UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SONIA MARIA DE CAMPOS

RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA:
PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA E. E. 12 DE OUTUBRO

CÁCERES-MT
2025

SONIA MARIA DE CAMPOS

RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA:
PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA E. E. 12 DE OUTUBRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora Prof. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira.

CÁCERES-MT

2025

© by Sonia Maria de Campos, 2025.

C198r Campos, Sonia Maria de.
RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA E. E. 12 DE OUTUBRO / Sonia Maria de Campos. - Cáceres, 2025.
103f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira.

1. Educação. 2. Fronteira. 3. Interculturalidade. I. Ferreira, Waldinéia Antunes de Alcântara. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 376

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

SONIA MARIA DE CAMPOS

RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA:
PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA E. E. 12 DE OUTUBRO

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA
Data: 15/04/2025 15:57:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Orientadora
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

gov.br Documento assinado digitalmente
FERNANDO JESUS DA SILVA
Data: 04/04/2025 10:58:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr.Fernando Jesus da Sailva
Avaliador Externa
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSANE DUARTE ROSA SELUCHINESK
Data: 04/04/2025 11:47:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk
Avaliadora Inxterna
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

APROVADA EM: 21/03/2025.

Dedico esta dissertação

Aos profissionais da educação que pesquisam os sujeitos que foram esquecidos, marginalizados, silenciados e invisibilizados pela sociedade opressora, especialmente à minha orientadora que me inspira e que me apoiou durante este caminhar.

À minha família. Aos meus pais, Honorato e Dulcina; ao meu irmão Santana e às minhas irmãs Maria José, Ana da Guia, Vera e Dulcina Francieli, pelo amor e incentivo a mim.

Ao meu esposo Adson de Arruda e minha filha Ana Clara que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis, me apoiando.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento será para os amigos e parentes que me acompanham nessa jornada da educação, incentivando com palavras amigas para vencer os obstáculos.

Aos meus familiares, gratidão pelo apoio, pelo carinho, por suportar minhas crises de ansiedade, nesse momento de recolhimento intelectual.

Ao meu esposo Adson de Arruda, meu guru, que sempre me incentivou e me deu apoio e carinho nos momentos de crise, desespero e alegria. Gratidão à minha filha Ana Clara, que esteve sempre ao meu lado, compreendendo e dando força para não desistir.

À Professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, por compartilhar comigo seu conhecimento, auxiliando-me nos momentos de medo e incertezas, desespero durante minha fragilidade, também por dispor de seu tempo na construção desta produção científica.

Agradeço à banca de avaliadores Profs. Fernando de Jesus e Rosane Duarte. que leram e contribuíram para realização desta dissertação.

Às minhas amigas, em especial, Leila, Mirã e Daniele, que compartilharam comigo momentos de incertezas, tristezas, desespero e momentos de alegria, gratidão pela troca de ideias.

Agradeço a também à amiga do trabalho Luzeni, companheira que sempre me apoiou para conquistar esse título.

Agradeço à turma de mestrado 2023 do PPGEdu, pela amizade e troca de experiências e saberes. Sempre estará em meu coração, com muitas lembranças.

Agradeço aos(as) alunas(os) bolivianas (os) e professores da Escola Estadual 12 de outubro que foram os protagonista dessa dissertação participando, disponibilizando seu tempo com informações que possibilitou a construção desta dissertação.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es do PPGEdu pelos preciosos ensinamentos.

Mergulhei no campo da fronteira
E ela iluminou a minha vida
Meu lugar meu tudo, minha essência
Minha realização, no espírito e na alma
Assim me encontrei, na aventura do novo, diferente
Do sonho, do novo
Atravessei.
A fronteira viva, pontilhada por marcos, e traços
Guiada por passos, de diferenças e traços
Um espaço de mistura, história que é rio de cultura
No decolonial que foge do Domínio marginal
No mosaico rico, clássico e atual, a escola é palco dos atores do Pantanal
Lá onde é a gratidão da terra
Canta e berra a passarada
Onça, sucuri, ariranha, capivara, tuiuiú, periquito, papagaio
No pé de pequi canta o biguá, na flor do ipê e do Jatobá
Pra voltar pra minha gente
No meu campo, no meu beco, onde o sol encontrou o meu olhar.

(Sonia Maria de Campos)

RESUMO

Este estudo visa compreender qual a percepção das/os professoras/es, de Cáceres-MT/San Matías, sobre as/os educandas/os bolivianas/os da Escola Estadual 12 de outubro, ainda, observar como desempenham suas práticas pedagógicas. O caminho percorrido para adentrar neste universo foi o diálogo com a bibliografia especializada, sobretudo, no que se aproxima mais dos temas relacionados à fronteira, à historicidade da ocupação deste território e da que trata da escola em suas várias dimensões; e, de forma mais aguda a que refere as questões relacionadas à cultura e à interculturalidade, as coletas de dados com entrevistas não estruturada. Um segundo passo foi pensar os nexos culturais estabelecidos entre estudantes e professores/as na Escola Estadual 12 de Outubro com todo seu aparato pedagógico, localizada no Assentamento Nova Esperança - agrovila, naquela região de fronteira. Neste momento, entraram em cena as análises das relações e do convívio diário de estudantes de diferentes "origens" (leia-se diversidades culturais) no espaço escolar, que afloraram através do contato semanal que estabeleci com eles naquele local e de suas narrativas materializadas nas observações e entrevistas não estruturada que realizei. Percebeu-se como resultado a existência de um rico mosaico cultural dentro do espaço escolar, e para transformar esta singularidade em ação pedagógica percebo que a comunidade escolar precisa de "formação" em como lidar com essa diversidade, em como se aproximar e acolher esses alunos e permitir fluir a possibilidade da troca de conhecimento na educação escolarizada. Também ficou evidente a necessidade de se efetivar as políticas públicas existentes, voltadas para o acesso dos alunos bolivianos, ou seja, incluir esses Outros à educação escolarizada que paradoxalmente não é incluído nessa política educacional, e que gere um acesso inclusivo, com práticas pedagógicas interculturais.

Palavras Chaves: Educação; Fronteira; Interculturalidade.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender la percepción de los docentes de Cáceres-MT sobre los estudiantes bolivianos de la Escuela Estatal 12 de Outubro, y observar cómo realizan sus prácticas pedagógicas. El camino emprendido para entrar en este universo fue el diálogo con la bibliografía especializada, sobre todo en lo que está más cerca de los temas relacionados con la frontera, con la historicidad de la ocupación de este territorio y con la que se ocupa de la escuela en sus diversas dimensiones; y, más agudamente a cuestiones relacionadas con la cultura y la interculturalidad, la recopilación de datos con entrevistas no estructuradas. Un segundo paso fue pensar en los vínculos culturales establecidos entre alumnos y profesores en la Escuela Estadual 12 de Outubro con todo su aparato pedagógico, ubicada en el Asentamiento Nova Esperança - agroaldea, en esa región fronteriza. En este punto, entraron en juego los análisis de las relaciones y la vida cotidiana de estudiantes de diferentes "orígenes" (léase diversidades culturales) en el espacio escolar, que emergió a través del contacto semanal que establecí con ellos en ese lugar y sus narrativas se materializaron en las observaciones y entrevistas no estructuradas que realicé. Como resultado, se percibió la existencia de un rico mosaico cultural dentro del espacio escolar, y para transformar esta singularidad en acción pedagógica, me doy cuenta de que la comunidad escolar necesita "formación" en cómo lidiar con esta diversidad, en cómo acercarse y acoger a estos estudiantes y permitir que fluya la posibilidad de intercambio de conocimientos en la educación escolar. También se evidenció la necesidad de poner en práctica las políticas públicas existentes, orientadas al acceso de los estudiantes bolivianos, es decir, cómo incluir a estos Otros en la educación escolarizada que paradójicamente no está incluida en esta política educativa, y que genera un acceso inclusivo, con prácticas pedagógicas interculturales.

Palabras clave: Educación; Límite; Interculturalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Cáceres/MT 32
Figura 2 - Frente da Escola Estadual 12 de Outubro 33
Figura 3 - 9º Cavalgada da Fronteira & Festa da água 37
Figura 4 - Festa de São Joaquín – San Matias. 39
Figura 5 - Mapa Salas anexas da Escola 12 de Outubro 40
Figura 6 - Escola Municipal José de Alencar Gomes da Silva e Grupo Amigas da Fronteira.42
Figura 7 - Ponto de ônibus – comunidades: Corixinha e Corixa 51
Figura 8 - Estudantes no ônibus escolar 53
Figura 9 - Estudantes atravessando a fronteira limite: Brasil/Bolívia. 57
Figura 10 - Ponto final do transporte escolar, Comunidade Corixa 60
Figura 11 - Marco divisório limite físico dos países: Brasil e Bolívia (da esquerda para a direita) 62
Figura 12 - Base do Exército Brasileiro 66
Figura 13 – Sala de aula 88
Figura 14 - Práticas educativas interculturais 89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BO – Bolívia

BR – Brasil

DRC – Documento de Referência Curricular

DRC/MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

EE 12 de outubro – Escola Estadual 12 de Outubro

GEFRON - Grupo Especial de Fronteira

INDEA - Instituto de Defesa Agropecuária de Mato Grosso

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA – Projeto de Assentamento

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PEFs - Pelotões Especiais de Fronteira

PPP – Projeto Político Pedagógico

RN – Resolução Normativa

SEDUC – Secretaria do Estado de Mato Grosso

SUS – Sistema único de Saúde

TDI - Técnico Desenvolvimento Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. CONTEXTO METODOLÓGICO NA FRONTEIRA CÁCERES-SAN MATÍAS: A TRAVESSIA 19

2.1. Travessias de memória: fronteira marcas de um processo da modernidade e análise decolonial 23

3. CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DA ESCOLA 12 DE OUTUBRO, CÁCERES-MT 30

3.1. Geo-história: a travessia do encontro na Escola 12 de Outubro 31

3.2 O contexto cultural/fronteiriço: - um trajeto epistemológico: diálogo com educadores e educandos. 43

3.3 O encontro com os estudantes: o trajeto na fronteira 50

4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA 12 DE OUTUBRO 55

5. O CONTEXTO CULTURAL/FRONTEIRIÇO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENCONTROS E DIÁLOGO COM EDUCADORES E EDUCANDOS 69

5.1. A travessia dos educadores: desafios e oportunidades na Escola de Fronteira..... 69

5.2. O imaginário dos(as) educadores(as) sobre a fronteira Cáceres/San Matías..... 72

5.3 Educação e práticas interculturais na Escola 12 de Outubro em Cáceres-MT 79

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS 99

SITES CONSULTADOS 102

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “Relações interculturais na fronteira Brasil-Bolívia: Percepções sobre a práticas docente na Escola Estadual 12 de Outubro”, está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha da pesquisa “Educação e Diversidade”. E tem por objetivo geral compreender as relações interculturais na fronteira Brasil-Bolívia a partir dos múltiplos encontros entre professores e estudantes na unidade escolar, localizada no Assentamento Nova Esperança -MT.

Esta escolha integra um olhar acadêmico e de pertencimento em relação à fronteira e à experiência de vida que tenho com esse lugar – Cáceres (cidade na fronteira oeste entre Brasil/Bolívia) - onde nasci e me criei, onde meus pais também viveram a vida toda na mesma região da comunidade Limão, próxima ao local onde está situada a Escola 12 de Outubro. Porém, a convivência diária com os moradores da cidade naturalizou minha percepção de tal forma que pouco notava a presença dos descendentes dos povos originários, e minha própria, neste espaço.

Pelo fato do município de Cáceres localizar-se a 90 km de San Matias/Bolívia, há um número muito grande de povos chiquitano, origem da maioria dos cidadãos bolivianos que vêm para cá. Eles estão em todos os lugares e, se levarmos em consideração a ideia de pertencimento enquanto experiência humana, entenderemos que esse território lhes pertence (tanto no sentido espacial como cultural), portanto, não deveria me surpreender encontrá-los nas ruas, nos mercados, no hospital/clínicas, na feira, nas lojas (comprando ou vendendo).

Não é incomum haver, em Cáceres, casamento entre brasileiros/as e bolivianos/as, tamanha a conexão entre os dois povos; porém o mais interessante é constatar que um número expressivo de moradores da cidade de Cáceres tem sua origem no povo chiquitano, o que é facilmente perceptível nas suas características físicas. Hoje, sei que na minha família, a esposa de meu tio é boliviana, e na memória, depois de muito tempo, compreendo as situações preconceituosas e racistas sobre essa presença, que, de alguma forma, diz de nós mesmos, como na compreensão de Frantz Fanon (2008).

Foram as leituras de autores que trabalham na perspectiva da decolonialidade, a exemplo de Walter Mignolo (2008), que discutem novas possibilidades de abordagens sobre temas importantes a respeito das sociedades latino-americanas e que nos convidam a “trocar as

lentes", ou seja, a proceder uma nova análise epistêmica que nos permitirão, no caso particular desta dissertação, ressignificar a presença de bolivianos neste trecho da fronteira entre o Brasil e a Bolívia.

