem trabalhar vendendo artesanatos e hortifrutigranjeiros.

Todas essas conjunturas nos levam a uma preocupação: a situação específica das crianças e das mulheres dentro desse movimento migratório. É impossível não dar a esses indivíduos uma atenção especial, porque a não-integração do migrante à nova terra escolhida tem sempre duas vítimas principais, as crianças e as mulheres. As crianças são as primeiras a sofrerem com problemas de saúde, defasagem e dificuldades educacionais extremas. São praticamente alijadas das escolas e de outras políticas públicas porque seus pais muitas vezes na condição de imigrantes ilegais, não possuem documentos que comprovem uma estada regular no país o que as impedem de se matricularem em uma escola ou se cadastrarem para receber um tratamento de saúde.

A presença de um número considerável de crianças migrantes representa um desafio para os sistemas educativos dos países que as recebem. É preciso evitar a criação de contextos escolares agregados e atrelados a currículos de realidades completamente diferentes para assim, melhorar a qualidade na educação, conciliar a diversidade crescente de línguas maternas e perspectivas culturais, para desenvolver competências interculturais e também adaptar as competências pedagógicas e vencer as distâncias que separam as comunidades e as famílias migrantes.

No que se refere ao fluxo migratório de crianças que adentram as nossas escolas não possuímos um número confiável. Somente agora, pesquisadores, especialmente os professores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades do Estado, têm atentado para essa necessidade e os números são, via de regra, contraditórios. Sabemos que são muitas as crianças que buscam as escolas brasileiras e sem sombra de dúvidas, em toda escola, seja ela pública ou privada, existem alunos bolivianos ou descendentes.

É preciso para um levantamento mais correto, considerar as seguintes possibilidades das crianças: a) nascidas na Bolívia e que moram no Brasil; b) nascidas e moradoras na Bolívia; c) nascidas no Brasil e moradoras na Bolívia; d) nascidas no Brasil, mas seus pais são bolivianos; e) nascidas na Bolívia, mas com documentos brasileiros.

Conforme nos afirma Pereira:

Na fronteira geográfica, a identidade é tema privilegiado, porque nela o sujeito é constantemente inquirido: quem é você? A que lado você pertence? As respostas para essa e outras questões tornam-se cada vez mais complexas e ambivalentes na afirmação da identidade, quando os sujeitos são migrantes ou gerações de migrantes que notoriamente transitam entre os valores da cultura, de origem familiar e os valores culturais de, por exemplo, dois países fronteiriços (PEREIRA, 2003, p. 1).

No caso da fronteira Brasil-Bolívia, a situação da identidade e nacionalidade das crianças que chamamos de “procedência boliviana” é muito mais complicada do que se aparece à primeira vista. Não se tem como afirmar se o deslocamento populacional ocorrido neste espaço de fronteira se caracteriza como migração internacional ou como uma extensão da migração interna entre os dois países. De acordo com Marques (2007, p. 1) a responsabilidade dos fluxos migratórios nessa região fronteiriça além das causas econômicas tem também como um de seus elementos constitutivos as políticas sociais do Estado brasileiro.

Utilizamos as palavras de Pereira (2003, p. 5) para dizer que “[...] no trabalho o termo migrante refere-se ao imigrante (ou sua descendência), ou seja, aquele que entrar em outro país, diferente daquele de origem, para nele residir”.

Para melhor entendimento, podemos também citar Cavarzere (1995, p. 9, apud: PEREIRA, 2009, p. 6), que diz entender por migração “o movimento em si isto é, a circulação de pessoas, seja dentro do território, constituindo o movimento migratório interior, seja fora dele, caracterizando o movimento migratório exterior ou internacional”.

As origens históricas têm grande importância na construção da identidade fronteiriça. A história dos países da América do Sul é marcada e influenciada por uma variedade de crises, conflitos, contradições, períodos de transição que transformaram a estrutura econômica, social, os regimes políticos e a relação entre o Estado, a sociedade e a educação.

A colonização, a exploração, o capital nacional e internacional, as ditaduras militares a dependência econômica, social e cultural, a pobreza, a deterioração ambiental, o tráfico de drogas, corrupção política e dívida externa são prerrogativas comuns a todos os países sul-americanos.

A busca do conhecimento do conceito de identidade nacional, que através da educação vai nortear a formação da juventude, leva-nos a estabelecer uma aproximação entre o ideário da Escola Nova expresso no manifesto dos Pioneiros de 1932 e as concepções do ensino da história na reforma educacional brasileira nos anos de 1990, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se apresentam hoje, com a qualidade de documento oficial. Na realização deste propósito, contextualizando o ensino da história nos primeiros decênios da República através do Manifesto dos Pioneiros e o documento da história nos PCNs, observamos que existem convergências entre os dois textos, especialmente no que diz

respeito à relevância social da educação, a diversidade regional, a identidade social, a centralidade do aluno no processo pedagógico, dentre outros pontos.

A identidade nacional apresentada pelos PCNs é buscada como algo que pode ser identificado como único, por possuir elementos que podem ser apresentados como típicos e que estão dispersos pelos grupos que compõem a nacionalidade.

Dessa forma, o ensino da história contribui para a construção de cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida, ou seja, o estudo da história favorece a construção de uma cultura de participação em “comunidades imaginadas” sejam elas relativas a grupos ou à comunidade nacional mais ampla, conforme afirma Hobsbawn (1998).

A formação da identidade nacional e do conceito de nação é um processo ideológico que na fase escolar precisa da conservação de uma memória nacional e da formação de uma consciência política. Nas escolas, é importante que professores e historiadores se preocupem com a formação de uma consciência social e política dos educandos para que aprendam a pensar historicamente. Isto é, devem pensar a nação como um espaço de inclusão de todas as camadas sociais.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformação (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (PCNs, p. 36).

Hobsbawn em uma de suas obras: *Nações e nacionalismo desde 1870*, publicada no Brasil em 1990, apresentou mudanças evidentes no seu pensamento quando identificou três momentos na questão nacional: o primeiro, no século XVIII, em especial a partir da Revolução Francesa produzindo a ideia política de nação; o segundo, o tempo da construção do estado-nação e o terceiro tempo, o do nacionalismo, que surge com a democratização da política.

Porém, se os fatos são evidentes, sua explicação continua sendo tema de uma disputa a muito existente. Nação, nacionalidade, nacionalismo – todos têm se demonstrado difíceis de definir, quanto mais de analisar. Em contraposição à enorme influência que o nacionalismo tem exercido no mundo moderno, é

notoriamente escassa a teoria plausível a respeito dele. (ANDERSON, 1989, p. 11).

Os cientistas sociais têm enfrentado um grande desafio quando se posicionam frente aos conceitos “nação”, “nacionalismo” e “nacionalidade”. Eles são complexos e só recentemente passaram a ser objetos de atenção de antropólogos que também são parceiros das mesmas dificuldades sentidas por colegas de outras ciências sociais.

Nos PCNs se privilegia a identidade grupal, ainda que não esteja ausente a ideia de pertencimento à nação. O que se propõe de fato é um deslocamento dos referenciais de nacionalidade: de uma “comunidade imaginada” fundada pelo mito da democracia racial, passa-se para uma “comunidade imaginada” formada pelo convívio de grupos diferentes. O risco nesse trato com a pluralidade cultural corresponde ao que Hobsbawn (1990) identifica como perigo de isolar parte da humanidade de seu contexto mais amplo.

As escolas de fronteira carregam muitas tarefas sociais: preocupação com a identidade cultural (tradições, línguas) e preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, sejam eles da região ou migrantes, para que possam contemplar e completar a pluralidade e a integração. Seu grande desafio é vencer a discriminação e valorizar a diversidade. Só através da reflexão poderão socializar o conhecimento e construir uma educação de qualidade para aqueles que residem na área da fronteira brasileira internacional. As relações de vizinhança que envolve Brasil e Bolívia são históricas, e no cenário atual, elas revelam grande importância para o futuro da integração subcontinental.

A escola de fronteira tem também o desafio de vencer os preconceitos em torno do “dogma da soberania”, ou seja, é preciso compreender a complexidade e a ambiguidade dessa região que não pode ter um programa de ensino unificado com o resto do país, ela tem que desenvolver propostas pedagógicas que privilegiem o reconhecimento da cultura de fronteira.

Conforme Pereira (2003) as pessoas que vivem nas fronteiras não partilham apenas o território, mas toda uma cultura, elas deixam de pertencer a um ou outro país e passam a construir uma identidade fronteiriça. E acrescenta ainda que as peculiaridades da fronteira e as possibilidades de ensino que elas trazem são ignoradas na maioria das escolas do Brasil.

O grande desafio da escola de fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido a escola como local de diálogo, de convivência, é espaço privilegiado para o

reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilita um trabalho ético na educação. (PEREIRA, 2009, p. 62).

O conhecimento é marco importante de qualquer projeção que se queira fazer para o futuro e por isso podemos afirmar que o desenvolvimento das nações está condicionado à qualidade da educação. O grande desafio deste século é torná-lo acessível a todo cidadão como instrumento necessário para o estabelecimento da identidade nacional independentemente do país de origem.

2 ESCOLA DE FRONTEIRA: BILINGUISTO, ESTIGMA E PRECONCEITO

[...] A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas também em todos os sistemas biossociais. (RAFFESTIN, 2005, p. 13).

Levantar as especificidades da realidade de uma fronteira internacional e as características peculiares de sua educação escolarizada, é procurar elementos que nos tornam singulares e que por isso nos distanciam dos outros e, nos aproximam dos outros.

A fronteira do Brasil com os demais países sul-americanos tem extensão aproximada de 15.700 km. Ao longo dessa linha existem dez países, onze estados, cento e vinte municípios e aproximadamente quinhentos e sessenta e cinco mil alunos, vinte e oito mil professores e cinco mil e quinhentas escolas. (IBGE – Divisão Territorial 2001 e Censo 2000). Em sete desses países, o espanhol é usado como língua oficial, por isso a língua é, sem dúvida, nas áreas de fronteira um elemento muito importante para se discutir na implantação do currículo.

No contexto do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), tem-se mostrada evidente a necessidade de maior integração educacional entre os países membros. Em 2001 foi realizada a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME), em Assunção, no Paraguai, que estabeleceu plano estratégico para o avanço do desenvolvimento e integração dos sistemas educacionais dos países que o compõem. A partir de então esses Ministros se reúnem periodicamente para traçar novas estratégias educacionais para os países membros e associados. Existem intenções e políticas, entretanto como disse Fedatto (2005, in: OLIVEIRA, 2005, p. 496): “frente à realidade que vivemos fica evidente a distância entre o escrito e o feito, a sua total desconsideração”.

Dentro das escolas localizadas nas fronteiras brasileiras, por vezes ocorrerem diálogos bilíngues. É um encontro de culturas, pois diante de tanta proximidade geográfica, o partilhamento não é só do território. Essa é uma realidade rica e peculiar que só agora começa a ser olhada e explorada.

Uma história das línguas praticadas nas zonas de fronteira do Brasil deve ser considerada a partir de duas condições fundamentais: a primeira, que as nossas fronteiras geopolíticas também se definem pela existência de um

velho par de línguas, com um contato histórico e genealógico muito estreito, que é do português-espanhol; a segunda, que a história de contato dessas línguas, na América, é compartilhada pela história de outras línguas com quais convivem e/ou entram em conflito. Ambas condições são reforçadas pelo modo como nossas fronteiras políticas foram sendo constituídas ao longo da história. (STURZA, 2005, p. 47).

Toda fronteira é caracterizada como uma zona de indefinição e instabilidade sócio linguística onde atuam duas ou mais línguas, conforme levantamentos elaborados na fase preparatória do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). A interação é produzida por meios dos falantes da língua e pela influência dos meios de comunicação, em particular, o rádio e a televisão, de ambos os lados da fronteira. As barreiras de linguagem são fatores importantes na persistência da exclusão social, logo se uma criança seja ela brasileira na Bolívia ou boliviana no Brasil não entender o idioma ali falado, isso pressupõe a existência de uma “exclusão idiomática” principalmente no que se refere à criança e ao adolescente em idade escolar.

As obras literárias que versam especificamente sobre esse fato muito conhecido dos que militam na área de fronteira Brasil-Bolívia são muito poucas. Hoje, os levantamentos existentes não utilizam padrões que garantam contribuições confiáveis para a pesquisa. Assim, em alguns casos, esses modelos não identificam adequadamente os grupos tradicionalmente excluídos. Dessa forma, são necessários melhores dados sobre os setores que pretendemos alcançar. Isso é muito importante, quando se leva em conta que a compreensão plena do preconceito e da exclusão requer de nossa parte uma análise que explore não só os resultados, mas também os canais e os processos que permitam a sua ocorrência. Podemos comprovar estas ponderações na citação abaixo:

O número ainda escasso de trabalhos linguísticos que possam principalmente, mapear a situação das línguas na fronteira é resultado, sobretudo, da falta de organização e divulgação das pesquisas já realizadas e de uma maior focalização na questão do contato linguístico nas nossas fronteiras por parte da linguística brasileira. A exceção tem sido o grande interesse pelas línguas indígenas, principalmente, na bacia do rio Amazonas. (STURZA, 2005, p. 47).