Após várias leituras sobre diversas categorias sobre educação intercultural, percebi que o quanto faço parte da fronteira, de sua teia cultural, de sua visão de mundo. Durante minha trajetória acadêmica no curso de História e no exercício da docência comecei a perceber o que estava invisível, ou seja, a minha percepção em relação a forte presença boliviana-chiquitana. Os fatos relacionados à marcante presença dos bolivianos na cidade de Cáceres e ao cotidiano da cidade, começaram a chamar minha atenção: o jeito de falar a língua utilizando o idioma espanhol, as vestimentas (cores e padrões diferentes a minha), os modelos de corte dos cabelos, o andar. Observei tudo ao redor com grande interesse. Nessa percepção do outro, que na teoria dusseliana (1993) são aqueles pouco visíveis, de alguma forma também me enxerguei no outro.

Nessa perspectiva, nos deparamos na elaboração da pesquisa com o conceito de cultura, segundo vários estudiosos como Clifford Geertz, Roger Chartier e outros tantos que compreendem a cultura como uma teia de significados que a sociedade teceu e que poderíamos chamar de o universo simbólico produzido pelos diferentes grupos sociais. Com essa interpretação, dialogamos com a interdisciplinaridade possível na área das Ciências Humanas e Sociais.

Quando surgiu a necessidade da escolha do tema do projeto de pesquisa, pensei nas inquietações latentes no meu ser e problematizei esse olhar que fazemos do "outro" e o coloquei no centro das reflexões dessa trajetória que me direcionou para os Estudos Culturais. Depois desse processo, houve uma virada de chave na minha compreensão de que a cultura não é uma prática separada da sociedade, mas, é algo que está presente em todas as práticas humanas sociais.

Portanto, essa trajetória descortina e revela discursos presentes nas nossas práticas sociais que concebem os bolivianos como marginais, os não-oficiais, os quais são silenciados e circulam quase sempre nas periferias das cidades ou entre grupos considerados estranhos a essa terra "[...] atrasados que não querem acompanhar o fluxo do progresso", daí serem chamados de "tradicionais", conforme dito por Baptista (2009, p. 455).

Depois de todo esse processo de percepção, pertencimento e estranhamento, surge o direcionamento para a elaboração desta pesquisa. Para isso, foi também fundamental a

experiência de três anos como professora na Escola Municipal Marechal Rondon localizada no Assentamento Sapiquá (hoje, depois do redimensionamento, esta escola oferece somente o Ensino Fundamental I).

Foi no exercício da minha profissão como docente na fronteira que me deparei com uma realidade que escancara o tratamento diferenciado vivido por esses sujeitos fronteiriços, percepção que aconteceu em todo percurso que percorri durante esse período a qual fez parte da rotina de trabalho. Presenciei situações emblemáticas desse tratamento diferenciado do outro desde a barreira policial que existe nesses espaços até relatos sobre pais de alunos que estavam presos em Cáceres por tráfico de entorpecentes, a presença de estudantes com fenótipo bastante familiar àquele relatado anteriormente. Toda essa situação me causou inquietude, ou seja, precisava realizar um estudo para compreender a dinâmica da fronteira Brasil/Cáceres e Bolívia/San Matias, que é anunciada pela mídia principalmente como espaço de violência e perigo. E a versão positiva? É com essa condição que pretendo *realizar a travessia,* descortinar e tirar do silêncio para compreender essa fronteira em estudo.

Elegi a Escola Estadual 12 de Outubro como *lócus* da pesquisa, e nela busquei compreender como se dão as interações culturais entre os diferentes grupos sociais que têm nesta escola o seu "ponto de encontro". Como veremos mais adiante, lá estudam filhos de assentados oriundos da cidade de Cáceres, bolivianos, descendentes de chiquitano - todos são sujeitos fronteiriços em um espaço continuamente redesenhado por todos esses sujeitos, constituindo práticas culturais singulares (modos de fazer, modos de sentir, modos de dizer, modos de imaginar o mundo) a que podemos denominar de identidade fronteiriça.

Como objetivos específicos, os esforços foram realizados para analisar como o Projeto Político Pedagógico da escola aborda o contexto multicultural, as diversidades e as questões relacionadas à fronteira no currículo; observar se a prática pedagógica dos(as) professores(as) adere ao universo multicultural, às diversidades e às diferenças existentes naquele espaço educacional; examinar se o PPP da escola estabelece políticas de acolhimento, consideração e respeito quanto à diversidade cultural, às experiências e saberes compartilhados trazidos por eles de suas comunidades originais; e, finalmente, no que diz respeito à língua espanhola, para verificar as formas de como integrar estes hispanófonos sem constrangimento e confrontar se o que está inserido coletivamente no documento PPP condiz com a prática do/a professor/a.

Os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa circulam dentro da abordagem qualitativa (Triviños, 1987), uma metodologia ancorada em diferentes procedimentos que não são excludentes e possibilitam o exercício da pesquisa de campo. Sendo assim, não nos interessou a coleta e análise de dados numéricos, mas as intencionalidades e as percepções extraídas das observações/escutas. Nesse sentido, contribuiu muito a abordagem da fenomenologia que permite descrever a essência do fenômeno, ou seja, a natureza intrínseca do objeto em estudo, sem se atentar às causas ou efeitos externos a ele, uma forma de perceber a partir de um corpo situado no mundo (Merleau-Ponty, 1999).

Também se fez uso da descrição, e a pesquisa quando descritiva, segundo Martinho (2014) *apud* Tobar e Yalour (2001), "[...] expõe características de determinada população, ou, de determinado fenômeno, cuja apresentação dos resultados permite uma visão panorâmica, sem sacrificar a profundidade da sua interpretação [...]". Em decorrência, com a fenomenologia buscou-se compreender a experiência vivida pelas pessoas envolvidas na pesquisa (estudantes e professores), observando e descrevendo detalhadamente os elementos da experiência e as nuances das percepções.

Destaca-se teoricamente, como ponto de partida, a concepção de educação de Paulo Freire (2016), que prioriza o caráter humano e libertador da educação e por ser uma teoria que chama a atenção para o ato de educar, para o respeito aos saberes dos(as) alunos(as), sobretudo, aqueles(as) das classes populares.

Considerando que o *lócus* da pesquisa é à fronteira Bolívia/San Matias e Brasil/Cáceres, as relações entre os indivíduos e entre os grupos sociais são marcadas por características próprias deste território, e a definição de fronteira ganha um grau de importância muito grande. Portanto, analisamos como essa fronteira funciona e como ela é imaginada.

Diante disso, não reconhece mais uma definição que leve em consideração apenas a questão de limite, de barreira; mas que leve em conta as consequências advindas do contato e da interação. Assim, apoiamo-nos em Mignolo (2008) que pensa a fronteira enquanto produto da subalternidade, isto é, um lugar de passagem, um território marcado pela assimetria, por atritos de várias naturezas; mas também de um lugar onde se inventam estratégias de resistência e sobrevivência. Este posicionamento nos levou a pensar esta singularidade marcada pela deambulação nos termos "travessia" e "movimento pendular", os quais desenvolvemos com mais detalhes na próxima Seção.

A concepção de cultura também tem uma grande relevância nesta pesquisa. Os estudiosos da atualidade não pensam a cultura apenas como extensão das relações econômicas, sociais e políticas, mas como uma dimensão que possui sua autonomia e que permeia todas as outras. Daí, por exemplo, o historiador francês Roger Chartier propor a ideia de práticas culturais. Segundo ele, a história cultural visa "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (Chartier, 1990, p.16-17). Além da concepção de "práticas", este historiador trabalha com os conceitos de "apropriação" e "representação". Pode-se pensar, então, um território de fronteira como um conjunto de representações simbólicas e interconexões culturais (apropriações) que resultam em diferentes práticas culturais. A partir desses aspectos se constrói a identidade da fronteira Brasi/Cáceres e Bolívia/San Matias atravessada por toda essa diversidade, pois a fronteira Brasil-Bolívia, de modo geral, é uma região única onde convergem culturas, línguas e tradições, formando uma identidade multifacetada. A diversidade étnica, linguística e cultural cria um mosaico vibrante, com influências indígenas, africanas, europeias e latino-americanas. Essa diversidade se reflete nas práticas educativas, que incorporam elementos como práticas educacionais /elementos culturais e identidades fronteiriça. Essa rica tapeçaria cultural inspira práticas educativas inovadoras, que celebram a diversidade e promovem a inclusão, tornando a fronteira Brasil-Bolívia um exemplo de convivência harmoniosa entre culturas.

Esta constatação ganha mais sentido em Candau (2012, p.237), ao defender a ideia de que a educação intercultural é "[...] um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram".

Outra consideração importante nos remete à compreensão sobre o que é multicultural, intercultural e perspectiva decolonial. Multicultural é um conceito que valoriza a alteridade, o direito do outro e a igualdade de oportunidades. Seria uma democracia na qual todos os grupos sociais têm seu acesso garantido a todos os benefícios conquistados e colocados em prática pelo Estado. Para estes mesmos autores, o conceito de interculturalidade tem como finalidade o respeito às diferenças e sua respectiva integração em um contexto que não as anule (Fleuri, 2003).

Ao nosso ver, aqui reside o principal objetivo desta pesquisa: refletir sobre a possibilidade de a Escola 12 de Outubro ser um polo irradiador de relações interculturais naquele território a partir das práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Quanto à abordagem decolonial, define-se que surgiu no início deste século a partir de intelectuais latino-americanos que reagiram à ideia de Modernidade preconizada por pensadores europeus. Esta perspectiva afirmava – depois da independência das ex-colônias europeias – novas dicotomias como, por exemplo, progresso *versus* atraso, razão *versus* barbárie; isso resultou em novas dependências, e no silenciamento das práticas culturais e epistemológicas desses territórios. A abordagem decolonial é uma crítica a essas novas formas de subalternidade.

As sessões desta dissertação foram organizadas de maneira a apresentar o espaço da pesquisa na fronteira, os caminhos metodológicos que percorremos, as análises e os achados. A seção Introdução descreveu os caminhos trilhados para compreender o tema em estudo a partir dos objetivos geral e específicos, problema de pesquisa, justificativa, aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos o contexto metodológico da pesquisa e iniciamos a travessia física, com o olhar atento à paisagem pantaneira e à leitura ambiental. Pontuamos que a metáfora *travessia* criada neste estudo perpassa todo corpo da dissertação, tal qual redesenha o espaço fronteiriço geográfico e, principalmente, cultural. Essa *travessia* também é no sentido epistemológico da pesquisa, na produção do encontro com minhas inquietações. Discorremos sobre os aportes teórico e metodológico não excludentes que fundamentaram a pesquisa de campo de caráter qualitativo e fenomenológico, realizada por meio dos dados coletados na observação-escuta dos(as) colaboradores(as); utilizamos suporte teórico para o estudo fundamentado na dimensão cultural, intercultural e pedagógica de uma realidade impregnada de valores simbólicos e subjetividades que somente tem significado se lhe tratarmos de forma interpretativa. Recorremos à memória para, em *travessia*, refletir sobre a historicidade do território fronteiriço que pesquisamos, relacionada ao processo da colonização decorrente do apagamento e da resistência de povos originários.

A terceira seção aborda os contextos histórico e geográfico da escola, como a identificação que perpassa a fundação, localização, o aspecto físico da escola e o olhar homogeneizador dos órgãos institucionais da educação. Utilizamos a observação participante dos/as estudantes no trajeto realizado no ônibus escolar, atenção que nos permitiu identificar e /ou perceber que os fenótipos, a linguagem, as formas de se comportar dos estudantes denotam várias características culturais, níveis socioeconômicos e educacionais quando estão no ônibus.

Ainda, considerando que a criação da escola foi resultado de lutas sociais, contextualizamos a escola, sua fundação, localização e o atendimento às comunidades circunvizinhas.

Na quarta seção, apresentamos as informações colhidas no documento Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 12 de Outubro do ano de 2023. Realizamos a leitura para verificar se a escrita contempla as características de escola de fronteira com diversidades culturais, e fizemos algumas análises reflexivas.

Na quinta seção, descrevemos a travessia dos/as educadores da área urbana do município de Cáceres para a Escola de fronteira localizada na zona rural da cidade. Discutimos a concepção sobre o imaginário dos/as educadores/as construído sobre a fronteira Cáceres/San Matías; apresentamos as práticas pedagógicas realizadas pelos/as educadores na Escola 12 de Outubro com os/as estudantes bolivianos/as e a convivência entre alunos/as brasileiros/as e bolivianos/as. Utilizamos como metodologia entrevistas com perguntas abertas semiestruturadas, observação-escuta no pátio da escola e na sala de aula e, posteriormente, realizamos as análises.

2. CONTEXTO METODOLÓGICO NA FRONTEIRA CÁCERES-SAN MATÍAS: A TRAVESSIA

A natureza desta dissertação assinala uma metodologia apoiada em diferentes procedimentos não excludentes e que fazem parte da pesquisa qualitativa conforme Minayo (2007) e Triviños (1987), bem como da pesquisa de campo. Pela pesquisa, compreendemos que o estudo das dimensões cultural, intercultural e pedagógica de uma dada realidade está impregnado de valores simbólicos e subjetividades que somente tem significado se lhe tratarmos de forma interpretativa. A interpretação é uma das premissas da pesquisa qualitativa e, neste estudo, é feita desde a *travessia* a que nos propomos como pesquisadora, dentro de uma abordagem qualitativa e fenomenológica.

Segundo Minayo (2007) e Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem sido muito utilizada, principalmente, nos estudos das relações sociais e em outras dimensões da experiência humana, devido à complexificação das esferas da vida, que exigem cada vez mais sensibilidade interpretativa. Dito isto, temos cada vez mais consciência da alteridade dos fenômenos associados às relações humanas, e aos poucos vamos construindo uma posição crítica às posturas metodológicas dedutivistas que tendem à generalização, caráter este que não leva em conta uma descrição detalhada, nem mesmo as circunstâncias concretas dos objetos de estudo.

A travessia inicia desde o deslocamento da pesquisadora do espaço urbano do município de Cáceres até a escola e seus arredores (70 km), a imersão da pesquisadora ocorre ao atravessar a Ponte Marechal Rondon. Ela é um exuberante monumento histórico do município de Cáceres, inaugurada em 1965, sendo considerada um marco no desenvolvimento do Centro Oeste, pois faz ligação dos Estados Mato Grosso, Rondônia e Acre sobre o Rio Paraguai. É o elo com outros municípios antes da emancipação, esta ponte suporta uma estrutura de tráfego pesado e intenso, com uma arquitetura de trezentos metros de extensão. Entretanto, apesar da pungência estrutural, o que nos chama atenção é a paisagem riquíssima na imensidão do Rio Paraguai. O tempo é curto ao trafegar pela ponte, porém nos proporciona uma visão da cidade, do rio Paraguai e dos corixos.

Atravessar a ponte Marechal Rondon é a oportunidade de se contemplar o cartão postal da cidade de Cáceres em meio ao pantanal, considerado um dos biomas mais importantes pela riqueza da fauna e flora. Porém, este cenário vive ameaçado por diversos fatores decorrentes de um modelo de exploração capitalista que, no caso de Mato Grosso, se materializa pela

destruição da natureza para o plantio de monocultura. Por ser considerado celeiro do Brasil, a economia do agronegócio necessita de áreas imensas para o plantio com uso de técnicas de alto impacto ambiental como o desmatamento, assoreamento dos rios e desertificação do solo. Além disso, os impactos atingem a vida humana com o uso de agrotóxico e fertilizantes, que afetam a saúde e a qualidade de vida.

Segundo matéria do Jornal Radio Agência, Mato Grosso é o estado que lidera o número de queimadas no país desde o início de 2024

> Apesar das chuvas, os focos de incêndio registrados já são quase o dobro do mesmo período do ano passado [...] Cáceres, cidade do Mato Grosso na fronteira com a Bolívia, por exemplo, é o 4º município do país com maior quantidade de focos neste ano. Foram 125 casos registrados.

O cenário de devastação ocorre todos os anos. Eu, enquanto sujeito desse meio, pude presenciá-lo quando realizamos a travessia. Foram inúmeras vezes a constatação da desconfiguração desse cartão postal, transformando grande parte em cinza devido a queimada, deixando um rastro de mortes na flora e fauna, poluindo o ar, contaminando as águas e causando doenças respiratória nos moradores.

O avanço das fronteiras agrícolas e da pecuária tem como início o desmatamento de áreas que mais tarde se tornam pastos. Após desmatar, queima-se essas áreas para a retirada do resto da cobertura vegetal, causando consequências drásticas ao meio ambiente. Foi assim que atravessei a ponte Marechal Rondon, olhando a paisagem para o encontro de outro lugar, não que não fosse parte desta paisagem, mas do lado de cá fica o chão pisado e mais conhecido por mim. Atravessei não apenas no sentido físico, mas também epistemológico da pesquisa na produção do encontro com minhas inquietações.

A *travessia* foi realizada por várias vezes, primeiro construindo uma pesquisa exploratória, sondando o lugar e dialogando, solicitando autorização e fazendo reconhecimento da escola. Essas idas ocorreram a partir de outubro de 2023, período também que preparei os documentos para o Comitê de Ética durante os meses de setembro e outubro. Em 2024, a partir do mês de março a julho, o contato foi mais aprofundado, foram realizadas observações e entrevistas com quatro estudantes de origem boliviana e onze professores (as) brasileiros (as) que atuam em sala de aula com esses estudantes. Ainda fizemos entrevistas com os pais e/ou responsáveis por essas crianças.

A imersão na pesquisa não se deu apenas no constructo pedagógico, das relações interculturais e fronteiriças, mas também se conectou com a leitura ambiental e com a identificação de uma contínua paisagem pantaneira por mim conhecida, um espaço espetacular com existência de “vidas”. Ouço na travessia o canto dos pássaros, cheiro o perfume das flores, os movimentos dos animais que vez ou outra cruzam a pista em desabalada carreira. Mas, também aprendo na travessia, existem mortes... de cutia, tatu, paca, animais desfalecidos na estrada.

Foram meses de viagens na expectativa de coletar informações que pudessem dar sustentação à pesquisa. Essas informações, como já anunciado, foram coletadas mediante observações e entrevistas, por meio de uma abordagem qualitativa e fenomenológica.

Compreendemos que a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) procura estabelecer uma conexão ontológica do mundo percebido, consiste em circunscrever os fenômenos, de acordo com sua natureza e interesse do(a) pesquisador(a), para revelar a essência e os significados. A essência a que nos referimos não se trata de algo transcendental, mas um esforço de compreender as relações humanas e o mundo que as rodeia a partir da percepção do lugar experienciado. Assim, a percepção acerca da fronteira e as relações de interculturalidade vividas nos corpos de professores brasileiros(as) e estudantes bolivianos(as).

Neste sentido, o estudo das relações interculturais se deu na região de fronteira entre Cáceres/Brasil e San Matias/Bolívia, que têm como epicentro a Escola Estadual 12 de Outubro, mas que também se conecta às comunidades ao redor, pois estas constituem o território de fronteira. Com a ação desta pesquisa, estabeleceu-se uma convivência com os protagonistas dos fenômenos, ou seja, a captura do fenômeno relações interculturais foi feita pela escuta com os que estudam e ensinam na fronteira.

Portanto, para que esta técnica entrevista-escuta auxiliasse na apropriação das informações, foi preciso elaborar um roteiro (anexo) que tivesse como viés principal questionamentos acerca das experiências interculturais pedagógicas dos(as) colaboradores(as). O diálogo em entrevista se deu com perguntas abertas, deixando o/a entrevistado/a à vontade para fazer a narrativa. Assim, fez-se necessário cativar os/as colaboradores/as/ e conquistar a confiança para que pudéssemos ter em mãos informações significativas para este estudo.

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram professores/as selecionados de várias áreas do conhecimento: geografia, língua portuguesa, filosofia e educação física. O professor de

Geografia é um profissional que trabalha conteúdos de espaço físico, de geopolítica e, portanto, as abordagens de fronteira. Já o professor da disciplina de educação física, sua atuação é fora da sala de aula, portanto, em um espaço menos institucionalizado, mais livre e permeado de possibilidades de interação. Também entrevistei o professor de filosofia, que aborda questões filosóficas, ética e, nesse caso, entendemos que nos possibilitou um olhar dentro desta dimensão. Por fim, o profissional que atua com a língua portuguesa, a escolha considerou que a língua de origem dos estudantes é outra, portanto, a contribuição das relações linguísticas em sala de aula foi imprescindível para o processo de análises dentro da esfera da interculturalidade. Todos os educadores, de alguma forma, em processo perceptivo, nos relataram suas abordagens em relação a constituição da interculturalidade no espaço de fronteira dentro das relações pedagógicas e de vivências.

Ao todo foram 12 professore(a)s e 4 alunos(a)s colaboradores da pesquisa: os alunos/as bolivianos foram selecionados do ensino fundamental II e ensino médio, foram quatro estudantes, (dois alunos e duas alunas) selecionados pelos critérios, de serem moradores /as de San Matias, ou da Corixa, pertencentes a escola 12 de Outubro. Esses diálogos-entrevista-escuta ocorreram em diferentes lugares, principalmente nas visitas às comunidades Corixinha e Boa Esperança.

A escola 12 de outubro localiza-se na comunidade Boa Esperança, ponto de encontro entre professores brasileiros(as) e os estudantes bolivianos(as). As entrevistas realizadas com esses(as) estudantes e educadores(as) foram importantes para compreender a experiência vivida pelas pessoas envolvidas na pesquisa (estudantes e professores/as), observando e descrevendo detalhadamente os elementos da experiência e as nuances de suas percepções. Uma descrição/interpretação das vivências dos sujeitos envolvidos.

Os nomes dos/as colaboradores/as dessa dissertação foram escolhidos com base em elementos simbólicos do Pantanal, como árvores, plantas, aves e animais típicos da região, uma forma de destacar a estreita relação entre a pesquisa e o bioma estudado. Ao utilizar nomes inspirados na fauna e flora locais, pretende-se, além de reconhecer que o local da pesquisa é a Escola, de certa forma, também, refletir a integração entre os indivíduos e o meio ambiente que caracteriza essa região.

Devido a pesquisa ter sido realizada no território brasileiro, houve necessidade de adentrar na comunidade vizinha San Matías para melhor compreender as relações interculturais, visto que esses(as) estudantes colaboradores(as) são moradores(as) do país vizinho Bolívia.

2.1. Travessias de memória: fronteira marcas de um processo da modernidade – análises decolonial.

Recorremos à memória para, em travessia, de refletir sobre a historicidade do território fronteiriço que pesquisamos, Brasil/Cáceres e Bolívia/San Matias. O município de Cáceres, local onde foi desenvolvida a pesquisa, é uma cidade histórica colonial, fundada pelo império português. A fundação de Cáceres, antes denominada Vila Maria do Paraguai, ocorreu em 1778 e esteve pautada dentro de um plano estratégico para atender as ordens e dominação do império português, cujo objetivo foi "defender e proteger os territórios portugueses contra invasão do povo espanhol". Conforme Ata de fundação da Vila Maria do Paraguai:

> Anno do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de 1778, aos 6 dias do mez de outubro do dito anno, neste districto do rio Paraguay e margem oriental d'elle, no lugar onde presentemente se dirige a estrada que se seguia à Cuyabá desde Villa Bella, sendo presente o Tenente de Dragões Antonio Pinto do Rego e Carvalho, por elle foi dito que tinha passado a este dito lugar por ordem do Ilmo. e Exm. Snr. Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, Governador e Capitão General d'esta Capitania de Mato Grosso, para com effeito fundar, erigir e consolidar uma povoação civilizada, aonde se congregassem todo o maior número de moradores possível, comprehendidos todos os casaes de índios castelhanos proximadamente desertados para estes Domínios Portuguezes da Província de Chiquitos, que fazem o número de 78 individuos de ambos os sexos, a que juntando-se todo o outro número das mais pessoas congregadas para o dito fim faz o total de 161 individuos de ambos os sexos; cuja povoação, segundo as ordens do dito, se denominará de hoje em diante, em obsequio do real nome de Sua Majestade – Villa Maria do Paraguay, – esperando-se que de semelhante estabelecimento haja de resultar grande utilidade ao real serviço e comodidade publica [...] (Mendes, 2009, p. 27).

Como se lê na ata acima, a fundação de Cáceres atendeu um plano político estratégico de colonização tanto de Vila Maria do Paraguai, quanto de Vila Bela da Santíssima Trindade (primeira capital do Estado), municípios que fazem fronteira com a Bolívia, e serviu como entreposto entre Cuiabá e Vila Bela, tornando-se, no passado, um ponto de defesa do território português contra invasões espanholas e, portanto, vital para atender as ordens públicas régias do período colonial.

Diante do cenário colonial, desde Vila Maria até Cáceres, a historiografia teve como basilar os documentos oficiais e as narrativas compreendidas como verídicas, uma única verdade, portanto, atendendo à colonialidade do poder (Quijano, 2005) porque esses documentos pouco, ou quase nada, fizeram referência aos povos originários. No entanto, a ata

que mencionamos acima afirma a presença da chiquitania castelhana, compreendendo-os como ‘desertores’ de outro país, ou seja, fronteiriços ‘ilegais’. Conforme Silva, em sua pesquisa sobre essa fronteira ressalta sobre,

> foi constituído a partir de um amálgama de grupos indígenas aldeados no século XVII pelas missões jesuíticas. Habitantes da região de fronteira entre Brasil e Bolívia, foram compulsoriamente envolvidos em conflitos políticos e diferenças culturais decorrentes de uma divisão territorial que não lhes dizia respeito. A grande maioria desse povo está na Bolívia. Os que moram no Brasil têm sido explorados como mão-de-obra barata por fazendeiros, os quais também representam uma ameaça constante de invasão aos poucos territórios que lhes restam. Mas os Chiquitano têm lutado pelo direito à uma Terra Indígena, que está em processo de identificação pela Funai e que poderá assegurar a continuidade de sua identidade cultural. A palavra chiquito significa "pequeno" e designa os vários grupos localizados na zona de transição entre o Chaco Boreal e as selvas pantanosas que se estendem desde o Amazonas. Chiquitos, povos do planalto, foram assim chamados devido à suposição de que se tratava de uma povoação de pessoas pequenas, devido à pouca altura das entradas das casas, o que, na verdade, era para evitar a entrada de mosquitos (Silva, 2012, p.42).