A realidade nesta fronteira é muito diferente da que ocorre na região sul do Brasil na fronteira com a Argentina, o Paraguai e o Uruguai. Lá a educação, já há algum tempo, tem sido utilizada como uma importante ferramenta para romper barreiras e promover a integração. O próprio PEIBF é resultado dessa vontade de uma cooperação mais estreita com

o objetivo de construir uma cidadania regional, bilíngue e intercultural conforme afirma o programa em seu histórico. Ali se encontram uma das fronteiras mais permeáveis que possui uma história em comum, e de grande interação com os países vizinhos. Em consequência, por suas universidades foram produzidos diversos e importantes estudos sobre a temática da fronteira, muitos dos quais subsidiam esta pesquisa, tais como: Sturza (2004/2005), Mota (2007), Salles e Silva (2008), todos eles envolvendo estudos sobre as práticas linguísticas na região de fronteira.

Na região sul, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) proporcionou um avanço e um incentivo no que concerne aos estudos de maior integração cultural e educacional entre os países. Atualmente, apesar de a Bolívia não ser um membro pleno do MERCOSUL, sendo apenas um país associado, presume-se uma intensificação dessas relações de vizinhança com perspectivas positivas para ambos os países.

Os sistemas de educação são criados a partir de seus centros de poder e pouca atenção dão à singularidade do espaço fronteiriço. As leis, os currículos, os parâmetros vêm tudo sob a ótica de uma nação homogênea. Isto ocorre em qualquer lugar do país, porém aqui o fato se torna mais cruel. A fronteira é diferenciada, é um espaço sensível de soberania e de políticas de nacionalização.

Na condição de língua oficial do MERCOSUL (Artigo 17), o português e o espanhol ganham destaque como língua de ensino, e por isso mesmo, deve ser também legal o interesse em difundir o aprendizado desses idiomas oficiais, conforme o Artigo 4 do Protocolo de Intenções assinado em dezembro do mesmo ano da assinatura do Tratado de Assunção.

Com toda a certeza, a língua é um grande desafio a ser vencido em regiões de fronteira e não se pode desvincular essa questão da realidade educacional que convive no interior de nossas escolas.

No estabelecimento do PEBF (2004) na região sul, destacou-se como de maior interesse para o trabalho com as escolas envolvidas, o estabelecimento da diferença quantitativa e qualitativa da presença do português e do espanhol, nas cidades-gêmeas e na fronteira em geral. Constatou-se que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, entretanto, no lado brasileiro há pouco registro de falantes do espanhol ou até mesmo, de pessoas que compreendam essa língua. A realidade aqui na fronteira oeste do Brasil não é diferente.

Mota (2007), em estudo realizado na fronteira do Uruguai com o Brasil, concluiu que a relação entre a língua e os falantes recebe forte influência de como os falantes fronteiriços se relacionam com a língua. Os fatores que permeiam essas relações podem ser históricos, sociais e políticos e são eles que vão determinar o discurso do locutor falante sobre as línguas de fronteira. Segundo a autora, essas línguas ocupam lugares no espaço fronteiriço e o portunhol, originário da “mistura” de duas línguas é estigmatizado por seus falantes, visto como língua “inferior” quando comparada ao português e espanhol.

Segundo Faulstich (1997, p. 6)

O contato entre fronteiras do português com o espanhol resulta num bilinguismo aberto provocando o surgimento de uma variante mista, denominada portunhol ou fronteiriço [e continua] os uruguaios utilizam *fronteiriço* para referir-se ou ao estilo de falar o espanhol ou propriamente à mistura de línguas e os brasileiros utilizam o *portunhol* para referir às mesmas situações.

Em Corumbá, fronteira com a Bolívia, o portunhol é utilizado pouco, ele é mais percebido nas relações comerciais entre os feirantes bolivianos e a clientela brasileira. É uma maneira de se fazer entender quando nos falta a palavra apropriada.

O Artigo 23 do Tratado de Assunção declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do MERCOSUL e como parte desse processo, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) aponta a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, visando ao fortalecimento da identidade regional e de uma cultura de integração.

O que se pode observar, entretanto, é que a escola da fronteira não se diferencia das demais escolas públicas brasileiras. As disciplinas oferecidas são as sugeridas pelo Conselho Estadual ou Municipal de Educação e os livros didáticos utilizados são aqueles enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que não contemplam as necessidades locais.

Conforme Pereira (apud CAVALCANTE, 2004, p. 63): “As peculiaridades da fronteira e as possibilidades de ensino que elas trazem são ignoradas na maioria das escolas do Brasil. As aulas são dadas como em qualquer outro lugar do país”.

Na verdade, o problema começa muito antes da sala de aula da escola da fronteira. Ele está no curso de magistério ou nos cursos de pedagogia que não repassam informações diferenciadas aos profissionais da educação para atuarem na região de fronteira. Os cursos de

formação ignoram as especificidades da realidade fronteiriça e não oferecem subsídios que capacitem esses profissionais para o trabalho nessas escolas. Em muitas localidades fronteiriças, a língua estrangeira oferecida é o inglês embora o espanhol seja o idioma falado na cidade ao lado, caso que ocorre em Corumbá.

A combinação de um país de dimensões continentais, um elevado nível de desigualdades sociais e regionais e um sistema educativo altamente descentralizado oferece obstáculos de proporções gigantescas para a formulação e a implementação de políticas nacionais que tenham como objetivo expandir e melhorar o conjunto do sistema. Com certeza é extremamente variado o nível de compreensão e de consciência entre os gestores públicos de municípios ou mesmo de estados sobre a relevância da educação como política pública prioritária. Mais difícil ainda é buscar um certo consenso entre todos sobre quais orientações seguir e quais ações implementar. Para culminar, os conceitos de ética pública, transparência e eficácia no uso dos recursos públicos também oferecem os mesmos graus de disparidade que as diferenças econômicas e sociais do país. (SOUZA, 2005, p. XXII).

Não se pode deixar de frisar que essas mesmas políticas também devem atuar no sentido de que nossas autoridades que atuam junto ao MERCOSUL, introduzam nos outros países sul-americanos com os quais fazemos fronteira, o ensino do Português como língua estrangeira, da mesma forma como existem as iniciativas de ensino do Espanhol no Brasil.

Uma verdadeira política para o ensino bilíngue na fronteira possibilitaria muitas melhorias educacionais, culturais, psicológicas, linguísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos de professores, além de permitir o levantamento de dados e critérios para definir sua implementação.

Bourdieu e Passeron (1992) fazem uma reflexão sobre a violência simbólica, ação pedagógica, trabalho pedagógico e autoridade pedagógica, fazendo-nos entender parte dos mecanismos que contribuem para a permanência dos problemas enfrentados na educação formal. A escola ignora as desigualdades culturais entre alunos de classes sociais diferentes, por meio de conteúdos, métodos, técnicas e critérios de avaliação que utilizam, privilegiando os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos, como se esta fosse uma atitude normal.

Segundo os mesmos autores, os professores são agentes que muitas vezes inconscientemente reforçam e reproduzem por meio de suas ações e práticas repletas de autoridade simbólica, uma realidade perversa que não produz o efeito libertador. Isso quer dizer que as instituições de formação docente devem disponibilizar conhecimentos

libertadores para que se possa de vez alterar os processos de violência simbólica aos quais a educação ainda está fortemente ligada.

Explicando melhor, por um lado podemos afirmar que a escola fronteiriça é uma escola sem fronteiras, visto que acolhe todos os alunos não brasileiros que a procuram, mas por outro lado fecha-se no formalismo burocrático emanado das legislações e não se abre à riqueza que lhe apresenta a presença de alunos de outras nacionalidades em seu interior e aí ela levanta uma rígida fronteira, ou muitas: da língua; da cultura; do preconceito; tornando-se aquilo que Althusser denominou que aqui concordamos plenamente, aparelho ideológico do Estado. (FEDATTO, 2005, in: OLIVEIRA, 2005, pp. 506-507).

A formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é sempre do interesse e alvo das discussões de todos os que se preocupam com os destinos da educação em qualquer sociedade. No Brasil não é diferente. Por isso a reformulação dos cursos de formação docente tem sido uma preocupação crescente, desde os anos setenta e nos últimos anos, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, essa discussão ocupa lugar de destaque com vista à implementação e cumprimento de seus dispositivos.

A formação dos professores assume importância cada vez maior sendo objeto de preocupação dos pesquisadores que buscam soluções para a formação docente de todos aqueles que se preocupam com os destinos da educação em qualquer sociedade. Hoje se privilegia a formação de um professor com habilidades e competências para a qualificação do indivíduo.

Em atendimento ao dispositivo constitucional que estabelece que:

[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [Art.210], a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incumbe os estabelecimentos de ensino de elaborar e executar sua proposta pedagógica. (Art. 12, Inciso I).

Ora, a proposta pedagógica da escola além de garantir sua autonomia, tem que atender as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Parâmetros Curriculares do MEC (PCNs) e, não raras vezes se transforma simplesmente no cumprimento de uma formalidade técnica burocrática.

Existe a Lei nº11.161, de 05 de agosto de 2005 que determina em seu Artigo 1: “O ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. No parágrafo primeiro, diz-se que o prazo de implantação é de cinco anos. Portanto, venceu no ano passado e no parágrafo segundo, diz-se que a inclusão no ensino fundamental é facultativa. O Conselho Estadual de Educação (CEE) em 02 de outubro de 2007 emitiu a Deliberação CEE/MS nº 8434 que dispõe sobre a oferta do ensino da língua espanhola na educação básica e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso dos Sul. No âmbito do município, em 22 de outubro de 1993 foi sancionada a Lei nº 1.322, incluindo a Língua Espanhola nos currículos das Escolas Municipais de Corumbá.

Como se pode constatar, não faltam marcos legais para solucionarem ou amenizarem a situação dos alunos migrantes em nossas escolas, entretanto, diante do descaso dos órgãos educacionais que não desenvolvem projetos para atender a demanda dos muitos estudantes fronteiriços, as aulas aqui, são dadas como em qualquer outro lugar do País, causando a exclusão e a segregação de jovens e crianças.

Não é pequeno o número de crianças e adolescentes que fazem o caminho inverso na área da educação nesta região de fronteira. Isto quer dizer: existem brasileiros nas escolas bolivianas, assim como existem bolivianos em escolas corumbaenses. As crianças bolivianas já são um pouco bilíngues, pois entendem razoavelmente a língua portuguesa e algumas até falam com relativa facilidade. Isso se deve ao fato de que muitas são descendentes de brasileiros, ou por causa do trabalho de seus pais em território brasileiro, ou através da mídia, são mais predispostas ao aprendizado do português. Algumas dessas crianças são nascidas no Brasil de pais bolivianos e podem residir na Bolívia, vindo estudar em escolas no lado brasileiro. As crianças brasileiras, ao contrário, são monolíngues e não apresentam uma atitude positiva diante do aprendizado do espanhol. Esse fato pode estar associado à idéia de superioridade econômica do Brasil sobre a Bolívia.

Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos ‘internos’, quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos ‘externos’ pelos prestígios das línguas no plano internacional. (GNERRE, 1994, p.5).

É importante aprofundar a nossa investigação sobre as relações sociais no interior da escola de fronteira, considerando fronteira no sentido geográfico e simbólico. Essa escola tem uma dinâmica própria que se caracteriza pelo trânsito físico e intercultural que ali se produz.

Precisamos analisar o processo que ali ocorre: inclusão ou exclusão de crianças? Esse é um debate muito presente nas últimas décadas nos meios educacionais brasileiros, muito principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jontien, 1990, que salienta a necessidade de democratização do ensino e acesso à escola para todos, independentemente de sexo, idade, religião, etnia, deficiências físicas, classe social ou qualquer outra forma de discriminação.

O Censo Escolar como instrumento de controle estatístico, nas regiões de fronteira deveria contemplar a contagem de alunos imigrantes, todavia, isso não ocorre e, normalmente as escolas por iniciativa própria também não têm um levantamento dos alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros.

A expansão do ensino público na Bolívia só ocorreu a partir da segunda metade da década de 70, quando cresceu o fluxo migratório em direção à fronteira com o Brasil. A instabilidade política atrasou o desenvolvimento da educação na Bolívia. Desde 1994 a Bolívia implementa o Programa de Reforma Educativa (PRE) em que se estabelece o caráter democrático da educação, com a sociedade participando do seu planejamento. Um plano estratégico denominado Educación Boliviana, estava em processo de consulta e planejando ações para todos os níveis educacionais.

Conforme noticiado na imprensa internacional, em 20 de dezembro de 2010, o presidente boliviano Evo Morales promulgou a nova lei sobre a educação, trata-se da *Ley* nº 070, que visa a “colonizar” a nação sul-americana para promover o “patriotismo” em salas de aulas para que os alunos possam defender “interesses nacionais” de “imposições estrangeiras”. Segundo o presidente, este novo modelo de educação é “intra e intercultural, multilíngue, promovendo uma libertação nacional que supera o que aconteceu no passado com a existência de uma educação alienada”

A *Ley da Educación* tem 92 artigos e 12 disposições transitórias e estabelece o princípio da “educação igualitária” levando em conta as circunstâncias geográficas e culturais de cada um dos nove departamentos bolivianos. Ela prevê a criação de uma universidade de ensino para cursos de pós-graduação para qualificar os educadores.

Apesar de o presidente afirmar que a lei foi “construída pelos bolivianos e não por consultores do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) como no passado” e elaborada após várias consultas entre educadores, pais, setores sociais, especialistas e autoridades locais, a sua aprovação causou muita controvérsia entre setores da Igreja católica e dos próprios professores que a consideram subjetiva, conforme dados obtidos em 26/12/2010 em <<http://www.eluniverso.com>> e <<http://www.europapress.com>> respectivamente.

Convém, na reorganização das nossas escolas, a exemplo do que já acontece na Tríplice Fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai) adotar uma metodologia de ensino por projetos de aprendizagem. Esses projetos seriam instrumentos de cooperação fronteiriça gerando a possibilidade de se perceber a fronteira não como barreira, mas como um portal de acesso a oportunidades sociais, pessoais, políticas culturais e econômicas. Todos conhecem as vantagens pedagógicas do trabalho por projetos e, no caso da fronteira, lhes serviriam para fomentar a interação entre os profissionais da educação das escolas envolvidas, estimulando o contato entre as línguas por eles faladas.

Os professores de ambos os países realizariam o planejamento das aulas em conjunto e fariam o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. Isto significa que os professores dariam aulas em língua materna no país vizinho. Esta prática já está sendo experimentada na fronteira Brasil-Argentina-Paraguai-Uruguai onde, após vários encontros internacionais, foi criado, em 2005, o Projeto Escola Internacional Bilíngue de Fronteira (PEIBF), cujo objetivo principal é a integração de estudantes e professores brasileiros com alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração além da oportunidade do aprendizado de uma segunda língua.

Se antes havia um ambiente controlado centralizado e dependente de regimes autoritários, a situação de agora é diferente e mais complexa: agora a democracia se torna avalista do processo de avanço tecnológico e científico. Isto implica que novos atores vão apresentar produtos, bens, serviços, e as universidades não podem adotar o papel de meros expectadores de tudo o que está acontecendo. Resultados podem não ter uma imediata interferência na vida da sociedade, mas a construção de modelos que atendam os interesses não só do lado brasileiro quanto do lado dos vizinhos paraguaios e bolivianos. Este é o novo marco deste período em que a ciência e a tecnologia estão sendo objeto e objetivo de importantes segmentos sociais. (SOUZA, 2006, p. 105-106).

Esta deverá ser uma ação integrada de formação dos professores articulada e coordenada com os órgãos gestores. Deverão ser buscadas parcerias com as universidades e centros culturais. Essa ação busca discutir as dimensões educativas e culturais regionais, criando espaços de debate para solução do problema.

No período referente ao primeiro ano de exposição à segunda língua é que a criança vai desenvolver o gosto e a vontade de aprender esse idioma, percebendo a sua função social. Nesse primeiro momento, será fundamental o trabalho dos docentes para gerar nos alunos atitudes positivas e, para isso, é fundamental que primeiramente eles próprios façam essa compreensão.

É neste sentido que a escola de fronteira precisa ser diferenciada das demais escolas públicas brasileiras, voltando-se para as necessidades locais, com disciplinas e livros que contemplem esse universo. A falta de adaptação para as necessidades das crianças fronteiriças, bem o sabemos, tem início antes da sala de aula da escola de fronteira e tem sua origem nos cursos de magistério e de pedagogia que ignoram totalmente as especificidades das muitas realidades que o educador enfrentará no exercício profissional.

Se o profissional da educação for devidamente preparado para lidar com a diversidade própria da fronteira, pode melhorar o seu desempenho e seus resultados, pois a ele compete a missão de aglutinar e identificar aptidões, atitude fundamental na condução do processo.

Quanto mais os sistemas priorizarem metas igualitárias e inovadoras na educação, mais estarão integrando os alunos “migrantes”. Como atitudes eficazes para melhoria do desempenho, citamos a educação pré-escolar, a aprendizagem de línguas e um apoio educativo complementar. A criação de equipes de aconselhamento, acompanhamento de estudos, de ações interculturais e o estabelecimento de parcerias com as famílias e comunidades são também ferramentas importantes e indispensáveis no processo.

A implementação de todas essas medidas exigiria do poder público a aplicação de mais recursos para as escolas. Para isso, é preciso vontade política e comprometimento com as causas da educação. A Constituição Federal ao dar tratamento igualitário aos brasileiros e estrangeiros residentes no País (art. 5º) assegurou a todos eles acessos às políticas públicas existentes. Em que pesem os avanços alcançados, os poderes públicos federal, estadual e municipal devem, ainda, abraçar conjunta e articuladamente, o cumprimento desta responsabilidade. Mas essa responsabilidade é também de todos nós, a quem compete fortalecer a ação do governo e exigir o cumprimento das obrigações.

Uma educação para as escolas de fronteira implica o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas. Ela tem que proporcionar aos alunos do programa o conhecimento e o uso de mais uma língua, o que contribui para a qualidade da educação e para o aprimoramento de suas relações comunicativas. Permite à criança e ao adolescente, além de conhecer usos da língua, estabelecer vínculos pessoais concomitantes com esse aprendizado. Até o medo, produto do desconhecimento do outro, transforma-se em curiosidade e vontade de aproximação, a partir de experiências positivas.

Além da universalidade, estas propostas buscam romper com tendências de puro assistencialismo para instalar políticas públicas que de fato são dever do Estado e direito de todo cidadão. Precisamos ter consciência de que o orçamento e o gasto públicos priorizados na infância e na adolescência são mecanismos eficientes de redistribuição de riqueza capaz de diminuir as desigualdades e garantir oportunidades a todos.

Os alunos formados por um programa desse tipo certamente se transformarão em cidadãos ativos e poderão transformar a fronteira num espaço democrático de cooperação. Além de se tornarem cidadãos sensíveis a interculturalidade e tolerantes diante da diversidade, terão o domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola podendo interagir em contextos de intercâmbio linguístico.

Além do resultado discente, o programa também proporcionará o intercâmbio docente permitindo aos profissionais a vivência na prática dos valores semelhantes aos que querem construir nos alunos, despertando nessa população curiosidade sobre o outro país.

Dessa forma, ratificamos um atributo constitutivo da escola que é ser fonte e veículo de comunicação de valores sociais, culturais e políticos colocando em discussão a diversidade cultural, linguística, regional e nacional no trânsito transfronteiriço entre dois sistemas de ensino, com certeza, diferentes. Não se pode esperar mais. É urgente desenvolver nas escolas de nossas fronteiras conteúdos e políticas integracionistas que prestigiem sua cultura e sua gente.

É certo que preconceito, discriminação e estigmatização não são atributos restritos às escolas de fronteira. Eles ocorrem em todos os lugares, são universais. Quando colocamos o nosso foco em Corumbá, um município do estado de Mato Grosso do Sul, fronteira com a Bolívia, podemos observar o imigrante boliviano como sujeito participante de várias atividades: estudante, comerciante, trabalhador, morador, festeiro etc. Encontramos em

relação a ele inúmeras manifestações de solidariedade e de amizade. Contudo, também em relação a ele podemos constatar manifestações de intolerância, de preconceito e de racismo.

Segundo Salles e Silva (2008), a identidade nacional é o aspecto da identidade do indivíduo que surge por pertencer a uma cultura étnica, religiosa, racial e nacional. A cultura nacional dá a identidade cultural. Ser brasileiro situa o indivíduo ao dar a idéia de pertencimento, de ser membro de uma determinada cultura nacional. Isto por sua vez, implica uma mesma língua e instituições organizadas, da mesma forma, como a escolar, ao tender a homogeneização, constrói sentidos, organiza nossas ações e as concepções que temos de nós mesmos.

A maioria das crianças “migrantes” e de procedência boliviana encontra-se numa situação de desvantagem educacional em relação aos seus colegas que são do próprio país. O abandono precoce é mais freqüente entre os alunos, filhos de imigrantes, e, futuramente, sua inscrição no ensino médio e superior é também muito menor. Esta é uma constatação de grande número de profissionais que militam na área da educação na região de fronteira.

Há situações em que ocorrem segregações com base nas circunstâncias sócio-econômicas, levando pais que têm situação financeira mais privilegiada a retirarem seus filhos de escolas onde existem muitos alunos imigrantes. Fatos como esses prejudicam o sucesso dessas crianças e jovens no mercado de trabalho por conta de um percurso escolar marcado pelo insucesso, preconceito e estigmas.

Sou brasileira, tenho dois filhos brasileiros e meu marido é boliviano. Temos um padrão de vida muito bom, meu marido tem posição financeira definida. Em casa, muitas vezes conversamos em espanhol. Acredito que essa seja uma forma de transmitir uma multiculturalidade para os meus filhos. Meu marido tinha por hábito ao buscar nossos filhos na escola, chamá-los em espanhol. Os meninos pediram a ele para que não os buscasse mais, ou então, se o fizesse, ficasse calado, para que não fossem criticados pelos colegas. (L., 40 anos)

Esse relato traz embutido em seu bojo um conflito típico do cotidiano escolar, marcado pela violência verbal que aparece como discriminação, segregação, exclusão ou simplesmente como indiferença ao outro. Atualmente esse comportamento tem aumentado, tanto do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. A violência explícita é controlada nas escolas por meio de “punições”, porém a violência mascarada ou simbólica, essa fica impune, geralmente confundida como indisciplina.

Combater, controlar e reduzir a violência na sociedade contemporânea deve ser uma atribuição da escola, não na perspectiva de lhe atribuir mais funções, mas sim no cumprimento das funções para as quais a escola foi criada, e que não se limitam apenas à escolarização, mas principalmente, à formação de homens e mulheres que pensam, vivem e agem em sociedade no exercício pleno da cidadania. A existência dentro do espaço escolar de problemas sociais como a violência, a discriminação, a intolerância, o preconceito e o estigma entra em contradição com a sua função social.

A discussão em torno de uma sociedade inclusiva e de uma escola que realmente inclua seus alunos tomou corpo, como já foi dito, a partir de 1990 com a Declaração de Jomtien e especialmente, com a de Salamanca, em 1994. Os princípios que nortearam esta Declaração estabelecem dentre outros aspectos que todas as crianças e adolescentes de ambos os sexos, têm o direito fundamental à Educação. Estabelece ainda que os privilegiados por essa política sejam, em linhas gerais, crianças e jovens com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou sensoriais diferentes; trabalhem ou vivam nas ruas; sejam de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas e culturais ou de grupos marginalizados.

Nos últimos anos muito se fala em inclusão, em tratamentos igualitários aos “diferentes”. Preocupa-nos saber se na escola inclusiva estaríamos efetivamente preparados para lidar com as “diferenças”, sem estabelecer preconceitos, sem estigmatizar, sem delimitar espaços e sem estabelecer fronteiras concretas ou imaginárias.

O ser humano não pode viver isolado. Daí dizermos que a língua é um fato social. Por isso, as políticas linguísticas deveriam ser construídas tendo por base a sociedade e sua história, sendo talhadas de acordo com o contexto, levando-se em conta principalmente as minorias linguísticas e de fronteiras

Referir-se ao termo fronteira em tempos de globalização, quando se proclama ‘um mundo sem fronteiras’, pode parecer estranho, mas a realidade tem nos demonstrado que à medida que caem as fronteiras econômicas/comerciais, outras se erguem e parecem até mais rígidas que as primeiras. Estamos nos referindo às fronteiras ideológicas, da intolerância religiosa, da discriminação racial, dos brutais desníveis econômicos, das irreconciliáveis diferenças culturais, das minorias segregadas, dentre outras. (FEDATTO, 2005, in: OLIVEIRA, 2005, p. 491).

O que ora defendemos é a proposta de uma escola de fronteira que respeite as minorias, os estrangeiros, os imigrantes. Para isso, tornam-se urgentes transformações de

caráter geral e outras pontuais, centradas na própria instituição escolar. Nossas escolas estão localizadas em uma fronteira seca o que aumenta a liberdade de ir e vir das pessoas e torna o seu contexto sociolinguístico extremamente complexo.

As escolas de zona de fronteira devem desenvolver um modelo de ensino comum, com um programa de educação intercultural com ênfase no ensino do português e do espanhol com o objetivo de atacar os problemas da exclusão social e educacional a que vêm sendo expostas as crianças e adolescentes que não finalizam ou sequer iniciam um processo educacional.

Nossos sistemas nacional, estaduais e municipais de educação escolar estão ainda muito centrados nas instituições de poder, desconsiderando em muitos casos as singularidades regionais, especialmente as áreas que fazem fronteiras com outros países. Parece que ainda defendemos um monolinguismo em detrimento de tudo aquilo que a globalização ou a mundialização nos impõe.