Dentro desse processo colonizatório, foram tidos como os primeiros moradores da Vila Maria, enquadrados dentro de uma colonialidade de poder e de saber, partícipes do projeto e processo de civilização. Esse processo elucida a dinâmica de poder e exploração descrita por autores decoloniais como Aníbal Quijano (2000), para quem a colonização impôs uma "matriz de poder" que subordinou as culturas indígenas e africanas às estruturas de dominação europeia; e Enrique Dussel (1993), para quem essa dominação se manifestou através da "exclusão epistêmica", silenciando saberes locais e impondo uma visão de mundo hegemônica.

Nessa travessia de memória ainda identificamos que neste território, além dos Chiquitano, existia também o povo Bororo (Moraes, 2003). A correspondência trocada entre o governador Luiz de Albuquerque e o Secretário de Estado Martinho de Melo e Castro, em 20 de novembro de 1778, descreve a resistência dos ‘aborígines’ e as posturas dos Bororo diante da perda do seu território

> [...] ferozes e indomáveis ou de uma indolência e preguiça sem exemplo, que vagam pelos matos por efeito da própria inclinação e natureza, com total desprezo de honras e fazendas, ainda no difícil caso de se atraírem e ajuntarem, não obstante amais cuidadosa diligência, se internavam novamente sempre que podiam consegui-lo por estes imensos desertos que a tudo preferem, depois de executarem as suas costumadas rapinas, mortes e outros danos (Moraes, 2003, p.17).

As pesquisas mais recentes que se assentam na ótica decolonial vêm buscando apresentar uma historiografia para o reconhecimento dos povos originários no espaço de fronteira onde realizamos o estudo. Uma parte deste trabalho afirma que o processo de colonização foi muito intenso na planície pantaneira. Os povos Xaraes (nome genérico dado a vários grupos que viviam no território pantaneiro) foram totalmente subalternizados em relação

aos colonizadores. Foram eles que sentiram na carne o sofrimento da dominação de suas terras, quando os colonizadores espanhóis e portugueses dividiram este território, separando os grupos e tornando-os, inicialmente súditos e mais tarde cidadãos, estranhos às suas origens. Segregar foi apenas uma etapa do processo, pois segundo Quijano (2005), eles foram desumanizados. Ao qualificá-los como pagãos e, portanto, sem alma, lhes foram tiradas suas características de pessoas humanas porquanto não se enquadravam como cristãos numa perspectiva europeia de cristianismo. Deveriam ser catequizados e condenados à servidão, desprovidos de sua dignidade e integridade. Por isso, o genocídio indígena na América colonial foi e continua sendo tão intenso.

Sabemos que a maioria das interpretações acadêmicas deste espaço de fronteira tomam por base os documentos eurocêntricos e dominadores do século XVIII. Uma leitura que produziu memórias de apagamento dos povos originários dentro do território de fronteira, ou quando presentes, elaboraram uma imagem negativa e pejorativa dos povos nativos. Citamos a inferência de Moraes (2003, p. 17), ao apresentar uma fonte do século XVIII que afirma de forma assertiva que os Bororo eram "[...] ferozes e indomáveis ou de uma indolência e preguiça sem exemplo". Assim se inicia, juntamente com o processo de colonização, a construção de um discurso que até os dias atuais visibiliza apenas o lado negativo da fronteira Brasil/Cáceres e Bolívia/San Matias, lugar que, por coincidência, é habitado por descendentes destes povos "indomáveis e indolentes" como mencionado pela autora em seu trabalho.

Por outro lado, as comunidades dos povos nativos, como por exemplo os Chiquitano, a despeito de suas novas características identitárias impostas pelo colonizador (Chiquitano brasileiro e Chiquitano boliviano), estão lutando para reconstituir sua identidade Chiquitana sem adjetivos. Este enfrentamento está imerso em jogos de poder e de autoimagem muito complexos, pois são mediados por motivações históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas. Em minhas pesquisas de campo/travessias, percebi com mais clareza as marcas culturais do colonizador estampadas, principalmente, no que poderia chamar de mestiçagens presentes na língua, na religiosidade e nas comemorações. Esses processos de apropriação e ressignificação de diferentes matrizes culturais acontecem continuamente e são mais perceptíveis na linguagem, em seu sentido amplo, pois ela media a nossa relação com o mundo, ela dá forma ao mundo, ela é a subjetividade colocada em ação.

O processo de 'abrasileiramento' imposto a uma parte deste povo teve, como consequência, a fragmentação de sua cultura (principalmente sua língua nativa) e de sua

identidade. Destaca-se, nesse movimento, a presença dos militares do Exército Brasileiro nos destacamentos dispostos ao longo da linha de fronteira e do GEFRON (Grupo Especial de Fronteira) da Polícia Militar do estado de Mato Grosso.

Então, o que significa ser brasileiro e/ou boliviano nessa fronteira? É ter apenas uma Certidão de Nascimento? Quais são os mecanismos que produzem suas identidades? Responder estas questões significa dar voz à parte da historicidade da constituição desta fronteira e analisar a inserção dos povos originários neste processo. Inicialmente, destacamos a reflexão de Castro-Gómez & Grosfoguel (2007), que ressaltam o prolongamento da colonialidade (dominação com outra roupagem) após o fim da colonização, imposta pelos movimentos de independência. Ela está presente na cultura, na economia, na política; também nas esferas simbólica, epistêmica e ontológica. Ela forma uma articulação heterárquica, isto é, uma rede de múltiplos regimes de poder, hierarquização e opressão, que exige grande amplitude analítica e costuma ser reproduzida em três dimensões não estanques, mas inter-relacionadas: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Com base nesta consideração, as populações originárias, e neste caso os povos chiquitano, continuaram sendo reféns do processo de colonialidade. Seus modos de vida tradicionais expressos na concepção de caráter comunitário, cooperativista e integrado com a natureza foram combatidos e considerados ‘primitivos’ e ‘incivilizados’. Desta forma, o período colonial no continente latino-americano foi marcado pela violência e ainda está presente na contemporaneidade. Se considerarmos o número de indígenas no começo da colonização e da atual população que restou destes povos, podemos entender o grande genocídio que houve na América Latina. Era a dominação de um pensamento e forma de vida eurocêntrica, e o que não pertencia a esse pensamento era considerado como inferior, portanto, plausível de dominação.

Vejamos, por exemplo, a língua chiquitana. Esta sofreu apagamento e foi substituída pela língua portuguesa. Durante a observação-escuta, um morador da comunidade Curralito relatou que suas bisavós proibiam seus filhos de falar a língua chiquitana porque tinham medo de sofrer repressão, pois muitos moradores sofriam violência física e psicológica por não saberem falar a língua portuguesa. Suas terras foram confiscadas para exploração agrícola, criação de gado e mineração, seus conhecimentos e suas crenças religiosas foram aviltados por não serem condizentes com a ciência e com a religião do colonizador.

Esta assimetria no ‘encontro’ entre estes dois povos – os europeus e os nativos – nos leva a compreender melhor o processo de exclusão dos(as) estudantes bolivianos(as). A simples presença destes estudantes em uma escola brasileira fortemente marcada pelos valores da colonialidade, como a entendem os autores supracitados, faz emergir enunciados e posicionamentos que desvalorizam este ‘outro’, seja por sua língua, seu fenótipo, sua cultura.

O que fica evidente, a partir do documento estudado, é a resistência do povo Bororo que, segundo Walsh (2009) em consonância com a assertiva de Mignolo (2008), entende que a colonialidade existe em correlação com a decolonialidade, pois como história e práxis, existe há mais de 500 anos por meio de lutas, ações, resistências e resiliências contra os padrões de poder e a favor da justiça humana e reconhecimento étnico.

Então, pensar a fronteira pela travessia da memória é refletir sobre a dominação eurocêntrica colonizadora, perpassando pelo domínio dos povos de outros continentes, em particular povos indígenas, inclusive dos que habitavam no município da região de fronteira, os quais foram silenciados, estereotipados na historiografia oficial, anulados, silenciados e excluídos do contexto da fronteira. Argumentos e práticas que atravessaram a política e a constituição colonizadora e produtora de colonialidade do poder (Quijano, 1989).

A epistemologia construída com base na teia de poder pelos colonizadores impôs o poder eurocêntrico às Américas, desconsiderando a cultura, a ciência, as cosmologias e a vivência dos povos originários. Os nativos eram considerados como Outros, ou seja, “os outros, somos nós aqueles que ficaram de fora da historiografia mundial, os latinos, os africanos, aqueles que não serviram ao pensamento eurocêntrico” (Ferreira, 2014, p.19).

Nossos apontamentos sobre a cidade bicentenária de Cáceres mostram que foi criada no tempo histórico imperial e sofreu o processo colonial, desde a chegada dos portugueses, engendrado à uma ação invasora, vinculado ao racismo e à ideia de inferiorização (Quijano, 2005) do Outro. O Outro são os povos nativos/originários. A memória, quando decolonial, nos aponta que os territórios americanos, ameríndios e de fronteira, como a região em estudo, nunca foram vazios, sempre tiveram a presença de povos originários. as comunidades dos povos nativos que aqui viviam foram vítimas do sistema colonial, que a memória, quando decolonial, nos aponta que os territórios americanos, ameríndios e de fronteira, como a região em estudo, nunca foram vazios, sempre tiveram a presença de povos originários. as comunidades dos povos nativos que aqui viviam foram vítimas do sistema colonial, que desconsiderou e destruiu

organizações socioculturais, ritos e ancestralidades, e as impactou de diversas formas, inclusive em relação a identidade. A travessia histórica em memória dentro do território de fronteira Cáceres-Bolívia, explicitando Cáceres, nos mostra que as colonialidade estão presentes e que estas são expressas pelo silenciamento, apagamento e resistência, por exemplo, da presença indígena. Estudos também apontam, pela Expedição norte-americana[1] realizada em 1931, a existência de comunidade indígena da etnia Bororo, mais uma afirmação da presença indígena neste lócus fronteiriço. Podemos afirmar que na cidade de Cáceres-MT há a presença e rostos indígenas, marcas que estão no fenótipo da população muitas vezes chamada de bugre. E bugre é a denominação utilizada para silenciar a identidade indígena dos remanescentes de Chiquitano, Bororo e Guató que vivem na fronteira (Januário, 2001).

Trazer as memórias e a história da cidade de Cáceres por meio de uma conexão entre o processo colonizatório, a colonialidade e leituras decoloniais da presença indígena nesse espaço, alinha-se às nossas proposições metodológicas, pois a entrevista-diálogo-escuta se dão na complexidade de sermos atravessados pela colonialidade e pela decolonialidade. Nesse sentido, adentramos na compreensão de sentimentos e complexidades presentes no cenário de uma instituição de fronteira – a Escola 12 de Outubro.

Na Escola Estadual 12 de Outubro, lócus da pesquisa, continuei a travessia e mergulhei na subjetividade entranhada que compõe o modo de vida dos(as) professores(as) e estudantes. Desde o deslocamento dos(as) educadores(as) de Cáceres (região central) até a escola (região de fronteira) são, aproximadamente, 75 km diários, além da longa distância que os(as) estudantes percorrem de suas localidades até a escola.

Na próxima seção, apresentamos a Escola Estadual 12 de Outubro, assim nomeada pela comunidade em homenagem ao dia da Padroeira do Brasil: Nossa Senhora Aparecida, 12 de outubro. A escola foi construída na área social do assentamento Nova Esperança/Agrovila, resultado de muita luta de movimento popular (sitiantes, assentados) e está localizada às margens da BR 070, contemplada pela belíssima paisagem pantaneira, um dos maiores biomas brasileiros e a maior planície alagável do estado de Mato Grosso. É preciso contextualizar que o assentamento Nova Esperança é apenas um dos que compõem a região de fronteira, e que

[1] A expedição norte americana de 1931 veio até Mato Grosso, sua base de apoio foi a Fazenda Descalvado, continha uma comunidade de povos originários “Bororos” tinha duplo objetivo: “cultura e cinema”. Na prática, a cultura era fotografar os animais e povos bororos, seus rituais, seu contato com a natureza, bem como produzir vários documentários, curta metragem e encaminhar para o museu da Pensilvânia Estados Unidos.

estudantes da Escola 12 de Outubro vêm também de outros assentamentos e do país vizinho, a Bolívia.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DA ESCOLA 12 DE OUTUBRO, CÁCERES-MT

Iniciamos esta seção com a narrativa sobre a fundação, localização e o aspecto físico da E. E. 12 de Outubro. Destacamos que a construção do estabelecimento de ensino resulta de lutas sociais que possibilitaram aos moradores das comunidades se unirem em prol de um bem comum. Dentro desse contexto histórico e geográfico, apresentamos a rotina dos estudantes a partir da observação realizada durante o trajeto físico da comunidade de origem até a escola, e, ao observar, olhamos além da dimensão espacial geográfica, colocando sentido nas relações interculturais.

Posteriormente, apresentamos uma segunda análise, realizada na escola, lugar de encontro entre os estudantes brasileiros(as) e bolivianos(as), e professores(as), constituindo um espaço desafiador, principalmente em relação a língua espanhola trazida pelos estudantes de San Mathias. Além da língua e da cultura, existem questões econômicas delicadas, e subjetividades que estão entranhadas nessa relação fronteiriça.