É urgente a definição e a implantação de uma política linguística no Brasil que contemple as diferentes situações de bilinguismo, beneficiando, dessa forma, a nossa extensa faixa de fronteira.

A esse respeito Savedra (2003, p. 40) ressalta em sua obra:

a) A Constituição atual em seus artigos 215 e 216 admite que o Brasil é um país pluricultural e multilíngue; b) no Brasil coexiste um grande número de línguas imigrantes; c) para integração cultural e linguística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito e ainda persiste o desprezo por minorias linguísticas, revelando a discriminação legal para com as comunidades de língua materna não portuguesa; d) a pluralidade linguística no Brasil delineia situações diversas de bilinguismo e multilinguismo e somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Então é preciso que trabalhem por uma política educacional nacional que priorize ações voltadas às áreas de fronteira e para uma educação integracionista especialmente no contexto latino-americano. A fronteira de Mato Grosso do Sul com dois países latino-americanos, Bolívia e Paraguai, é cheia de núcleos urbanos.

Podemos adotar três divisões para classificar esses municípios: a) municípios de faixa de fronteira, isto é, que estão dentro da faixa de 150 km da linha demarcatória oficial; b) municípios na linha de fronteira, que estão localizados a poucos metros da faixa que as

comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas; c) municípios fronteiriços que são as cidades geminadas que se desenvolveram nos limites dos países vizinhos (PEREIRA, 2009).

Conforme Souza (1999) nos municípios fronteiriços ocorre uma integração informal que sobrevive às conjunturas políticas e formalidades legais e ilegais. Os fatores responsáveis por tal convivência são vários e se destacam as relações de parentesco (casamento), atividades comerciais, contrabando, enfim uma história de interação, de complementaridade e de pertencimento ao local.

Ao falar em estudos sobre áreas de fronteira, segundo Pereira (2003) estabelecemos o foco na questão da língua, esquecendo outros aspectos sócio-educativos que fazem parte dessa realidade. São diversos e merece destaque a indiferença em relação aos conflitos que os estudantes têm de superar e que são reconhecidos como estigmas e estereótipos que resultam em preconceitos e discriminações.

Segundo Goffman (1988, p. 11), o termo estigma foi criado pelos gregos e se refere a:

Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentavam. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos

Trazendo esse conceito para os dias atuais, o autor diz que ele é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é interpretada como um sinal visível de falha oculta que proporciona ao seu portador uma sensação de aflição ou de vergonha. A partir desse conceito, pode-se concluir que a pessoa portadora desse traço é identificável como menos desejável, inferior, perigosa e funciona como um elemento que predetermina a conduta do sujeito.

O estigma tal qual como nos apresenta Goffman (1988) é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo (aquilo que é próprio e peculiar a alguém) e estereótipo (idéia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém) resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou generalizações. Dessa forma, um atributo que estigmatiza uma pessoa pode confirmar a normalidade de outra.

Pessoas com um estigma sofrem vários tipos de discriminações. As relações delas podem em alguns casos, orientar-se pela correção da base objetiva de seu defeito, ou podem se isolar, tornando-se desconfiadas e deprimidas. Elas também podem reagir antecipadamente

de maneira defensiva, ao invés de se retrair, agir com agressividade procurando nos outros, algumas respostas também desagradáveis. Este processo pode gerar assim, a marginalização da pessoa estigmatizada (MELO, 2000).

Ainda segundo Goffman (1988), o preconceito que se manifesta nas relações escolares de fato indica que o grupo ou a maioria está defendendo a sua identidade como sendo única e legítima e a do outro como não sendo válida, por ser diferente. Por causa disso, o grupo amedrontado desenvolve um sentimento de insegurança que se caracteriza nas brincadeiras de “mau gosto” chegando até a segregação e a violência física contra os colegas discriminados.

Recente trabalho produzido por Costa, Souza e Silva (2009, pp. 1-18), em uma escola municipal desta cidade, elenca diversas situações nas quais se podem constatar o preconceito entre alunos e o despreparo dos profissionais para lidar com a situação do aluno boliviano em sala de aula. Relata situações em que a professora ora chama o aluno por um apelido cujo significado é duvidoso, ora faz perguntas ao aluno em português e ele se limita a ficar calado e o educador desiste, deixando a criança nessa situação. Foram percebidas situações de interações entre crianças bolivianas e brasileiras e outras de discriminação, onde as estrangeiras eram excluídas das brincadeiras, tarefas ou rodas de conversa.

As autoras acima escreveram em sua conclusão:

Outra questão que deve ser considerada é o preconceito contra as crianças bolivianas. Nas observações que realizamos não presenciamos nenhuma cena de discriminação explícita, mas vimos situações em que as crianças eram isoladas, em outras não eram ouvidas e até mesmo “esquecidas”. Isso ocorreu por parte de professores e de crianças brasileiras. Na verdade o preconceito contra os bolivianos é uma prática muito presente em toda a cidade de Corumbá. (COSTA, SOUZA e SILVA, 2009, p. 17).

A partir desses relatos, surge a preocupação com a forma como ocorre esse processo de inclusão no interior das diversas escolas de Corumbá. E para reforçar esses relatos, torna-se digno de nota a declaração da Professora Rosana Zozias de Santana, geógrafa e coordenadora do projeto “A imigração boliviana e a introdução de sua cultura em Corumbá-MS: *Somos todos hermanos*”, na Escola Municipal “Fernando de Barros”:

[...] o projeto se originou através da vivência em sala de aula, pois notamos que muitos alunos possuem traços de origem boliviana, têm descendência, mas havia discriminação, havia rejeição por parte dos próprios alunos. Visando quebrar esses rótulos de feirante, de bandido, é que decidi propor

aos alunos estudarmos e conhecermos um pouco mais dessa cultura, que é tão presente em nossos dias¹.

Com a realização do projeto, trabalhando todas as possibilidades de integração com experiências e vivências dos próprios alunos, com trabalhos interdisciplinares que permitiram um intercâmbio de culturas e aprendizagens, essas crianças descobriram o valor de cada indivíduo no processo cultural, social e político do lugar em que vive. Eis o depoimento, após a culminância do projeto, feito pelo aluno do 9º ano, Lucas Gabriel de Aquino:

O único conhecimento que eu tinha da população boliviana era de vê-los nas feiras, nada mais. Fiquei impressionado ao visitar a Escola da Bolívia. Os alunos são concentrados, parece que há uma autoridade, não uma autoridade de medo, mas a Escola da Bolívia é um lugar onde o respeito impera e as crianças entendem isso, é bem diferente do que vemos aqui no Brasil onde muitos desrespeitam os colegas e até os próprios professores. Os uniformes são todos iguais e, conversando com as crianças, percebi que elas gostam do que vestem, usam os uniformes com orgulho. A religião também, me chamou atenção, pois eles não têm vergonha de dançar, rezar, de mostrar o que sentem. Já nós brasileiros muitas vezes temos até vergonha de ir às missas, os jovens principalmente. É um povo bem alegre assim como os brasileiros. (Idem).

É observável que o trabalho proporcionou uma mudança na atitude comportamental do aluno: ele analisou e fez conclusões a respeito do povo do país vizinho; a sua observação gerou comparação. Podemos então afirmar que houve um processo de mudança, de reflexão e de reconhecimento.

O trabalho da escola de fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua, construtor da democracia e da cidadania, pode ser uma tarefa árdua, pois os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Este é um fato comum entre cidadãos de países desenvolvidos em relação a outros de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, onde os primeiros subestimam as culturas das nações mais pobres e ressaltam costumes e culturas das nações mais ricas.

¹ Maiores detalhes, cf.: <<http://www.Midiamax.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2010.

3 ESCOLA MUNICIPAL RURAL POLO “EUTRÓPIA GOMES PEDROSO”: UM ESTUDO DE CASO

As primeiras investigações *in loco* foram realizadas no mês de março do ano de 2010. Na condição de professora há 42 anos e por 11 (onze) anos tendo trabalhado no órgão central de educação da Prefeitura Municipal de Corumbá realizamos uma observação participante, coletando dados que apresentam grande confiabilidade estatística.

Foi muito importante a observação da prática dos professores que atuam nessa escola localizada na fronteira, a sua formação acadêmica e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo trabalhado com crianças oriundas do país vizinho. A verificação do preparo dos profissionais da educação para atender os propósitos de uma escola bilíngue nesta fronteira tem que ser uma preocupação constante dos órgãos educacionais. A formação desses professores que atuam nos diversos níveis de ensino deveria ser alvo de interesse de todos os que se preocupam com os destinos da educação

Não podemos deixar de lado a assertiva de que a educação numa fronteira tem características particulares, especificidades que só acontecem nesta região. Poucos órgãos governamentais têm políticas públicas ou desenvolvem projetos que priorizem o campo educacional das áreas de fronteira.

O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira começou a ser executado em 2005, com escolas brasileiras e argentinas, em 2007 foi incorporado ao Setor Educacional do MERCOSUL e hoje congrega escolas do Uruguai, Paraguai e Venezuela. Após 05 (cinco) anos, conforme dados do MEC, existem 24 (vinte e quatro) escolas de 20 (vinte) cidades participando com 111 (cento e onze) turmas de alunos. Participam do Programa 60 (sessenta) professores e cerca de 4 (quatro) mil alunos. É chegada a hora de expansão do programa para as demais áreas de fronteira.

Mato Grosso do Sul em agosto de 2010 passou a fazer parte do Projeto com a inclusão de duas escolas localizadas no município de Ponta Porã: Escola Municipal Pedro Afonso Pereira Goldoni e Escola Municipal Professora Geni Marques Magalhães. Do lado paraguaio foram incluídas as escolas Capitan Pedro Juan Caballero e San Afonso da cidade de Pedro Juan Caballero. Cada escola iniciou a experiência com três turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Até agora, conforme informações obtidas, junto à Secretaria Municipal de Educação, a experiência tem sido altamente positiva.

A Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”, objeto de nossa pesquisa, funciona com 7 (sete) salas de aulas destinadas ao ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino. No período vespertino duas salas são destinadas à educação infantil (Pré-escolar I e II). Possui ainda 1 (uma) Diretoria; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) quadra para prática esportiva; 4 (quatro) sanitários, sendo 2 (dois) para o sexo feminino e 2 (dois) para o sexo masculino; 1 (uma) varanda.

As instalações encontram-se em boas condições de funcionamento, porém necessitam de algumas reformas o que já está sendo encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Foi priorizada a questão de acessibilidade física com a construção de rampas e adaptação dos banheiros conforme preconiza a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9050/2004.

O Estatuto do Colegiado Escolar, o Estatuto da Associação de Pais e Mestres, o Regimento Interno e a Proposta Pedagógica estão em consonância com a LDB n° 9.394/96, embora não contemplem as especificidades da fronteira.

O corpo docente da Escola é formado por professores devidamente habilitados de acordo com o Artigo 67 da LDB/96. O quadro funcional está composto da seguinte forma:

Quadro 1 - Quadro funcional da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”

Cargo/Função	Quantidade
Diretor	01
Coordenadores Pedagógicos	02
Secretário Escolar	01
Auxiliares de Secretaria	03
Auxiliares de Disciplina	02
Auxiliares de Serviços Diversos	06
Professores Educação Infantil	03
Professores Ensino Fundamental (1ª / 5ª série)	13
Professores Ensino Fundamental (6ª / 9ª série)	10

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

O corpo discente é formado por 275 (duzentos e setenta e cinco) alunos dos quais 107 (cento e sete) são bolivianos ou descendentes. A Escola está localizada muito próxima da linha demarcatória de fronteira, o que justifica esse grande número de crianças bolivianas, ou

brasileiras residentes na Bolívia ou ainda bolivianas com documentos brasileiros. No Quadro 2, detalhamos a população escolar:

Quadro 2 - Quadro discente da Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”

Turmas	Nº Alunos	Sexo		Alunos Boliv.	Sexo		Faixa Etária												
		F	M		F	M	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Pré	19	8	11	6	3	3	5	14											
1ªA	19	6	13	7	2	5			17		1		1						
2ªA	21	15	6	4	2	2				19	1	1							
2ªB	18	6	12	12	6	6					7	1	6	3				1	
3ªA	18	12	6	8	6	2					10	4	1	2	1				
3ªB	17	10	7	6	4	2					6	3	3	5					
4ªA	24	7	17	11	3	8						11	5	4	1	2	1		
5ªA	20	10	10	8	4	4						1	2	7	4	3	2	1	
5ªB	19	6	13	8	1	7						1	4	5		5	3	1	
6ªA	26	17	9	15	9	6								3	6	3	5	3	6
7ªA	33	23	10	3	2	1									8	9	2	6	8
8ªA	18	8	10	7	5	2									1	2	6	1	8
9ªA	9	3	6	1	1	0												4	5
Acel.	14	6	8	11	5	6							2	3	1	1	2	4	1
Total	275	137	138	107	53	54	5	14	17	19	25	22	24	32	22	25	22	20	28

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

Esta escola carrega duas particularidades; ser escola rural e abrigar um número significativo de alunos residentes no país vizinho.

A situação é bastante delicada. Todos os alunos, sem exceção, possuem documentos brasileiros conforme depoimento do Diretor da Escola, e confirmação de um bom número de pais. Na prática, é muito mais fácil e barato, obter um registro de nascimento no Brasil do que efetuar o registro de estrangeiro no Departamento de Polícia Federal (DPF).

No decorrer de nossa observação, conversamos com cerca de 20 (vinte) pais, 15 (quinze) professores e aproximadamente, 85 (oitenta e cinco) alunos. Estes tinham idades que variavam entre 9 (nove) e 16 (dezesesseis) anos, declararam estar satisfeitos com a escola e reconhecem certo preconceito por parte dos colegas brasileiros o que, em parte, justifica o porquê nos momentos de lazer ou festividades, imediatamente se faz o grupo de alunos de

origem boliviana. Dos entrevistados pelo menos 90% (noventa) têm pais sendo um brasileiro e outro boliviano. Essa duplicidade de nacionalidade na família facilita na escola o entendimento do português, porque em casa o idioma falado, muitas vezes, é a língua portuguesa principalmente quando a mãe é brasileira.

Entretanto, nos lares formados por pais e mães bolivianos, a dificuldade aumenta sobremaneira, porque em casa não se fala o português e não existe a possibilidade de essa criança ali receber qualquer orientação por parte deles na resolução dos problemas escolares.

As mães foram as que mais se apresentaram para as entrevistas e todas se manifestaram satisfeitas com a escola e, curiosamente, declararam que não colocariam seus filhos em escolas urbanas brasileiras, porque as enxergam excessivamente liberais. Consideram muito bom o relacionamento mantido com o Diretor, com os Coordenadores, Professores e Funcionários do estabelecimento de ensino.

É certo que a escola escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, por ser uma escola rural e pequena, não espelha fidedignamente as dificuldades dos alunos de procedência boliviana que estudam nas escolas corumbaenses. Quando falamos em “procedência boliviana”, estamos nos referindo aos alunos moradores em Arroyo Concepción, embora muitos deles, como já dissemos, sejam documentados como brasileiros, ou são filhos de brasileiros residentes na Bolívia.

Observe-se o quadro a seguir:

Quadro 3 - Quadro de aproveitamento escolar dos alunos de procedência boliviana

Turmas	Total de Alunos	Aprovados	Reprovados	Desistentes
Pré	6	5	-	1
1ª A	7	5	-	2
2ª A	4	3	-	1
2ª B	12	7	2	3
3ª A	8	8	-	-
3ª B	6	4	2	-
4ª A	11	11	-	-
5ª A	8	7	1	-
5ª B	8	5	3	-
6ª A	15	3	7	5
7ª A	3	1	1	1
8ª A	7	5	1	1
9ª A	1	-	1	-
Acelera	11	8	-	3
Total	107	72	18	17

Fonte: Secretaria da Escola (2010)

Quadro 4 - Quadro de aproveitamento em Língua Portuguesa: Alunos de procedência boliviana aprovados a partir da 2ª Série

Turmas	Alunos Aprovados	NOTAS					
		5	6	7	8	9	10
2ª A	3	-	1	-	2	-	-
2ª B	7	-	3	3	1	-	-
3ª A	8	-	4	3	1	-	-
3ª B	4	-	3	-	1	-	-
4ª A	11	1	2	4	4	-	-
5ª A	7	-	3	3	-	1	-
5ª B	5	1	3	1	-	-	-
6ª A	3	-	1	2	-	-	-
7ª A	1	-	1	-	-	-	-
8ª A	5	-	2	2	1	-	-
9ª A	0	-	-	-	-	-	-
Acelera	8	1	2	5	-	-	-
Total	62	3	25	23	10	1	-

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

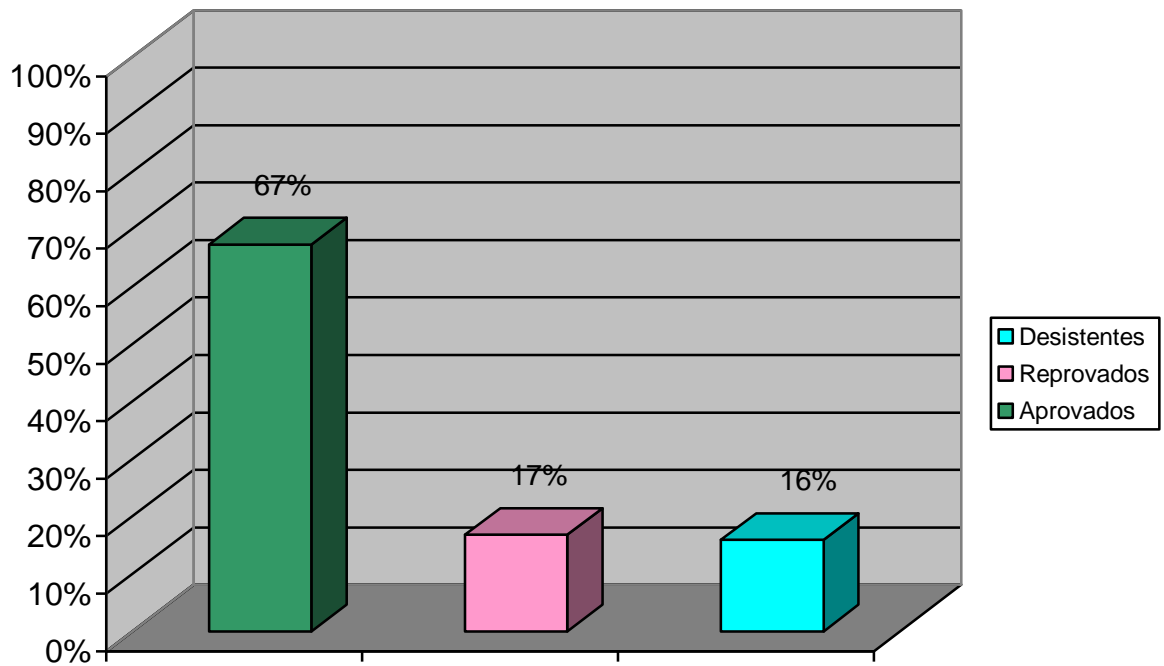
Quadro 5 - Quadro de alunos de procedência boliviana reprovados em Língua Portuguesa a partir da 2ª série

Turmas	Alunos Reprovados	NOTAS			
		1	2	3	4
2ª A	-	-	-	-	-
2ª B	2	-	2	-	-
3ª A	-	-	-	-	-
3ª B	2	-	2	-	-
4ª A	-	-	-	-	-
5ª A	1	-	-	-	1
5ª B	3	-	-	-	3
6ª A	7	-	-	2	5
7ª A	1	-	-	1	-
8ª A	1	-	1	-	-
9ª A	1	-	-	-	1
Acelera	0	-	-	-	-
Total	18		5	3	10

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

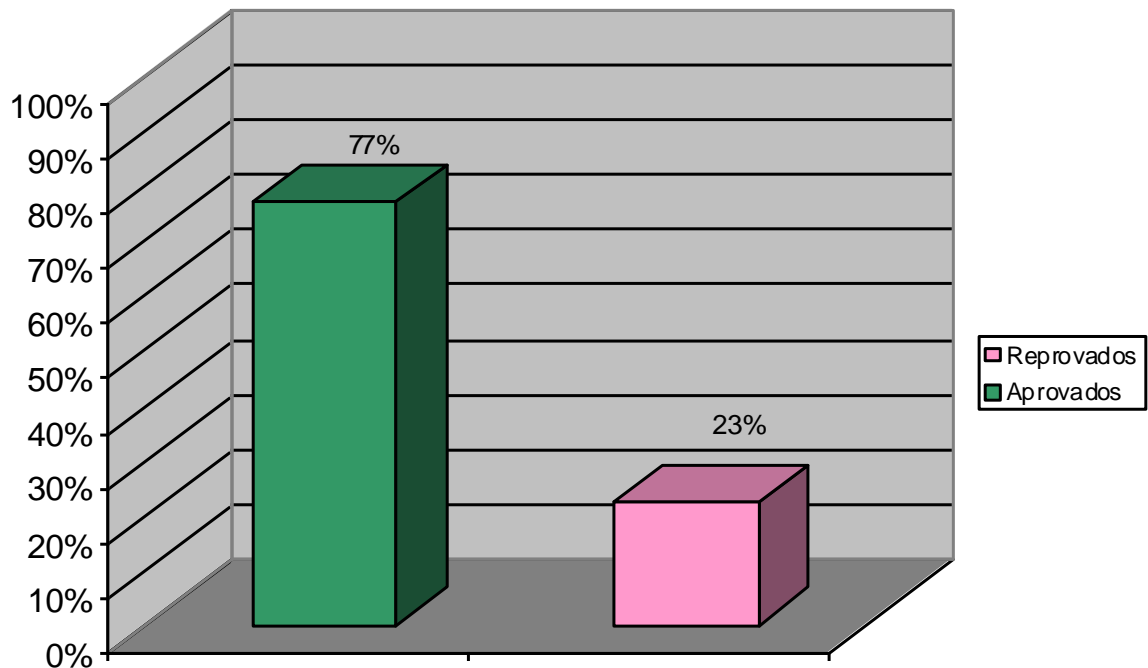
Para visualizar esses números, elaboramos os gráficos a seguir, que vão nos permitir estabelecer os índices percentuais, entre os 107 alunos de procedência boliviana. Estatisticamente os resultados assim se apresentam:

Gráfico 1 - Índice de aproveitamento de alunos de procedência boliviana na Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso - Zona Rural – Escola do Campo - Corumbá MS, no ano de 2010.



Fonte - Ribeiro (2011)

Gráfico 2 - Resultado em Língua Portuguesa dos alunos de procedência boliviana, a partir da 2ª série na Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso - Zona Rural – Escola do Campo - Corumbá MS, no ano de 2010.



Fonte - Ribeiro (2011)

Com a finalidade de estabelecermos uma comparação é importante também registrar o desempenho dos alunos brasileiros. Vejamos a seguir:

Quadro 6 - Quadro de aproveitamento escolar dos alunos brasileiros

Turmas	Total de Alunos	Aprovados	Reprovados	Desistentes
Pré	13	11	-	2
1ª A	12	11	-	1
2ª A	17	13	3	1
2ª B	6	6	-	-
3ª A	10	10	-	-
3ª B	11	7	4	-
4ª A	13	9	4	-
5ª A	12	9	1	2
5ª B	11	5	6	-
6ª A	11	5	6	-
7ª A	30	15	14	1
8ª A	11	6	4	1
9ª A	8	8	-	-
Acelera	3	3	-	-
Total	168	118	42	8

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

Quadro 7 - Quadro de aproveitamento em Língua Portuguesa: Alunos brasileiros aprovados a partir da 2ª Série

Turmas	Alunos Aprovados	NOTAS					
		5	6	7	8	9	10
2ª A	13	-	6	4	3	-	-
2ª B	6	-	2	3	-	1	-
3ª A	10	-	2	3	2	3	-
3ª B	7	-	2	2	3	-	-
4ª A	9	1	3	4	1	-	-
5ª A	9	-	4	5	-	-	-
5ª B	9	-	4	3	2	-	-
6ª A	10	-	4	6	-	-	-
7ª A	23	4	10	9	-	-	-
8ª A	7	2	4	1	-	-	-
9ª A	8	1	4	3	-	-	-
Acelera	3	2	-	1	-	-	-
Total	114	10	45	44	11	4	-

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

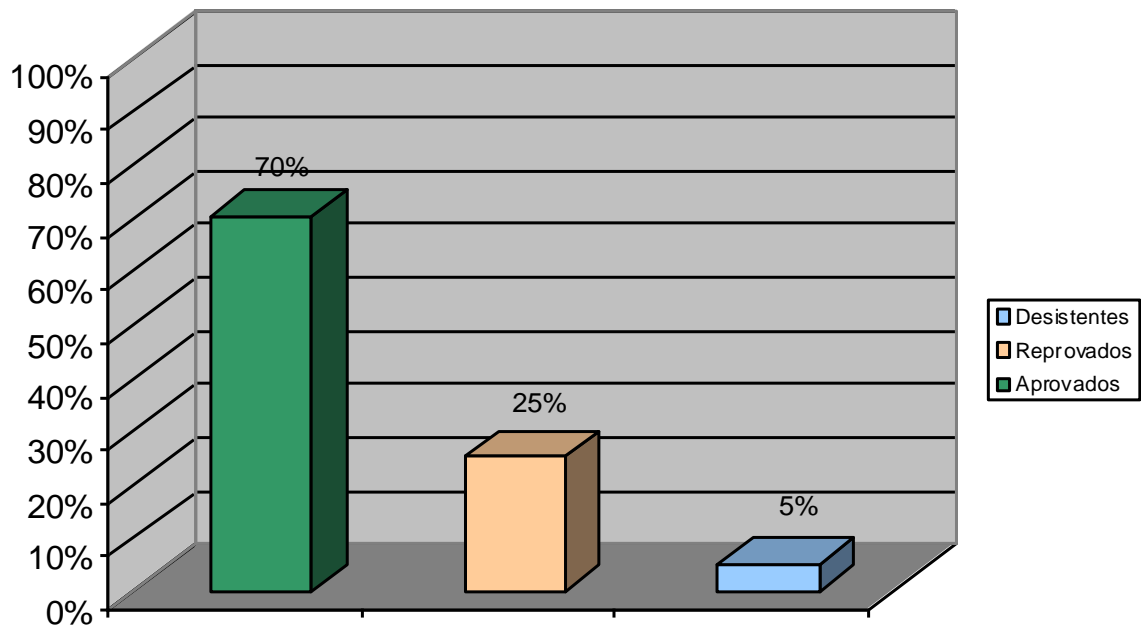
Quadro 8 - Quadro de alunos brasileiros reprovados em Língua Portuguesa a partir da 2ª série