Pela observação-escuta das narrativas dos(as) professores(as), ao comentar sobre o grande número de estudantes bolivianos matriculados na escola no ano de 2024 (40 no total), relataram que não é fácil ministrar suas aulas devido aos estudantes bolivianos serem falantes bilíngues, os quais se encontram em todas as salas de aulas. Na perspectiva negativa para esse de grupos de professores, os estudantes bolivianos são vistos como um problema pedagógico; enquanto para outros professores, os estudantes bolivianos são um ponto positivo quando considerada a oportunidade de trabalhar a diversidade, a troca, a empatia, o respeito, a alteridade, na perspectiva de explorar o rico mosaico cultural, isto é, a escola passa a ser um laboratório onde há

> [...] troca de experiências culturais, promovendo o respeito, alteridade, amor a favor interculturalidade, perspectiva que implica aceitar: (a) a inter-relação entre diferentes grupos culturais; (b) a permanente renovação das culturas; (c) o processo de hibridização das culturas e (d) a vinculação entre questões de diferença e de desigualdade. Considerando que a diferença se encontra na base dos processos educativos (Candau, 2012, p.8).

Nessa perspectiva, a Escola 12 de Outubro pode ser percebida como um lugar de encontro entre estudantes brasileiros(as), bolivianos(as) e professores(as), constituindo-se como um espaço desafiador dada à presença da língua espanhola trazida pelos estudantes de

San Matías Para além da questão linguístico-cultural, existem “desconfianças” e “pré-noções” bastante delicadas que ainda persistem – e muitas vezes são reforçadas – em relação a esta população que mora neste território de fronteira.

As experiências promovidas pela interculturalidade acontecem nos espaços não institucionalizados dessa teia cultural, as relações tomam contornos variados nos momentos de interação de uma educação não escolarizada que se identifica no modo não formal de sala de aula, como as relações que acontecem nos pontos de ônibus onde a comunidade escolar se encontra para retornarem para seus lares, nos intervalos recreativos da escola, e também nos horários da prática de atividades escolares em ambientes abertos (corredores da escola, cantina e quadra de esporte).

Uma das questões-chave desta pesquisa foi verificar como uma escola do município de Cáceres, situada na fronteira entre Brasil e Bolívia - cercada de todos os aparatos de segurança proporcionados pelo Estado (Exército, Polícia Militar), munida de instrumentais pedagógicos voltados para a reprodução de valores nacionais (língua, história e cultura) e aparelhada com um corpo burocrático recrutado no país (docentes e servidores) – lida com a diversidade cultural que a cerca, particularmente dos estudantes bolivianos de ascendência chiquitana?

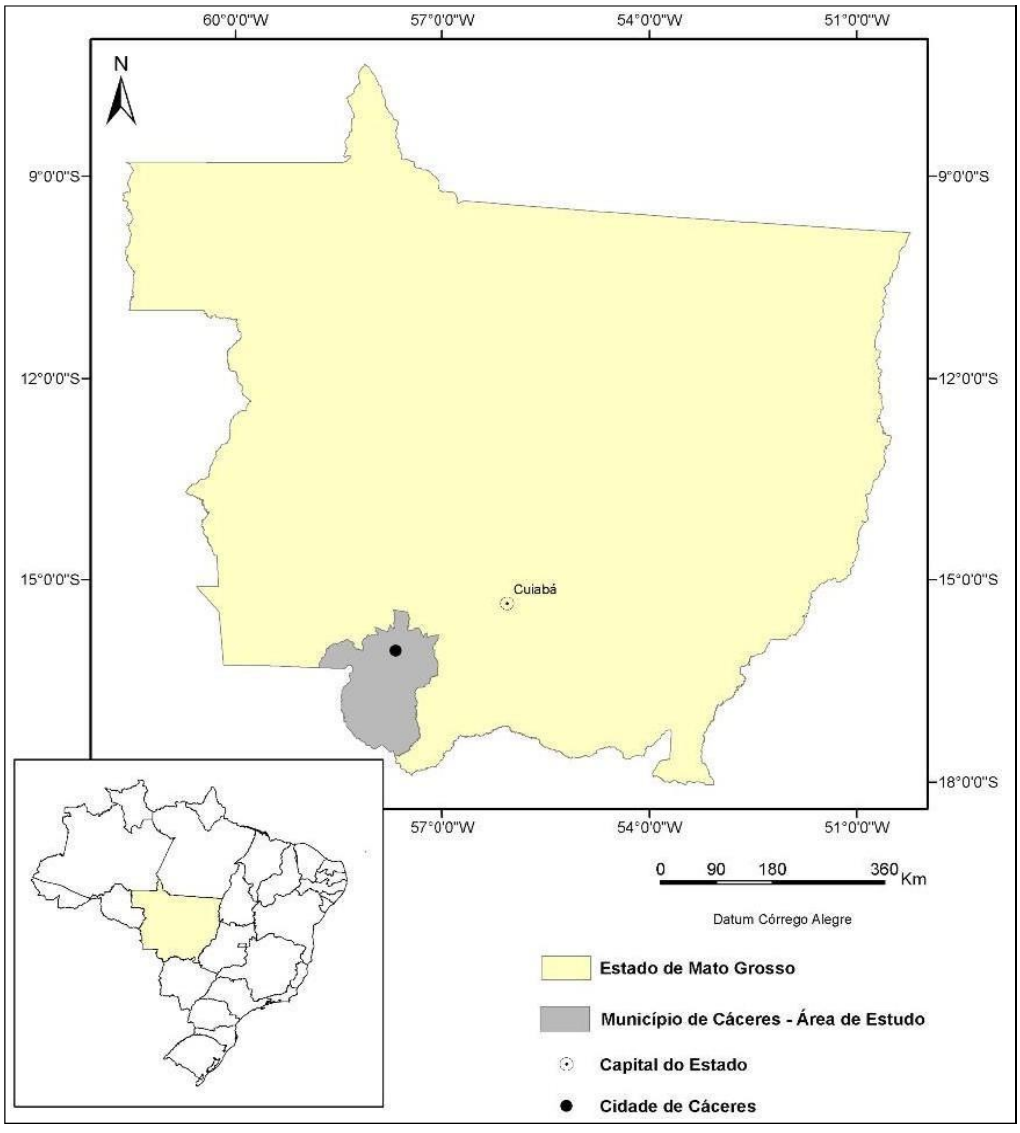
Entende-se que esta fronteira se caracteriza pela sua mobilidade, na qual seus moradores entrecruzam o limite materializado por cercas, marcos, piscina de água natural, tubulação de gás etc. que dividem os dois países e, nesse vai-e-vem constroem, reconstroem, ressignificam seus valores culturais. Graças à constatação desta transumância, no ano de 2019, as cidades de Cáceres e San Matías foram reconhecidas como “cidades gêmeas” donde permite a Escola 12 de Outubro legalizar e garantir a matrícula de alunos bolivianos.

Apesar desse espaço escolar ser um mosaico cultural, em que a língua (portuguesa e espanhola) é uma das principais características da identidade, a escola não possui um aporte legal para obter, na grade das disciplinas, a disciplina de Língua espanhola. Portanto, há um paradoxo entre unidade e diversidade ao nos depararmos com a instituição escolar 12 de Outubro na região de fronteira de Cáceres que comporta tanta diversidade na sua proposta de ensino secular e na sua prática de acolhimento percebe-se uma rigidez em unificar esse formato de ensino dentro das bases legais de educação.

3.1. Geo-história: a travessia do encontro na Escola 12 de Outubro

O município de Cáceres-MT está situado no ponto de confluência entre o rio Paraguai e as rodovias BR-070, BR-174 e BR-364, integra a mesorregião do centro-sul mato-grossense e a microrregião do Alto Pantanal, faz fronteira do Brasil com a Bolívia (Figura 1) e abrange uma área territorial de 24.796,8 km^2 (IBGE, 2000). Esta localização geográfica lhe coloca como o primeiro município na formação de área alagável do pantanal mato-grossense (Silva, 2012, p.67).

Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Cáceres/MT



Fonte: Neves, R. 2008.

A Escola 12 de Outubro (Figura 2) localiza-se na região da Agrovila - Comunidade Nova Esperança, a cerca de 80 km de distância da cidade de Cáceres/ MT. Ela é fruto de movimentos de luta pela democratização do acesso à terra e combate ao latifúndio na região,

iniciada em 1996, quando foram organizados vários acampamentos de trabalhadores sem-terra. A efetivação da primeira ocupação ocorreu em 08 de abril de 1996, na fazenda Santa Amélia, onde foi instalado o assentamento Margarida Alves (Silva, 2001).

Segundo o INCRA/MT, até o ano de 2011,

> [...] foram implantados e regularizados 21 projetos de assentamentos no município, nos quais estão assentadas aproximadamente 2.000 famílias, em uma área total de 97.676,32 hectares, assentamentos foram implantados pelo Governo Federal, via INCRA, e são coordenados pelos vários movimentos de luta pela terra no município, sendo eles MST, Sindicato dos Trabalhadores Rurais etc. (Silva, 2012 p.70)

Sendo assim, a Escola 12 de Outubro tem sua história alicerçada nas bases de movimentos sociais que demarcaram, nesta espacialidade, a presença de luta e resistência de um povo que sempre se viu às margens da sociedade. Com isso, nos remetemos à necessidade de um olhar para carência de políticas públicas de em atender as especificidades oriundas dessa complexa história de um espaço que, por si só, já é desafiador quando se pensa a fronteira, seja ela física ou cultural.

Figura 2 - Frente da Escola Estadual 12 de Outubro



Fonte: Acervo da autora (2024).

A implantação dos assentamentos rurais em Cáceres/MT causou, primeiramente, mudanças espaciais, com um rearranjo socioespacial e territorial, dinamizando o espaço do latifúndio, que era pouco ocupado e que gerava poucos empregos e renda. Isso significa que, em Cáceres/MT, onde impera a pecuária extensiva, os assentamentos se colocaram como uma possibilidade de articulação de novas oportunidades de produção e geração de emprego e

renda, além de propiciar melhores condições de vida às famílias assentadas. Os titulares dos lotes são, em sua maioria, do sexo masculino, sendo a maioria procedente do próprio município ou da região, possuem idade que varia entre 41 e 60 anos e, em sua maioria, não completaram o ensino básico. Embora nunca tivessem terra, porém "sempre trabalharam na terra", ou seja, a maioria destas famílias tem "tradição" com a terra, para eles, ter um lote significava "a possibilidade de ter uma vida melhor, a segurança de ter uma melhor qualidade de vida e a certeza do futuro garantido para os filhos construir a vida deles", o caminho para o futuro melhor é também pelos estudos, conforme Silva (2012). Estas famílias, em sua grande maioria, desenvolvem as atividades no lote de forma individual, utilizando exclusivamente a força de trabalho familiar.

Os estudantes cacerenses e matieños, na observação-escuta, relataram suas experiências laborais, destacando o trabalho árduo em suas famílias. Os estudantes menores de idade relataram que tiram leite antes de ir para a escola. Eles realizam diversas atividades, como manter cercas, cultivar mandioca, cuidar de animais (gado, porcos, carneiros); alguns estudantes do Ensino Médio gerenciam sítios localizados em Catira, Jatobá e Pantanal. Além disso, eles participam do manejo do gado, transportando-o em caminhões ou acompanhando comitivas (transporte de gado de uma fazenda para outra) que duram cerca de cinco dias. Para diminuir a distância do caminho com o gado, desmancham cercas de algumas fazendas para realizar a *travessia* ao som do berrante (uma das formas de comunicar com o gado), até seu destino que, muitas vezes, é em San Matias.

Essa realidade ilustra a importância da educação contextualizada, como defende Paulo Freire (1970), que enfatiza a necessidade de considerar as experiências concretas dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Observamos o espaço da casa-quintal, na maioria dos assentamentos, tem pomar e horta com grande variedade de frutas (laranja, banana, goiaba, limão, caju, manga, abacaxi, maracujá, melancia, acerola, pequi etc.), legumes (maxixe, abóbora, quiabo, pimentão, pimenta etc.), hortaliças e ervas medicinais utilizadas para fazer chás, benzeções e simpatias – esses são os modos de viver baseados no desenvolvimento sustentável e na sustentabilidade social e ambiental. Ou seja, "Bem viver" é um conceito originário da filosofia indígena andina, especialmente dos povos Quechua e Aymara, e significa viver em harmonia com a natureza, a comunidade e consigo mesmo.

Percebemos nessa fronteira Brasil/Cáceres Bolívia/San Matias, que os sujeitos fronteiriços comungam com a teoria do Bem Viver, conceito que busca uma relação harmônica entre os seres humanos e a natureza nas comunidades dos assentamentos e nas comunidades chiquitanas, como por exemplo, a produção é feita sem o uso de venenos e adubos químicos, com adubação à base de estercos de bovinos e de aves do próprio assentamento. Nos últimos anos, segundo Alcantara (2017), o Bem Viver ganhou uma nova configuração relacionada a uma natureza polissêmica, passível de diferentes concepções como *viver melhor, bem-estar***,** no entanto, o caminho para a compreensão está na tentativa de compreensão de suas raízes ancestrais, considerando suas origens e os sentidos atribuídos por povos originários na construção do seu conceito.