Turmas	Alunos Reprovados	NOTAS			
		1	2	3	4
2ª A	3	-	-	2	1
2ª B	-	-	-	-	-
3ª A	-	-	-	-	-
3ª B	4	-	1	2	1
4ª A	4	-	-	1	3
5ª A	1	-	-	-	1
5ª B	2	-	-	-	2
6ª A	1	1	-	-	-
7ª A	6	-	3	2	1
8ª A	3	-	1	1	1
9ª A	-	-	-	-	-
Acelera	-	-	-	-	-
Total	24	1	5	8	10

Fonte - Secretaria da Escola (2010)

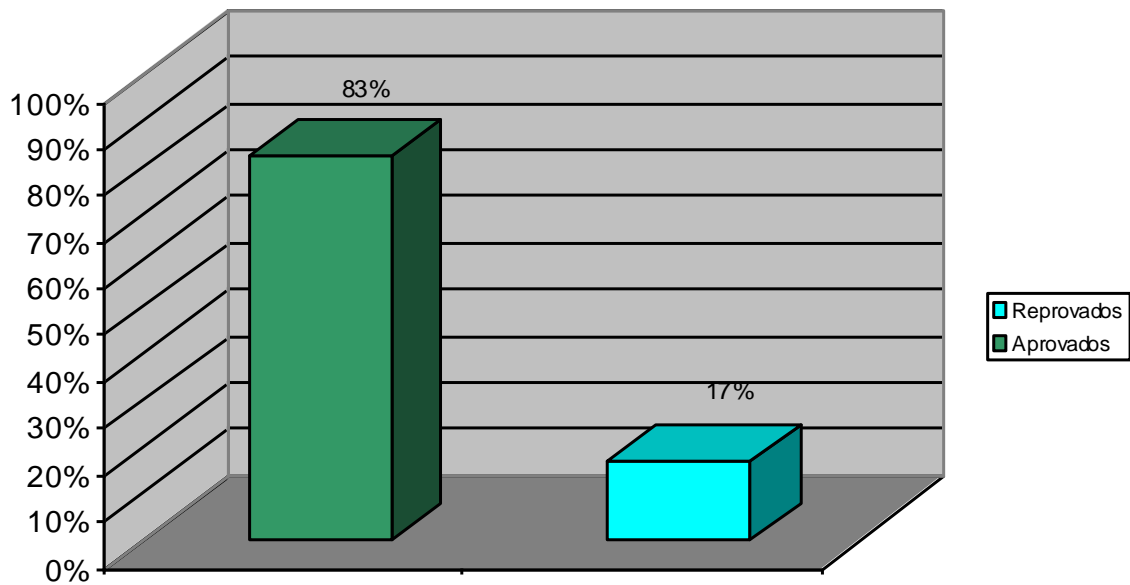
Os índices percentuais entre os alunos brasileiros, estatisticamente assim se apresentam:

Gráfico 3 - Índice de aproveitamento de alunos brasileiros na Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso - Zona Rural – Escola do Campo - Corumbá MS, no ano de 2010.



Fonte - Ribeiro (2011)

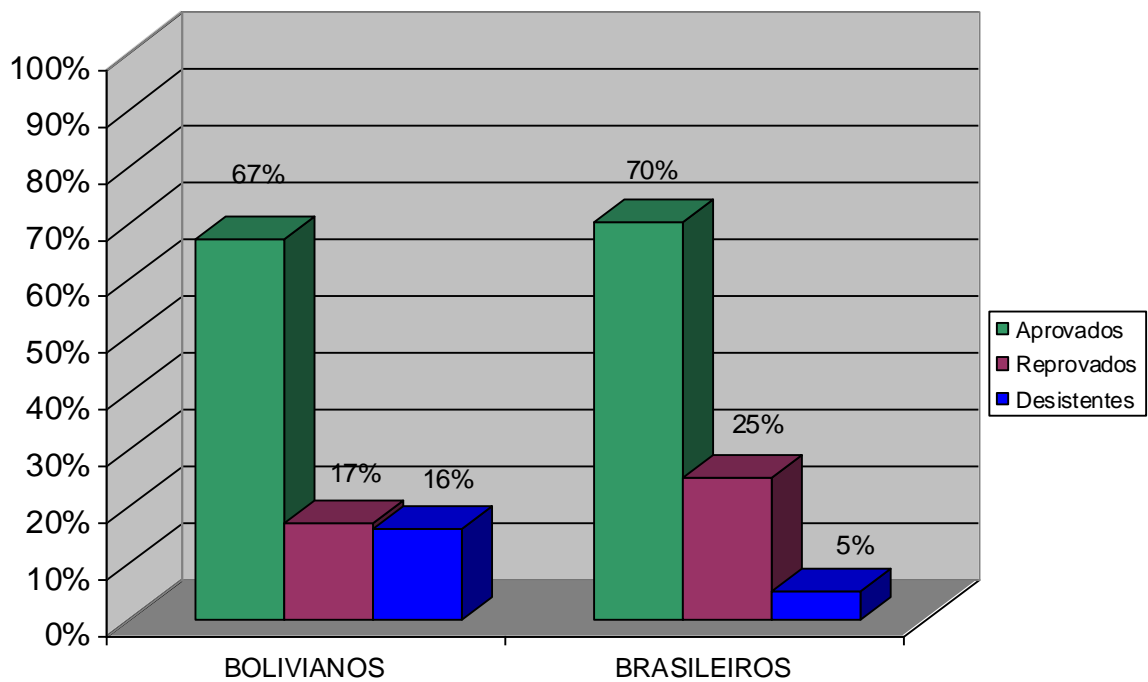
Gráfico 4 - Índice de aproveitamento dos alunos brasileiros em Língua Portuguesa a partir da 2ª Série



Fonte - Ribeiro (2011)

O gráfico 5 demonstra o resultado geral entre alunos bolivianos e brasileiros para que possamos visualizar graficamente as diferenças.

Gráfico 5 - Resultados de alunos brasileiros e bolivianos

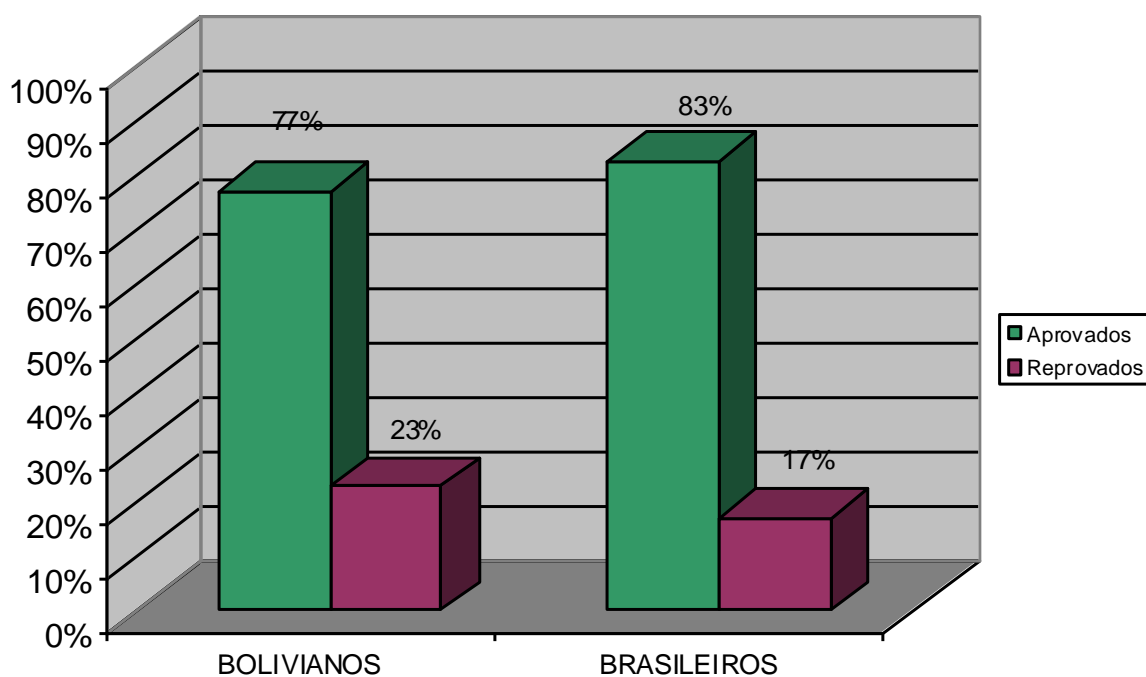


Fonte - Ribeiro (2011)

Comparativamente, observa-se que os índices de aproveitamento têm diferenças pouco significativas, chamando atenção, entretanto um índice maior percentualmente, na reprovação geral de alunos brasileiros, conforme demonstrado nos gráficos 4 e 6.

No gráfico 6 queremos demonstrar a diferença de resultados entre os alunos, no que se refere ao aproveitamento apenas em Língua Portuguesa.

Gráfico 6 - Resultados de alunos brasileiros e bolivianos em Língua Portuguesa



Fonte - Ribeiro (2011)

Com esses resultados podemos apreciar um desempenho escolar razoavelmente confortável. Os alunos brasileiros têm um índice de reprovação em Língua Portuguesa menor em 06 (seis) pontos percentuais em relação aos alunos de procedência boliviana, o que seria óbvio se levarmos em conta a nacionalidade e o idioma. Contudo, se pudéssemos efetuar um levantamento em todas as escolas municipais, estaduais e particulares, provavelmente não teríamos o mesmo resultado. A semelhança de desempenho entre alunos brasileiros e alunos de “origem boliviana” pode estar ocultando uma questão mais profunda e problemática com relação à aprovação e progressão dos alunos em escolas públicas brasileiras, cuja idéia de “progressão contínua” se torna, em muitos sentidos uma “progressão automática”, que debateremos a seguir. Ou seja, tanto os alunos brasileiros quanto os de “origem boliviana” têm sido aprovados, o que não indicaria, de fato, seu nível de aprendizado em língua portuguesa.

Alguém perguntará em qual fonte nos baseamos para tal informação. Eis aí a grande vantagem de um mestrado profissional que nos permite estreitar as relações entre o conhecimento científico e as práticas sociais dando-nos oportunidade de avaliar e melhorar a eficiência e a eficácia das organizações públicas e privadas, promovendo a solução de seus problemas com a aplicação de processos inovadores e apropriados, conforme estabelece o item III do Art. 3º da Portaria Normativa nº 17 de 28/12/ 2009.

No Brasil na década de 90, surgiram experiências de organização curricular por ciclos e desde então, elas têm sido alvo de críticas e debates por parte dos setores especializados da educação e da própria sociedade. Não queremos neste momento, fazer defesa ou acusação a esse sistema, pois isto seria sem dúvida uma discussão muito longa e descabida nesta dissertação. Encontramos na literatura variados trabalhos que tratam do assunto. O que gostaríamos de mostrar é que o despreparo e a falta de formação adequada deixaram em nossas escolas um rastro que prejudica a qualidade de ensino.

Não podemos e não queremos atribuir a má qualidade da educação básica aos ciclos até porque grande parte do sistema de ensino público brasileiro está estruturada na organização curricular por séries. Em todo o Brasil, são muito poucas as escolas que adotam o ensino ciclado.

De acordo com Arroyo (2000), surgiram em um passado recente várias experiências: o Ciclo Básico em São Paulo (1983); a Escola Plural em Belo Horizonte (1994/1995); Escola Sem Fronteiras em Blumenau (1997/2004); Escola Cidadã em Porto Alegre (1989/2000); Escola Desafio em Ipatinga (1989/2001); Escola Candanga em Brasília (1996) e muitas outras. Todas tiveram em seus contextos, fracassos e sucessos e os usaram para pensar e construir outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, a formação do desenvolvimento humano de nossa infância, adolescência e juventude.

Hoje são comuns no cotidiano escolar, as expressões: ciclo básico, progressão continuada, avaliação, promoção contínua, reforço, programas de aceleração, etc. Atentemos para a colocação a seguir:

Com a promulgação da lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e de outros documentos legais devidos à própria inquietação de alguns profissionais da educação, a avaliação tornou-se um tema mais polêmico, um momento instigante: não se pode mais reprovar. Passa-se o aluno de um ano para outro, período ou etapa mesmo que ele não tenha atingido o nível desejado imposto pela escola. (FIGUEIREDO, 2003, p. 1).

Desde a promulgação da LDB em 1996, as escolas particulares e as redes públicas de ensino têm autonomia para implantar o regime em ciclos ou o seriado na primeira etapa do ensino fundamental, que atende crianças de cinco a nove anos de idade. Na educação em ciclos, a primeira etapa do ensino fundamental é dividida em blocos pedagógicos: o primeiro ciclo correspondente aos três primeiros anos e o segundo ciclo aos outros dois anos. Nesse sistema, o aluno não repete o ano porque a avaliação é contínua. Na educação seriada, ao contrário, cada ano equivale a uma série e o aluno que não dominou o seu conteúdo é retido e refaz a mesma série no ano seguinte.

O Artigo 30 da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 do CNE determina que até as escolas que adotam o regime seriado não retenham os alunos que estiverem cursando entre o 1º e o 3º anos do ensino fundamental.

Contudo a “progressão contínua” defendida por Paulo Freire não é a progressão “automática” que vemos hoje implantada na maioria das escolas. Conforme Mariza Abreu (2007), ex-Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a escola pública não tem assegurado aos alunos a aprendizagem necessária para melhorar a economia brasileira e a qualidade de vida da população.

Ainda segundo a mesma professora, surgem as seguintes indagações: O que seria preciso para reverter esta situação? Mais recursos para a educação? Melhor formação dos professores? Menos reprovação dos alunos? Responsabilização dos gestores, escolas e professores?

Todas essas ações de forma conjunta são importantes enquanto que, individualmente não produzem o efeito desejado. Por exemplo, não basta apenas dirigir mais recursos para a educação, é preciso gestão eficiente para que bons resultados sejam alcançados.

É preciso que pensemos em todas essas alternativas. Não estamos condenando ou exaltando nenhum sistema e concordamos com o filósofo e pedagogo Celso dos Santos Vasconcelos que disse: “o bom professor não é aquele que reprova muito ou que aprova todo mundo, mas aquele que garante as condições para a aprendizagem de todos” (Vasconcelos, 2001).

Cabrera (2001) faz uma constatação de que os alunos progridem ao longo de sua escolaridade sem ter a garantia dos domínios das competências e habilidades para as etapas de ensino que estão cursando.

Carvalho (2002), ainda mais crítico, avalia que uma das principais conseqüências desse tipo de progressão é que o governo se exime de sua responsabilidade de educar e formar novos cidadãos outorgando certificado de conclusão para alunos que não dominam o mínimo necessário da escrita, leitura, interpretação e das quatro operações fundamentais da matemática, fazendo surgir um novo tipo de analfabeto: o analfabeto escolarizado.

É necessário que todos os envolvidos no processo educacional reflitam sobre essas práticas, sobre esses sucessos e fracassos, para, assim, repactuarmos um novo sistema comprometido com a eficiência e com os resultados. E não se esquecer que a motivação para estudar deve estar do desejo sincero de aprender, de saber, na curiosidade de descobrir. Demo (2008, pp. 3-4) é categórico quando diz: “à sombra da teoria dos ciclos [...] a progressão continuada preconizada pela LDB passou a progressão automática”.

Há uma escola particular de grande respeitabilidade em nosso município, a Escola Tenir que abriga um grande número de alunos migrantes; bolivianos, libaneses, palestinos e paraguaios. Os bolivianos são em maior quantidade e todos indistintamente têm bom poder aquisitivo. Falando de modo particular sobre os alunos bolivianos, foco de nossa pesquisa, aqueles que vêm acompanhando seus pais, normalmente profissionais graduados que trabalham em empresas mineradoras recém criadas no outro lado da fronteira, enfrentam problemas graves de adaptação porque chegam já alfabetizados na língua espanhola e encontram um ambiente despreparado para o seu acolhimento em termos de idioma.

Normalmente, a solução proposta e com a qual eles podem arcar, é a contratação de um professor particular que em casa vai procurar suprir a falta da escola. Os alunos de escola pública não possuem esse recurso e dependem exclusivamente daquilo que a escola lhe oferece.

Ao ser entrevistado, no final do ano de 2010, o Secretário Municipal de Educação de Corumbá, o professor Hélio de Lima, que está no seu terceiro ano à frente da pasta, disse acreditar que a situação da fronteira e dos fronteiriços precisa ser mais bem trabalhada e entendida, tanto pela população de Corumbá, quanto pelos bolivianos. É uma situação que agrega benefícios e acarreta problemas, porém uns precisam dos outros para sobreviver, tanto no aspecto econômico, social, cultural e de territorialidade.

Continuando, em relação à Lei Municipal nº 1.322 de 22 de outubro de 1993, declarou estar discutindo com as escolas a forma de implantação do ensino de Língua Espanhola. Levantou o problema de que só neste ano a UFMS/CPAN forma a primeira turma de

professores licenciados em Português/Espanhol e disse que a Escola Municipal “Fernando de Barros” já trabalhou dentro do Programa Mais Educação, aspectos da língua espanhola e a interação com o povo boliviano através de um projeto intercultural.

A escola citada criou um projeto intitulado “A imigração boliviana e a introdução de sua cultura em Corumbá, MS: *Somos todos hermanos*”. Essa escola está localizada no bairro Centro América e tinha como principal objetivo promover a união cultural e social da população brasileira em Corumbá com a população boliviana. O projeto integrou inicialmente alunos do 6º ao 9º ano e devido a sua proporção e repercussão, nos últimos meses envolveu as demais turmas do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, tendo então a participação de aproximadamente 600 alunos. Teve a sua culminância na última semana de setembro de 2010 e contou com a participação de 80 alunos bolivianos da Escola “Samuel Lopy Mendonza”, do cônsul boliviano em Corumbá e do representante do Centro Boliviano e Brasileiro. O objetivo foi atingido e o sucesso pleno.

Outra citação do Professor foi a respeito das tratativas do MEC com a UFMS/CPAN através da Professora Mestre do Curso de Letras Suzana Vinicia Mancilla Barreda para implantação do Projeto Escolas de Fronteira na região com um projeto piloto entre a Bolívia (Escuela Resguardo) e Brasil (Escola Municipal CAIC “Pe. Ernesto Sassida” e Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”). Segundo o Secretário a SME elaborou para o ano de 2011 Coletâneas Pedagógicas de 1ª a 5ª séries, que trazem noções preliminares de língua espanhola buscando de forma empírica orientar os professores na forma de trabalhar com os alunos bolivianos em nossas escolas.

Também buscamos conhecer o Sistema de Educação Boliviano visitando primeiramente o Cônsul de Bolívia em Corumbá, o Sr. Juan Carlos Mérida Romero que se demonstrou acessível a estabelecer parcerias para minimizar as dificuldades encontradas. Numa outra oportunidade, estivemos com o *Director Distrital de Educación* de Puerto Quijarro, Prof. Moises Orellana Montero, que nos presenteou com o *Nuevo Proyecto de Ley* de Educación da Bolívia, escrito por Avelino Siñani e Elizardo Perez. Este novo Projeto data de 2006 e foi promulgado em La Paz pelo Senhor Presidente Evo Morales no dia 20 de dezembro de 2010 como Ley nº 070 e sua aceitação está sendo muito controversa especialmente pelos grupos ligados ao magistério e a Igreja por propor uma educação laica, técnica e humanista.

Com o *Director Distrital* constatamos que em Puerto Quijarro existem 16 (dezesseis) escolas entre públicas e privadas, abrangendo 5.340 alunos, sendo 3.700 nas escolas municipais e 1640 nas escolas privadas. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 9 - *Unidades Educativas del Distrito de Puerto Quijarro*

Nº	Unidad Educativa	Natureza	Turno	Nível	Ubicación
1	Maximiliano Paredes	Pública	Tarde	Primário	Barrio San Juan
2	Santa Cruz	Pública	Tarde	Prim./Secund.	Barrio El Carmen
3	Fenelon Suarez Roman	Pública	Tarde	Prim./Secund	Barrio Santa Barbara
4	Pinocho	Pública	Tarde	Prim./Secund	Barrio Copacabana
5	Resguardo	Pública	Tarde	Prim./Secund	Arroyo Concepción
6	Samuel Lopez Mendoza	Pública	Mañana	Prim./Secund	Barrio Copacabana
7	27 de Mayo	Pública	Tarde	Prim./Secund	Barrio 27 de Mayo
8	San Pedrito	Pública	Tarde	Primário	Comunidad San Pedrito
9	El Carmen de La Frontera	Pública	Tarde	Primário	Comunidad El Carmen
10	Puesto Gonzalo	Pública	Mañana	Primário	Comunidad Puesto Gonzalo
11	CEAS Puerto Quijarro	Pública	Noche	Secundário	Barrio San Juan
12	CEAS Arroyo Concepción	Pública	Noche	Secundário	Arroyo Concepción
13	Sana Agustín	Privada	Tarde	Prim./Secund	Barrio San Silvestre
14	Cristo Rey	Privada	Tarde	Prim./Secund	Barrio 27 de Mayo
15	Adventista	Privada	Tarde	Prim./Secund	Barrio 27 de Mayo
16	San Francisco de Asis	Privada	Tarde	Prim./Secund	Barrio Centro

Fonte - *Directoria Distrital de Educación-Puerto Quijarro (BO) – 2010*

Há ainda a informação de que nessas escolas existem alguns poucos alunos brasileiros, porém a exemplo do que acontece aqui, lá eles têm documentos bolivianos.

Em outra oportunidade, o Vice-Consul do Brasil em Puerto Suarez, Senhor Washington Abreu relatou ter recebido uma denúncia da situação vulnerável em que vivia uma família brasileira na zona rural daquele município. Disse ter constatado tratar-se de uma família composta por pais, filhos e netos que viviam em absoluta situação de pobreza. Os filhos e os netos nunca frequentaram escola ou serviço de saúde porque tinham medo de serem pegos pelo serviço de migração. Foram tomadas providências para resolução legal da situação com envolvimento do Ministério das Relações Exteriores.

Relatou-se o caso acima para exemplificar e comprovar que nesta região os problemas acontecem com os imigrantes bolivianos em Corumbá e com os imigrantes brasileiros em

Puerto Quijarro, Puerto Suarez e adjacências. Realizar um levantamento na Bolívia dos imigrantes brasileiros ilegais que lá vivem, seria um trabalho social de grande envergadura que por certo surpreenderia as nossas autoridades diplomáticas.

A verdade é que embora as famílias e os alunos se sintam satisfeitos na Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso”, muita coisa ainda tem que ser feita. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* do Pantanal (UFMS/CPAN) por sua localização, após mais de 40 (quarenta) anos de existência, olhou a sua volta e incluiu o espanhol no seu curso de letras. A Secretaria Estadual de Educação (SEE) a partir do ano de 2010 incluiu o espanhol na grade curricular de suas escolas de nível médio. A Secretaria Municipal de Educação (SME) está trabalhando a língua espanhola num projeto extracurricular de uma escola. São pequenos avanços, que podem se transformar em grandes metas... Precisamos de mais, muito mais.

Considerando que o estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira com o Paraguai e com a Bolívia, já era tempo de termos desviado a atenção da pesquisa científica para esses aspectos. Quiçá o Mestrado em Estudos Fronteiriços tenha chegado para suprir essa lacuna de tantos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa contextualização, defendemos o desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de zona de fronteira, com um programa de 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 que, sequer, iniciaram um processo educacional.

Parte dos nossos profissionais não está pronta para atuar nas escolas de fronteira. Contudo, quando elas funcionarem nos moldes do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), cuja finalidade é estreitar os laços de interculturalidade entre cidades vizinhas que fazem fronteira com o Brasil, eles seriam favorecidos porque através do programa estabelecer-se-ia o intercâmbio de professores brasileiros e bolivianos com ênfase no ensino na língua portuguesa e espanhola.

No transcorrer das observações constatamos um grande esforço por parte de alguns professores e alunos para se fazer entender e atingir a um resultado, uma vez que não estão preparados para uma escola bilíngue. Em contrapartida, existe outra parte que não se preocupa com essa problemática, é como se ela não existisse. Falta método, falta formação. Tudo o que existe até o momento é pura improvisação.

É preciso alcançar um meio para romper com as barreiras simbólicas que excluem e estigmatizam os nossos parceiros fronteiriços. A presença de crianças bolivianas em nossas escolas é muito grande. É necessário, portanto, investir na superação da discriminação e valorizar os grupos que compõem a nossa sociedade.

Ao finalizar este trabalho, não existe a pretensão de realmente fazer uma conclusão do assunto. Antes, esperamos abrir o debate para essa questão tão inquietante e tecer considerações que despertem o pensamento e a reflexão sobre assunto tão importante. Como disse Peres (1966, p. 166) “a língua é um dos principais componentes de uma cultura e como tal é responsável pela socialização e identidade cultural de cada indivíduo e pelo sentimento de pertencer a um determinado grupo”.

É preciso que não apenas os poderes constituídos, mas todos os membros da comunidade acadêmica se interessem pelo fato e iniciem novas pesquisas nesse campo tão rico, que se abre para a diversidade e pluralidade da cultura, tão próxima de todos.