De forma geral, para grande parte dos assentados em Cáceres/MT, o desenvolvimento de atividades agropecuárias nos assentamentos tem como finalidade o consumo interno das famílias, sendo apenas o excedente destinado para a venda. Com a comercialização do excedente ou dos animais, em quase todos os assentamentos o problema de água potável está presente, segundo depoimento de um professor da escola:

Educador 11

A questão do problema da falta de água que temos nos assentamentos, foi resolvido quando foi encontrado no sítio do proprietário do João Rezende, a água é distribuída com encanamento adquirido coletivamente nas comunidades de assentamento. Em reunião entre a comunidade do assentamento Nova Esperança e a comunidade escolar foi feito um acordo: o Estado paga a energia e a água e o encanamento é do assentamento. Só que hoje está precisando passar por uma reforma no sistema de abastecimento, porque aumentou muito o gado no assentamento e o encanamento é fino, não tem potência nem água em abundância. O forte dessa região dos assentamentos é a pecuária. Já anos atrás já teve a soja, né, como potencial, mas hoje é o gado.

Percebemos no comentário do professor que há falha do órgão federal responsável pelos projetos de Reforma Agrária, o INCRA, ao assentar famílias em um território onde há falta de água. Na observação-escuta, soubemos que foi uma época (quando não havia água) de desespero dos moradores, mas também de luta e de união da comunidade para encontrá-la no subsolo. Segundo informação do professor, esta conquista pode estar comprometida a médio prazo, pois muitas famílias venderam suas propriedades para fazendeiros que compram de

outras famílias assentadas, transformando-as em mini latifúndios. Capturada pelo capitalismo em busca de lucro, a pecuária pode comprometer a distribuição dessa água para as famílias assentadas.

Entrevistamos o Sr. João Rezende, proprietário do sítio do assentamento Rancho da Saudade, ele afirma que no ano de 2003 foi encontrado o veio de água em sua propriedade, e o INCRA providenciou a distribuição da água para outras comunidades dos assentados: Sapiquá, Nova Esperança, para as escolas Nossa Senhora Aparecida e 12 de outubro e para algumas fazendas.

Verificamos que a “conquista da água” tem um significado muito importante para os moradores dessas comunidades dos assentamentos, já que, desde o ano 2006, a conquista é lembrada e celebrada pela Cavalgada da Fronteira & Festa da água (Figura 3) e envolve a participação de tropeiros/comitivas, além de toda comunidade fronteiriça, inclusive de comunidade escolares. No ano de 2014, presenciei o evento e, segundo informações, participaram da cavalgada 20 comitivas, com a saída de uma área social do Rancho da Saudade, às 08:00hs em direção ao sítio do Sr. João Rezende.

Figura 3 - 9º Cavalgada da Fronteira & Festa da água



Fonte: Acervo Pesquisadora e Jaqueline Rezende (2014)

Desses eventos participam brasileiros (comunidade escolar) e bolivianos/as. Percebemos que a celebração acontece por uma rede de solidariedade entre as comunidades vizinhas que organizam a cavalgada com alguns critérios, dentre eles, exige-se que o animal esteja com a vacinação em dia. Além da cavalgada na programação, acontece também o almoço gratuito, refeição feita com a doação e preparação e o envolvimento voluntário dos moradores, demonstrando que "a solidariedade é uma forma de construir comunidade" como afirma Dussel (2013), "a solidariedade é uma forma de resistência contra a opressão" (Freire, 1970). Esses eventos também denotam um rico momento de relações interculturais que acontece nesse espaço fronteiriço – Cáceres/San Matías. No encontro entre diferentes culturas, pode-se entender (razão) e sentir (subjetividade) melhor esse outro, muitas vezes tão perto e tão longe. Isso foi evidente na presença de brasileiros e bolivianos que se divertiram juntos, compartilhando suas culturas e tradições.

Outro evento que participei foi o “I Rodeio Fest”, que aconteceu na área social da comunidade, onde está localizada a Escola 12 de Outubro. Essa festividade foi um verdadeiro espetáculo, como afirma Canclini (2006), "os espetáculos são uma forma de expressão cultural que pode ser compartilhada por diferentes comunidades da Bolívia e Brasil". Além disso, o evento reuniu a comunidade local e da cidade de Cáceres, demonstrando que "a cultura é um processo de construção coletiva”. Na arena, além da montaria, teve coroação da rainha do rodeio. De acordo com os comentários dos alunos, esses eventos são muito esperados e todos ficam na expectativa desse acontecimento.

Participamos também da Festa de São Joaquín, celebrada na comunidade indígena San Joaquín em San Matías/ Bolívia, próxima à fronteira com o Brasil/MT. Esta festa é uma tradição que reflete a profunda riqueza cultural das comunidades envolvidas e acontece no dia 27 de julho com forte caráter religioso, envolvendo a devoção ao santo padroeiro que é venerado pela Igreja Católica. As atividades são atravessadas por grandes manifestações culturais, como procissões, missas, novenas e celebrações que incluem música, dança e festas populares com a participação de bolivianos e brasileiros. Todas essas atividades, religiosas e profanas, são essenciais na preservação e transmissão da identidade cultural e religiosa das comunidades, e atuam como "meios de transmissão de valores, tradições e crenças de geração em geração” (Hall, 2006).

Na observação-escuta, a comunidade indígena fronteiriça denominada São Joaquim se organiza para essa festa em torno de valores como cooperação e partilha. A comunidade participa das decisões nas reuniões comunitárias, quando cada membro contribui e, além das contribuições na organização e na execução, como na preparação de comidas (ingredientes da própria comunidade), bebidas e celebrações, essa ação é marcada pela intensa participação da comunidade local. Essa cooperação reflete a devoção ao santo padroeiro São Joaquín e a festa é uma oportunidade para expressar gratidão pelos benefícios recebidos.

A presença da dança tradicional, como a Dança dos Mascarados e o uso de instrumentos típicos, como tambor e flauta, é uma maneira de reforça a identidade cultural da comunidade, preservando suas tradições e fortalecendo o elo entre a comunidade. Esses elementos simbólicos atuam como importantes expressões da herança cultural e social da região, promovendo a continuidade dos valores compartilhados (Figura 4).

Figura 4 - Festa de São Joaquín – Sam Matias.

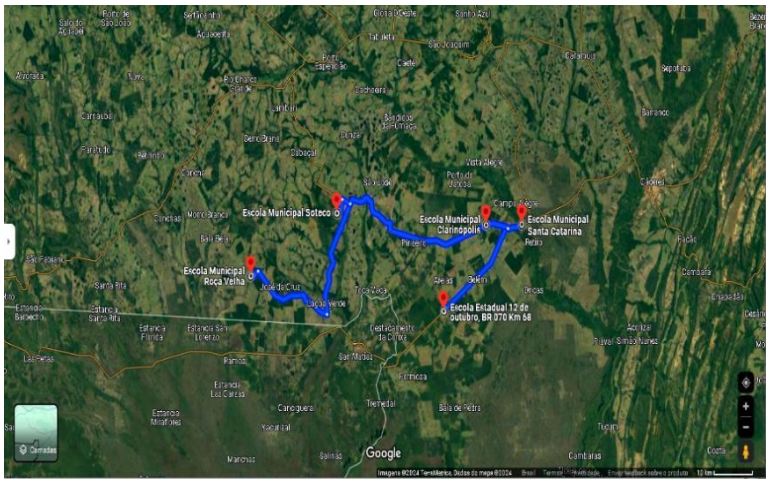


Fonte: Acervo da autora (2024)

A respeito da criação da Escola 12 de Outubro, Bitencourt e Zart (2017, p.258) afirmam que ela foi criada pelo Decreto nº1.753 datado de 29 de abril de 2003, como escola do campo por estar situada na área rural. Ainda que a publicação no Diário Oficial tenha ocorrido em 29/04/2013, as atividades iniciaram somente em 2014. Localizada na região de fronteira Brasil-Bolívia (Figura 1), esta é a única escola desta região ligada a rede estadual. Construída na área social do assentamento Boa Esperança, a escola concretizou o sonho dessa comunidade e, já no momento da inauguração, contou com oferta do ensino nos três períodos. No ano de 2024, a escola ofertou Ensino Fundamental II e Ensino Médio apenas no período matutino. Os moradores ressaltam que por estarem vivendo em comunidades rurais, a distância se tornou um meio potente de exclusão social, que tem dificultado o acesso ao conhecimento escolarizado.

A Escola Estadual 12 de Outubro atende várias comunidades que a cercam, tais como: Sapiquá, Corixa, Corixinha, Rancho da Saudade, Katira, Bom Sucesso e Pantanal. As salas anexas atendem as comunidades do Limão, Clarinópolis, Fazenda Soteco e Roça velha, conforme pode-se observar no mapa (Figura 5).

Figura 5 - Mapa Salas anexas da Escola 12 de Outubro



Fonte**:** Google Mapas (2024);

Os assentamentos de reforma agrária na fronteira oeste Brasil / Bolívia em Cáceres/MT se justificam devido o contexto socioeconômico da região:

> [...] causaram, primeiramente, mudanças espaciais, com um rearranjo socioespacial e territorial, dinamizando o espaço do latifúndio que era pouco ocupado e que gerava pouco emprego e renda. Isso significa que, em Cáceres/MT, onde impera a pecuária extensiva, os assentamentos se colocaram como uma possibilidade de articulação de novas oportunidades de produção e geração de emprego e renda, além de propiciar melhores condições de vida as famílias assentadas (Silva, Almeida e Kudlavicz, 2012, p.71).

A questão de reforma agrária na fronteira acontece diante de lutas sociais que envolvem uma longa “espera” em acampamentos para a conquista da terra, data-se que as famílias foram assentadas em Cáceres a partir de 1996.

O atendimento escolar é direcionado aos estudantes dos assentamentos, caracterizados como migrantes de diversos estados brasileiros, e aos alunos da nacionalidade vizinha San Matias. Essa constituição histórica de luta foi marcada pelo encontro desta pesquisa com o encontro dos que lutaram na história e na memória para a efetivação do estabelecimento de ensino.

A Escola 12 de Outubro é conhecida como “a escola da fronteira”, a única da rede estadual na fronteira entre Brasil e Bolívia. Sua estrutura física é agraciada por ser alta, e o que chama atenção é a quadra de esportes.

As terras dos assentamentos na fronteira com a Bolívia possuem vários marcos divisores das terras Brasil/Bolívia como, por exemplo, a linha do gás, a piscina de pedra, alguns marcos de madeira próximos de cercas de arame farpado (herança do sistema colonial), mas que para

os moradores dessa terra fronteiriça, esses elementos divisórios são invisíveis, ou seja, não separam as famílias, todos convivem compartilhando e trocando aspectos culturais, econômicos, línguas, e tanto os moradores bolivianos como brasileiros se respeitam.

Em contrapartida, existem problemas pontuais em relação ao abastecimento de água potável, o sistema da cisterna exige manutenção constante que, nas maiorias das vezes, compromete dois grandes projetos da escola que são a horta escolar e o pomar (PPP, 2023).

A escola tem um significado importante para esses estudantes que ressaltam gostarem da escola, alguns afirmam "*não gosto de ficar em casa prefiro ir para escola*" (ipê, jatobá, goiabeira). Como se percebe, a escola é um lugar onde os estudantes se sentem bem. Essa afirmativa aumenta a responsabilidade dos gestores e da equipe da escola torná-la atrativa. São alunos(as) de famílias de comunidade de assentamentos, e trabalhadores(as) rurais, comunidades indígenas e de bolivianos(as). Esse mosaico cultural se faz presente na escola, portanto, não podemos pensar as experiências dos diferentes grupos como cultura fechada, específica e impenetrável aos saberes. Reconhecer as diferenças é a proposta dos grupos que debatem o multiculturalismo e a interculturalidade, e essas questões aprofundaremos nas próximas seções.

O que favoreceu o encontro dos diferentes grupos de estudantes na Escola 12 de Outubro foi a implantação do processo de redimensionamento que ocorreu no cenário das políticas públicas. No estado de Mato Grosso, esse processo foi regulamentado pela Portaria nº 364/2017/GS/SEDUC/MT publicada em 06 de outubro de 2007, segundo o site da SEDUC do dia 18 de novembro de 2022, atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pelo Estado, está sendo transferido, por etapas de adaptação, aos municípios desde 2021 e seguirá um cronograma pré-definido com as gestões municipais. Em 2023, a Rede Estadual ofertará vagas a partir do 3º Ano dos anos iniciais. Em 2025, as matrículas serão a partir do 4º Ano dos anos iniciais e, em 2027, será a vez do 5º ano.

O sistema educacional do Estado de Mato Grosso efetivou de maneira arbitrária a proposta de redimensionamento nas escolas, ou seja, é de responsabilidade do município atender a Pré-escola e o Ensino fundamental I; para o estado, a responsabilidade é ofertar o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essa decisão/ou mudança ocorreu de forma homogenia, sem considerar as especificidades, principalmente, dos estudantes da zona rural/de fronteira que tiveram de enfrentar contínuas políticas de governo que, reiteradamente,

desrespeitam direitos adquiridos (Christin; Will; Bourdieu, 2013). Consequentemente, os estudantes têm de percorrer um longo caminho (até quatro horas) dentro do transporte escolar. Tais medidas impostas pela política educacional atendem apenas as classes privilegiadas, excluindo a classe trabalhadora e perpetuam a desigualdade social.