Para garantir que esta causa não se perca entre outras, é necessário manter viva questões tais como: formação de professores, grade curricular, e a integração entre gestores educacionais dos entes públicos, das escolas e, principalmente, com os alunos conhecendo assim suas angústias e limitações.

A formação continuada dos professores deve privilegiar a necessidade de uma metodologia que contemple a diversidade cultural que aqui é produzida e vivenciada. O profissional da educação desta região não foi preparado para esse olhar e trabalha como se trabalharia em qualquer outro município do Brasil, na maioria das vezes, amparado por um livro didático que está fora de nossa realidade.

Com relação ao idioma e à cultura, é certo que esses alunos migrantes têm uma referência identitária duplicada, porque nas escolas aprendem o português, a língua oficial e a cultura brasileira, mas em suas casas falam o espanhol e vivem a cultura boliviana, pois é nesse espaço que têm a sua moradia.

As instituições de ensino superiores aqui localizadas não podem mais ignorar essa realidade. Têm que focar a pesquisa e a construção de uma ciência que de fato contribua para o levantamento, diagnóstico e elaboração de projetos que beneficiem a população desta região de fronteira, promovendo, assim, o seu desenvolvimento e sustentabilidade.

Nas diversas conversas mantidas ao longo do processo de pesquisa se percebeu de fato, por parte das autoridades envolvidas, a vontade de se estabelecer um processo de integração oficial. Pode ser que haja necessidade de maior comunicação entre elas, ou talvez seja necessária a quebra de uma resistência, relacionada a cada um cuidar dos próprios problemas.

Enquanto o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que no caso brasileiro é o órgão encarregado de promover um levantamento sociolinguístico na região que preceda a entrada de algumas escolas no Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) não realizar esse procedimento, torna-se urgente e necessária uma atuação mais efetiva no cumprimento da legislação vigente, ainda que o espanhol seja oferecido como atividade extracurricular.

Para que esses alunos tenham uma atitude positiva em relação ao espanhol e no caso dos alunos bolivianos, em relação ao português, é preciso motivação. Precisamos despertar esse interesse através de atividades que causem prazer. É preciso, também, criar uma atitude positiva por parte dos pais, e para isso as escolas terão que sensibilizá-los, incentivando a sua participação efetiva nas atividades binacionais realizadas nas escolas. É preciso, sobretudo, intensificar o desenvolvimento de práticas de interculturalidade, isto é, produzir contatos qualificados, conhecimento sobre o outro.

Todas essas atitudes demonstram um processo de interatividade entre o povo fronteiriço sem jamais desrespeitar a ordem nacional dos países envolvidos (Brasil-Bolívia), mas com o objetivo de transformá-los em cidadãos participantes, que farão da fronteira um espaço democrático e cooperativo.

É necessário promover a sensibilização dos órgãos governamentais dos dois países para aplicação de medidas saneadoras que privilegiem a permanência nas escolas dessas crianças que sofrem o preconceito e a discriminação de não dominar a língua do país em que vivem provisória ou definitivamente.

Finalmente, esperamos que esta pesquisa possa oferecer condições para reflexão dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento destas cidades fronteiriças e possa servir para um debate democrático na instalação de políticas para esta área “diversa” e “plural” da fronteira oeste de nosso Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Como melhorar a qualidade do ensino?** Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.educacaors.gov.br>>. Acesso em: 02 maio 2011.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência Nacional** (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira). São Paulo: Ática, 1989.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: Um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, v. 17, n° 71, Brasília, 2000, pp. 33-40.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação - referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BOLÍVIA. **Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 – INE - Instituto Nacional de Estatística da Bolívia**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.bo>, 2006>.

_____. **Programa de Reforma Educativa – INE - Instituto Nacional de Estatística da Bolívia**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.bo>>.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil. 2009.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. **Censo Demográfico** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE – 2000, 2006 e 2010.

_____. **Lei n° 6.634, de 02 de maio de 1979**. Dispõe sobre a regulamentação da Faixa de Fronteira. Brasília, 1979.

_____. **Decreto Lei n° 85.064, de 26 de agosto de 1980**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei 6.634 de 02 de maio de 1979. Brasília: Senado Federal, 1980.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no Brasil. Brasília, 2005.

_____. **Lei Municipal nº 1.322, de 22 de outubro de 1993**. Dispõe sobre a implantação nas escolas Municipais de Corumbá do ensino de Língua Espanhola. Corumbá, MS. 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escolas de Fronteira**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009**, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais do Ministério da Integração Nacional. **Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília, 2005**.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais do Ministério da Integração Nacional. **Programa Nacional de Desenvolvimento Regional Brasília, 2007**.

CABRERA, Renata. Qualidade de Ensino e Escola Ciclada. In: **Revista Gestão Universitária**. Belo Horizonte, 2011, disponível em: <http://www.conexaeventos.com.br/detalhe_artigo.asp?id=2>. Acesso em: 02 maio 2011.

CARVALHO, Darvim Nunes. O Analfabeto Escolarizado. In: **Cadernos de Pós Graduação**, vol. 1. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.uninove.br/revistacadernoseduc>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

CAVALCANTE, Meire. Escolas de Fronteira: onde se trocam cultura, idioma e conhecimento. **Revista Nova Escola**, edição 178, São Paulo: Abril, dez/2004.

CAVARZERE, T. T. **Direito Internacional de pessoa humana**: a circulação internacional de pessoas. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

COSTA, Vanesa C., SOUZA, Tammi F. P. B. de, SILVA, Anamaria S. **A inclusão de crianças bolivianas nas escolas municipais de Corumbá-MS**. Corumbá: UFMS, 2009, pp.1-18.

DEMO, Pedro. **Educação de Esquerda e de Direita – Sobre “neutros” engajados e “engajados” neutros**. Brasília, 2008, pp. 1-10. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sitesuol.com.br/textos/esqdir.html>>. Acesso em: 02 maio 2011.

DOMINGUES, José M. et al. (Org.). **A Bolívia no espelho do futuro**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FAULSTICH, Enilde. **Oportunhol é uma interlíngua? Seminário do Instituto Universitário de Linguística Aplicada (IULA) - Barcelona, 21/04/1997**. UNB. Brasília: 1997, pp. 1-15.

FEDATTO, Nilce A. S. Freitas. Educação em mato Grosso do Sul: Limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira Brasil-Paraguai. In: OLIVEIRA, Tito C. M. (Org.). **Território sem limites – Estudos sobre Fronteiras**. Campo Grande: UFMS, 2005.

FIGUEIREDO, Carmen Flor de Maio Silva. Elaborando o Projeto Pedagógico: Promoção Automática X Progressão Continuada. In: **Presença Pedagógica** n° 51. Belo Horizonte, 2003, pp. 01-28.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: Zahar, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita & poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HOBBSBAWN, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, Mito e Realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lia O. et al. Desenvolvimento da Faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: OLIVEIRA, Tito C. M. (Org.). **Território sem limites – Estudos sobre Fronteiras**. Campo Grande: UFMS, 2005.

_____. Limites e Fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. **Revista Território**. Rio de Janeiro, v. 8, 2000, pp. 9-29.

MARQUES, Ângela Maria. Movimentos Migratórios fronteiriços: bolivianos e paraguaios em Mato Grosso do Sul. **XXVII Congresso anual da ILASSA – 1º a 3 de fevereiro 2007**, pp. 1-19.

MERCOSUL. **Tratado de Assunción**, 26 de maio de 1991.

MOTA, Sara dos Santos. **As línguas de fronteira sob a perspectiva do enunciador fronteiriço V SENALE na UCPel, RS**. Santa Maria: UFSM, 2007.

NÓBREGA, Ricardo. Migração e globalização popular. In: DOMINGUES, José M. et. al (Org.). **A Bolívia no espelho do futuro**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

OLIVEIRA, Tito C. M. (Org.). **Os elos da integração: O exemplo da fronteira Brasil-Bolívia**. Território sem limites – Estudos sobre Fronteiras. Campo Grande: UFMS, 2005.

_____. Tipologia das Relações Fronteiriças. Elementos para o debate teórico prático. In: **Território sem limites – Estudos sobre Fronteiras**. Campo Grande: UFMS, 2005.

OLIVEIRA, Marco A. M. Tempo, Fronteira e Imigrante: Um lugar e suas “inexistências”. In: OLIVEIRA, Tito C. M. (Org.) **Território sem Limites – Estudos sobre Fronteiras**. Campo Grande: UFMS, 2005.

OLIVEIRA, Marco A. M. Os imigrantes e as fronteiras. Armadilhas interpretativas. In: COSTA, Edgar A. e OLIVEIRA, Marco A. M. (Org.). **Seminários de Estudo Fronteiriços**. Campo Grande: UFMS, 2009.

PAIXÃO, Roberto O. **Turismo na fronteira – Identidade e Planejamento de uma região**. Campo Grande: UFMS, 2006 (Série Fontes Novas).

PEREIRA, Jacira H. do V. Diversidade Cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 2, nº 1 Jan/Jun 2009, pp. 51-83.

_____. Escolas de fronteira: espaços de trocas, diálogos e aproximações. In: OSÓRIO, A. C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). **América Platina: textos escolhidos**. Campo Grande: UFMS, 2007, v. II, p. 131-152.

PEREIRA, Jacira H. do V. **Fronteiras étnico-cultural e geográfica: Indagações para educação sobre a (re) construção identitária de sujeitos migrantes**. Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação, nº 21. UFMS/CAPES, 2003, pp. 1-15.

_____. Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECO**, 2003. Campo Grande: UCDB/UFMS, 2003, pp. 01-10.

PEREIRA, Marciana C. **A escola de fronteira: Diversidade e cultura na fronteira Brasil-Guiana**. Goiânia: UEG, 2007.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural: utopia ou realidade?** Processo do pensamento dos professores face a diversidade cultural: integração de minorias de imigrantes na escola (Genebra e Chaves). Porto: Profedições, Lda/Jornal A Página, 1999, p.166.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, TITO C. M. (Org.). **Território sem limites – Estudos sobre Fronteiras**. Campo Grande: UFMS, 2005.

RIBEIRO, Leticia P. **Interações espaciais na fronteira Brasil-Paraguai: as cidades gêmeas Foz de Iguaçu e Ciudad Del Este**. 2001. Dissertação (Mestrado). PPGG/UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

SALLES, Leila M. F. e SILVA, Joyce M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel [30]: 149-166, jan/jun 2008.

SANDES, Cintiene Monfredo. Entre a legalidade e a ilegalidade: as migrações bolivianas na fronteira com o Brasil. **Revista Eletrônica Boletim do Tempo**. Ano 4, nº 4, RIO, 2009.

SANTOS, João P. et al. **Oito jeitos de mudar o mundo com os migrantes e refugiados**. Brasília: IMDH/CSEM, 2004.

SANTOS, Milton. Cidades na era global. **Revista Cidades**, São Paulo: 2 (13): pp. 12-14, maio 1997.

SAVEDRA, Mônica M. G. Política Linguística no Brasil e MERCOSUL: o ensino das primeiras e segundas línguas em bloco regional. **Revista Palavra**. Departamento de Letras PUC, nº 11. Rio de Janeiro: Trarepa, 2003, pp. 39-54.

SOUCHAUD, Sylvian; BAENINGER, Rosana. Collas e Cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá MS. **Revista Brasileira de Estudos da População**. Vol. 25, n. 2. São Paulo, 2008.

SOUZA, Osmar Ramão Galeano de. **O papel das universidades na fronteira**. Campo Grande: UFMS, 2006.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995/2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, Suzana B. Estâncias brasileiras na fronteira uruguaia no começo do século XX. **Simpósio Nacional da ANH (20:1999: Florianópolis). História: fronteiras/ANH**. São Paulo: FFLCH/USP: ANPUH, 199, Vol. II, pp. 729-736.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras Brasileiras. **Ciência e Cultura**. V. 57, n. 2. São Paulo: Apr/June 2005, pp. 47-50.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Superação da Reprovação: empurrar os alunos com a barriga X garantir a aprendizagem. In: **Cadernos Pedagógicos do Libertador**: São Paulo, Vol. 3, 1994.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**



Corumbá-MS, 21 de junho de 2011

Ilmo. Senhor
Prof. Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira
DD. Coordenador do PPG-MEF

Senhor (a) Coordenador (a),

Solicito as providências necessárias para constituição da Banca Examinadora que julgará a **Dissertação de Mestrado**, na área de concentração Estudos Fronteiriços, da aluna **Maria Lúcia Ortiz Ribeiro**, cujo projeto de pesquisa se intitula: **O IDIOMA COMO FATOR SEGREGADOR E EXCLUDENTE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA**.

Sugiro a lista dos docentes abaixo relacionados para compor a referida Banca Examinadora, bem como proponho que a defesa se realize no dia / /2011, às h.

Membros Titulares:

Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira

Dr^a. Ângela Varela Brasil

Atenciosamente,

Prof. Dr. Gustavo Villela Lima da Costa
Orientador