Podemos citar como exemplo de "redimensionamento" a escola do assentamento Corixinha, Escola Municipal José de Alencar Gomes da Silva (Figura 6). Com o fechamento dessa escola, os(as) alunos(a)s dos assentamentos Corixinha e da comunidade Chiquitano foram obrigados a buscar outras escolas.

Figura 6 - Escola Municipal José de Alencar Gomes da Silva e Grupo Amigas da Fronteira



Fonte: Acervo da autora (2024).

Dentro desse contexto abordamos também a presença do Grupo Amigas da Fronteira, conforme ressaltado por Puhl (2014), criada em 2006 pelas mulheres brasileiras e bolivianas da comunidade San Jose de La Frontera, com objetivo de as famílias criarem caminho de ajuda mútua, seu propósito inicial era colaborar na utilização e processamento de recursos como o pequi e a castanha do cumbaru, promovendo uma interculturalidade nesse espaço.

No trabalho de pesquisa de Cebalho (2024, p. 62-63), observou-se que a cooperação e a solidariedade possibilitam benefícios:

> Hoje essas mulheres compreendem a importância da cooperação, pois pode gerar benefícios em muitos aspectos da vida. Isso inclui tanto o âmbito profissional, visto que pode levar a uma maior diversificação de visões e ideias, quanto o âmbito pessoal, promovendo bem-estar emocional e físico. A cooperação é fundamental à criação de uma rede de apoio para a criação dos filhos e para a resolução de problemas, como destacado pela entrevistada em relação à falta de água no assentamento.

Entendemos que a cooperação é fundamental nesse território fronteiriço, principalmente para as mulheres brasileiras e bolivianas, pois através dessas mulheres se

constroem redes de apoio baseadas na solidariedade etc. A inclusão das mulheres bolivianas na cooperação foi uma ação intercultural, onde "promove-se o reconhecimento de saberes e o diálogo entre conhecimentos tradicionais, combate as diferentes formas de desumanização". (Candau; Russo, 2010, p.166).

Percebe-se como estão presentes as marcas da colonialidade do poder que se referem aos padrões baseados em uma hierarquia (racial, gênero) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros), quando foram retiradas do grupo as mulheres bolivianas de San Jose de La Fronteira. Isto ocorreu sob justificativa que se lê nas entrelinhas ao considerar as mulheres daquele país perigosas por conta da contaminação de doenças. Esta é a colonialidade do ser que supõe a inferiorização e subalternização desses grupos sociais "bolivianas" como também incapazes de se enquadrar ao modelo capitalista avassalador (Candau; Russo, 2010, p.165)

Por fim, esse território de fronteira onde está localizado nosso objeto desta dissertação é muito rico em diversidade cultural, onde se fazem presentes as relações dinâmicas do movimento do ir e vir dos(as) alunos(as) e moradores(as) que residem no corredor da fronteira Brasil-Bolívia fazendo migração pendular e revelam, na aparência, uma paisagem marcada por esse convívio de integração e de troca. Entretanto, um olhar aprofundado da ordem espacial ali construída aponta que, nessa *travessia*, a convivência entre brasileiros e bolivianos é, sobretudo, conflituosa.

3.2 O contexto cultural/fronteiriço: - um trajeto epistemológico: diálogo com educadores e educandos.

A escola de fronteira é um mosaico cultural composto por diversidades cultural, étnica, indenitária, tornando as relações complexas. Porém, a pesquisa sobre a escola fronteiriça não é possível em um contexto descolado dos elementos cultural, fronteira e educação. Nossos estudos caminham na perspectiva de que fronteiras não são apenas divisórias, mas também podem ser áreas de conexão entre culturas, interesses e políticas.

O que motivou a pesquisar a Escola Estadual 12 de Outubro foi minha experiência profissional no ano de 2009 na Escola Nossa Senhora Aparecida, localizada próximo ao local da pesquisa. As lembranças desse tempo estão mergulhadas em memórias dos momentos bons e desafiadores, pois foram dois anos de vivência e experiências de trocas de conhecimento e aprendizado com os estudantes. No entanto, tive dificuldades, principalmente, com os alunos

de outro país, a Bolívia; o ponto positivo foi o espaço escolar fronteiriço como um mosaico cultural que permitiu trocas de aprendizagem.

Durante o processo de coleta de dados para produção da pesquisa, os profissionais desta unidade escolar relataram que quase todos os profissionais da escola (secretário, docente apoio, direção e outros) possuem residência na zona urbana do município de Cáceres, ou seja, todos dos dias da semana eles fazem a *travessia* de 75 km para chegar à escola, reforçando com isso o não pertencimento ao lugar de fronteira, somente a minoria residem em outras comunidades de assentamentos.

Foi possível acompanhar alguns profissionais que realizavam semanalmente *a travessia*, ou seja, esse deslocamento ocorre diariamente para as escolas rurais de fronteira e revela uma realidade de desafios e oportunidades. Os(as) educadores(as), além de enfrentarem longas horas de deslocamento, também lidam com a diversidade cultural presente na fronteira e as particularidades da vida no campo. A rotina diária exige resiliência, pois a conexão entre a cidade e a zona rural transcende a simples distância geográfica, refletindo um compromisso profundo com a formação dos(as) alunos(as) e a valorização da educação em contextos variados.

As cenas e os movimentos que presenciei durante o momento desse deslocamento foram que esses(as) profissionais utilizam do transporte próprio e os que possuem automóvel dão carona para os que não têm. Essa é uma estratégia criada entre eles para que todos consigam chegar até as escolas de destino. O embarque acontece em duas "rodoviárias" (assim denominadas pelos profissionais) que são dois postos de gasolina - Bandeirante e Carretão - localizados na Avenida São Luiz, próximos da estrada que segue em direção à fronteira.

O número total de trabalhadores(as) que fazem essa *travessia* é de aproximadamente trinta, contando os da E. E. 12 de Outubro e das escolas da rede municipal Nossa Senhora Aparecida e salas anexas (Santa Catarina, Clarinópolis e Soteco). Notei nessa *travessia*, a existência de uma rede de solidariedade e afetividade entre eles, com cumprimentos, abraços e beijos. Segundo o comentário de um(a) colaborador(a): "*somos todos educadores, com a mesma missão, em escolas diferentes".*

Na observação-escuta, essa jornada, apesar de causar um cansaço físico, oferece uma rica troca de experiências entre os(as) profissionais de educação, que também se tornam agentes de mudança, levando novas perspectivas e conhecimentos às comunidades.

São várias justificativas dos(as) professores(as) para se deslocarem 75 km e lecionar na E.E. 12 de outubro, dentre elas podemos citar a realização do sonho de exercer a docência, a necessidade de ter um salário para a sobrevivência. No entanto, mesmo com essas motivações, alguns comentaram que parte do salário fica na estrada, mas é admirável a coragem desses(as) profissionais que fazem essa *travessia* diariamente, o que nos permite pontuar que tanto os(as) alunos(as) bolivianos(a)s como os professores(as) e outros(a) funcionários(as) fazem movimentos pendulares.

A travessia que realizam semanalmente evidencia situações socioeconômicas bastante definidas na categoria docente no que tange à desvalorização desta profissão. Por outro lado, na perspectiva de Paulo Freire (2016), as más condições de trabalho e a falta de investimento contrastam com o sentimento de um compromisso que dialoga com os saberes necessários à docência, como as exigências do ensino.

Por esses caminhos a pesquisa ganhava sua forma, sempre atentando na direção dos trilhos do campo educacional. Campo esse que é complexo e envolve distintos contextos, o individual, o social, o escolar, o histórico, o familiar, o cultural, o político, entre outros. Cientes da impossibilidade de esgotar o assunto, procuramos explicitar perspectivas que remetam à educação. Neste contexto, a escrita foi sendo redesenhada, apoiada conforme Ferreira (2014, p.60)

> Foi sendo feita com pequenos pedaços da vida e da memória dos professores e educando(a), são informações que vão aparecendo nas narrativas que são feitas no dia a dia em diversos lugares, ora na escola, ora na rodoviária, ora no percurso. Essa imersão foi possível dianteda pesquisa participante e da perspectiva etnográfica. As narrativas orais vão compondo o mosaico e eu muitas vezes fui, pelas crianças, pelos professores a estar nos lugares e a aprender.

O território fronteiriço de San Matias/Cáceres apresenta uma complexidade cultural de linhas que, ao mesmo tempo, dividem e aproximam.

Como já mencionado anteriormente, eu já havia trabalhado como educadora na escola de fronteira e agora retornei como pesquisadora. Durante esse processo de coleta de dados, tentei compreender os discursos de teor negativo produzidos, principalmente, pela mídia, por agentes policiais de posto de barreira, e outros; presenciei falas produzidas por esse imaginário de um discurso preconceituoso que foi frequentemente pronunciado: *esses bolivianos, atravessam a fronteira e vem para Cáceres, consultar, estudar, eles são folgados só vem pegar os nossos benefícios e vão embora.* A mídia também reforça esse preconceito, as notícias mais

comuns são de roubo de carro e tráfico de drogas. Esses discursos atravessam o imaginário da população cacerense e denigrem a imagem dos bolivianos, provocando visão estereotipada e reforçando uma barreira que demonstra o desejo de distanciamento desse indivíduo marginalizado socialmente.

A construção desse discurso age como estigmas profundamente enraizados em uma lógica colonial que perpetua hierarquias sociais e raciais, conforme discutido por Aníbal Quijano (1989) que analisou como a colonialidade do poder estrutura as relações entre os povos.

Walter Mignolo (2021), em suas análises e contribuições, enfatiza a necessidade de descolonizar o conhecimento, reconhecendo que esses rótulos não apenas desumanizam os imigrantes, como também ignoram as realidades históricas e socioeconômicas que os levaram a buscar melhores condições de vida. A visão que se tem dos(as) bolivianos(as) relacionados apenas ao tráfico, roubo de carro, “folgados” que aproveitam dos benefícios sociais do Brasil, revela que ainda está presente uma visão colonial, desvalorizando suas contribuições e as lutas como migrantes, continuando a exclusão social e impedindo a construção de um território de fronteira Brasil/Bolívia inclusa e equitativa.

Conforme a epistemologia construída com base na teia de poder ditada pelos colonizadores, que impôs o eurocentrismo à América Latina, desconsiderando a cultura, a ciência, as cosmologias, e a vivência dos povos originários, os nativos foram considerados como o “outro”, ou melhor dizendo: “[...] os outros, somos nós aqueles que ficaram de fora da historiografia mundial, os latinos, os africanos, aqueles que não serviram ao pensamento eurocêntrico” (Ferreira, 2014, p.19). Essas e outras questões nos conduziram a verificar a legalidade que garantisse os direitos dos(as) estudantes bolivianos(as) a realização de seus estudos no Brasil.

Também consultamos documentos escritos com o propósito de verificar certos trâmites referentes a educação na fronteira que garantem as matrículas de aluno(as) bolivianos(as) nas escolas brasileiras e vice-versa. Um dos pontos de partida que nos auxiliaram para essa compreensão foi o acordo “Cidades Gêmeas” entre os municípios de Cáceres e San Matias. Segundo matéria publicada no Diário Oficial da União/2019, Seção 1 ISSN 1677-7042 Nº 81, pág. 10, a portaria nº 1.080 inclui o município de Cáceres no anexo da Portaria n. 213, de 19 de julho de 2016, que estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados

para essa definição e lista por Estado todas as cidades brasileiras que estão nesta condição. Cáceres está na lista das cidades gêmeas a Confederação Nacional dos Municípios define como:

> Municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho.

Um dos pontos positivos do acordo "Cidades Gêmeas" foi propor a redução das desigualdades econômicas e sociais às cidades localizadas ao longo da fronteira, tendo como uma das suas metas criar oportunidades de desenvolvimento que resultem em crescimento econômico, com geração de renda, melhoria da infraestrutura urbana e maior qualidade de vida da população fronteiriça. Na área da educação, o acordo garante aos(as) alunos(as) bolivianos(as) o direito de estudar na cidade brasileira, possibilitando a "integração econômica e cultural", assim como também abre caminhos para estudantes brasileiros/as realizarem o curso superior "Faculdade de Medicina" na Bolívia. No ano de 2024, para a Escola Estadual 12 de Outubro, aproximadamente 40 alunos bolivianos realizaram matrículas apresentando somente o histórico escolar, com a exigência de, caso estiver descrito em língua estrangeira, ser traduzido para a língua portuguesa.

No acervo da secretaria da Escola 12 de Outubro, encontram-se documentos de alunos(as) com dupla cidadania (brasileira e boliviana). A dupla nacionalidade acontece devido a província de San Matias ser carente de atendimento às políticas públicas, especialmente saúde e educação, pois muitos partos de gestantes de nacionalidade boliviana são realizados nos atendimentos de saúde do município de Cáceres/Brasil.

Com relação aos migrantes bolivianos(as) e os estudos no Brasil, encontramos uma Portaria 213/2016 do Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR) que define as cidades gêmeas Cáceres e San Mathias. Essa resolução direciona para uma maior integração, disponibilizando o direito do(a) fronteiriço(a) a todas as modalidades de ensino, garantindo aos estudantes bolivianos(as) as escolas brasileiras, bem como sua inclusão social no ensino. A Resolução Normativa também ressalta a necessidade de estudos/pesquisa sobre essa fronteira na perspectiva da educação intercultural em região de fronteira.

Tais ações podem ser vistas como iniciativas que promovem a interculturalidade crítica, pois não apenas acolhem indivíduos de diferentes contextos culturais, mas também incentivam uma reflexão sobre as relações de poder, a inclusão e a construção de identidades coletivas.

Dessa forma, elas contribuem para um ambiente educativo plural e consciente das dinâmicas interculturais

O Acordo Cidades Gêmeas e a legislação que garante a aceitação de alunos de outras nacionalidades no Brasil refletem essa perspectiva ao fomentar a troca cultural e o respeito mútuo, promovendo a interculturalidade crítica e, de certa maneira, envolve o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, promovendo um diálogo igualitário entre diferentes grupos.

Porém, no decorrer da pesquisa, pudemos observar que decretos, normativas e resoluções criadas pelo poder público a favor dos(as) moradores(as) bolivianos(as), como descritas neste texto, são apenas ações que não saem do papel, conforme comentários dos(as) professores(as).

Durante a entrevista na etapa escuta-fala dos colaboradores, muitos professores se surpreendem com a grande quantidade de alunos/(as) estrangeiros(as) bolivianos(as) na escola, ou:

> [..]esse ano foi uma carga muito grande para a escola, um desafio absurdo, temos aluno, que a gente não entende o que ele fala. Aí na reunião dos pais, eu disse pra mãe dele, sobre essa dificuldade ... a mãe dele me respondeu, mas eu não entendi também o que ela falou. Não que estamos fazendo corpo mole, não é que nós não. É que nós não entendemos menos, realmente. (tuiuiú).

Percebemos que na realidade da escola de fronteira, os professores não são capacitados para receber estudantes bolivianos(as), demonstrando que precisam de um suporte por parte do governo Estadual de Mato Grosso (SEDUC) ou DRE. A direção/coordenação ressalta que já procurou esse apoio, mas não foi atendido. Registramos um depoimento que afirma essa ausência de apoio pela SEDUC: "*a escola do campo e da fronteira não recebe nenhum suporte está abandonada pelas políticas públicas, ou seja, recebe o mesmo material estruturado de escola urbana "(onça.)*. Percebemos esse descompasso de reconhecer a diversidade até mesmo ao identificar que o material didático estruturado não comtempla as especificidades da escola de fronteira.

O Plano do Estado de Mato Grosso é uma iniciativa da FGV (Fundação Getúlio Vargas) que visa melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. O material é composto por: apostila e plataforma digital, exercícios complementares e formação continuada. O conteúdo programático é regionalizado, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o

Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). Nesse formato, o material acaba sendo unificado, homogêneo. A SEDUC realiza semestralmente avaliação externa dos estudantes, medindo seu conhecimento pela aplicação desse material. Avaliamos que, diante desse cenário, é retirada a autonomia da escola, impedindo o educador de preparar seu plano de aula que contemple a realidade dos estudantes.

Segundo Freire (1996), a aula deve ser significativa para o estudante e os objetos de conhecimento devem conciliar com seu meio para que o educando seja protagonista do conhecimento. Para uma das colaboradoras, a escola:

> "É um lugar desafiador, para mim é uma experiência nova, principalmente ter que entrar em outro país, receber alunos e ter contato com estudantes de outro país. Essa escola tem muito para mostrar com relação a diversidade deveria ser mais valorizada pelo governo, olhar com carinho, ter mais investimentos. A escola do campo desenvolve ações que, transforma (ariranha).

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil,1996) reforça especificamente, dentre outras coisas, que a União deve apoiar financeiramente o ensino intercultural, com programas e currículos específicos, que forneçam formações e publicações de materiais didáticos que respeitem e valorizem essa interculturalidade:

> Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Capítulo II - Da Educação Básica Seção I - Disposições Gerais Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Todavia, esta não é a realidade que temos encontrado na escola de fronteira onde desenvolvemos nossa pesquisa. A percepção ocorrida foi a prática de um ensino com orientações fortes de colonialidade impressas nas orientações curriculares. Isto é, a perpetuação de práticas eurocêntricas que partem do princípio de que tudo se inicia a partir da Europa e anulam o sujeito autóctone. Respaldamos esta observação nos estudos sobre a colonialidade do poder (Quijano, 2005), do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007).

De certo modo, a de Lei de Diretrizes e Bases é por vezes benéfica; e por vezes prejudica a aprendizagem, especialmente, quando esbarra em uma situação que envolve diversidades que não estão comtempladas dentro desse pacote com teor homogêneo da lei, tornando o currículo da escola ríspido e inflexível, sem considerar as particularidades da comunidade escolar, tornando a prática educativa sem sentidos para o(a) estudante e anulando seu protagonismo.

A experiência de sala de aula nos traz a compreensão de que somos sujeitos únicos, ao professor cabe o papel de ensinar para as diversidades, por isso, existem “educações”, como Freire (2019) afirma, que acontecem em diversos lugares de diferentes modos e ocorrem para além da escola.

3.3 O encontro com os estudantes: o trajeto na fronteira

Os(as) alunos(as) de escola rural/do campo ou escola de/na fronteira dependem, em sua maioria, do transporte escolar para se deslocar de sua residência à escola. A Constituição Brasileira garante ao estudante o transporte escolar gratuito em seu Artigo 208 (Brasil, 1988). O poder público tem o dever de ofertar esse serviço de qualidade e com segurança, comtemplando a acessibilidade para estudantes em condições especiais.

Os(as) estudantes da Escola Estadual 12 de Outubro, como todos(as) os(as) demais, têm o direito ao transporte e, para conhecer essa realidade, fiz o trajeto de idas e vindas no transporte escolar junto aos estudantes, quando procurei observar de perto a rotina deles. Observei que, no ônibus, as crianças/adolescentes que o frequentam constroem um sentimento de familiaridade, que se constitui em relações de apoio, amizade e interculturalidade, pois aprendem uns com os outros compartilhando experiências.

Esse mosaico cultural que encontramos dentro do ônibus se repete na cidade de Cáceres, na fronteira Brasil-Bolívia. São também parte do mosaico fenótipos que lembram os luso-espanhóis, marcas advindas dos grupos colonizatórios que formaram famílias luso-brasileiras em Cáceres, ao longo do século XIX, período que adentraram em territórios indígenas, no espaço brasileiro e no espaço boliviano, e produziram modificações profundas, invisibilizando a presença dos povos originários. Hoje, os fenótipos são diversos, porém nesta fronteira, as marcas mais evidentes são de rostos ameríndios brasileiros e bolivianos que se encontram no ônibus para seguirem em direção à escola.

Durante a viagem no transporte escolar foi possível observar que no ponto de ônibus os(as) alunos(as) que atravessam a linha demarcatória da fronteira chegam ao ponto de ônibus de diversas maneiras. Alguns chegam de bicicleta e outros de motocicleta, e muitos caminhando como retrata a imagem na Figura 7. O momento em que acontece o encontro deles nesse local é de alegria, sorrisos, timidez e abraços, e fica evidente que há uma socialização em que as diferenças cultural, linguística e de nacionalidade não produzem invisibilidades, ao contrário,

a interação entre as crianças e jovens dos dois países não divide essas relações e nem determina pertencimentos, evidenciando a interculturalidade produzida por essas relações sociais.

Durante as rotas, pudemos observar que desde o momento do embarque no ônibus inicia-se o processo de escolarização, ou seja, há muitas regras a serem seguidas, e essas regras são códigos e normas da instituição escolar. As crianças e os adolescentes são assistidos durante o trajeto no ônibus por uma TDI (Técnico de Desenvolvimento Infantil) - profissional que, ao chegar na escola, desenvolve a função de auxiliar nas salas de aula.

Figura 7 - Ponto de ônibus – comunidades: Corixinha e Corixa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O ônibus percorre os labirintos da fronteira, não apenas no quesito geográfico e físico, mas também cultural, pois na observação do trajeto, nossos olhares se voltaram para a escuta da língua, comunicação, organização de como se sentam dentro do ônibus. O tempo de convivência no ônibus é breve, ou seja, o primeiro trajeto é feito durante uma hora de viagem, e o segundo por aproximadamente 40 minutos até chegar na Escola 12 de outubro. Dentro das normas e regras no trajeto, observa-se que no ônibus da primeira rota os estudantes se separam de acordo com o gênero masculino e feminino (Figura 6). De acordo com os comentários, esta é uma orientação escolar. De maneira geral, há um silêncio dentro do ônibus durante a "viagem", entre os adolescentes há pouco diálogo e os menores estão sempre calados; o mesmo ocorre com os estudantes oriundos do país vizinho (Figura 8).

Essa situação pode ser compreendida como uma perspectiva de educação bancária, é o termo que o educador Paulo Freire (2019) defende quando a educação tem característica tradicional, que ele considera opressiva, isto é, não permite que os(as) educandos(as) se desenvolvam de maneira crítica e reflexiva, comunicativa. O mesmo autor propõe uma educação dialógica, fundamentada no diálogo.

Existe uma socialização em que as diferenças cultural, linguística e de nacionalidade não constroem invisibilidades, ao contrário, a interação entre as crianças e jovens dos dois países não produz fronteiras, mas processos de interculturalidade.

Visualmente, fica evidente a definição dos fenótipos e da língua nas formas de se comportar dos(as) estudantes que denotam várias características culturais, níveis socioeconômicos e educacionais. Historicamente, essas configurações são determinadas pelos espaços dos assentamentos da reforma agrária, composto de migrantes das regiões brasileiras, comunidades tradicionais, ribeirinhos, trabalhadores assalariados rurais, povos originários chiquitano e bolivianos(as); são estudantes que compõem um mosaico cultural resultante em multi e interculturalidade.

Figura 8 - Estudantes no ônibus escolar



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nesse exercício de observação participante, o trabalho de pesquisa com método etnográfico, provoquei um diálogo com alguns estudantes com o objetivo de saber qual o significado da escola. Ouvi respostas como: "*A escola é um lugar que não gosto de faltar, é melhor do que ficar em casa, porque não tem outro lugar para ir, na escola e no ônibus eu tenho muitos amigos inclusive bolivianos, converso, brinco, faço amizade com os professores, é muito legal"* (pequi).

Esse comentário evidencia que a escola é um lugar importante para o estudante, é um espaço onde se fazem amizades, ou seja, há por parte deste estudante a compreensão das relações pessoais, de como se integrar com as pessoas, com os(as) colegas, reconhecendo a presença dos(as) estudantes bolivianos(as), assim, entendemos que a escola é lugar de relações pessoais e interculturais.

Candau (2012) corrobora argumentando que a diversidade:

> Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2012, p.1).

Assim, a interculturalidade é compreendida também no viés interpessoal de juntos olhar o outro na diferença, reconhecendo as especificidades do outro, neste caso, alunos(as) brasileiros(as) reconhecendo os(as) colegas bolivianos(as). Encerramos essa contextualização considerando o percurso do ônibus escolar como um labirinto em exposição onde, sutilmente, a estrutura pedagógica se faz presente impondo comportamentos dentro do ônibus. É também

nesse ir e vir que presenciamos uma interculturalidade geográfica e cultural, isto porque a fronteira vai além dos limites físicos e invade as formas culturais dos grupos brasileiro e boliviano, e é preciso olhar para esta fronteira como uma riqueza.

4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA 12 DE OUTUBRO

Nesta seção, apresentamos as informações colhidas no documento Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 12 de Outubro do ano de 2023, realizamos a leitura para verificar se a escrita contempla características de escola de fronteira com diversidades culturais e fizemos algumas análises reflexivas.

Um dos documentos mais importantes da Educação escolarizada é o Projeto Político Pedagógico. Ele contém os instrumentos de caráter filosófico, situacional e de intervenção que expressam a finalidade, identidade e os objetivos de uma determinada unidade escolar; exige seu papel social, com definições do seu caminho e ações educativas com o todo coletivo; seu processo de construção aglutinará crenças, compromisso político e pedagógico (Veiga, 1998, p.9).

As dimensões funcionais dos PPPs exteriorizadas nesta afirmação não são finalidades em si, mas elos de uma corrente que está em constante movimento tal qual a dinâmica característica das unidades escolares e das sociedades nas quais elas estão inseridas. É nele que se encontra plasmada a identidade da escola. Esta feição, a entendemos assim, se conforma ao público que ela atende (assentados, quilombolas, moradores da cidade, bolivianos), à sua localização espacial (campo, cidade), aos objetivos e suas finalidades do itinerário educativo que se pretende difundir e compartilhar.

Permite também repensar o processo de ensino-aprendizagem à luz das transformações que ocorrem na produção do conhecimento sobre ‘educação’ e, finalmente, ao imperativo de a escola estar sempre em conexão com as transformações - sobretudo sociais, tecnológicas e culturais - que ocorrem na comunidade onde está inserida. Assim, com o PPP oportuniza-se a todos os segmentos da escola a possibilidade de repensar continuamente o processo de ensino-aprendizagem. Há sempre um *continuum* que transforma uma virtualidade em algo sensível, de forma incessante.

Uma das “crenças” a que Veiga (1998) se refere seria, então, a concepção de educação nas suas mais diversas dimensões, aquela que o coletivo da escola plasma no PPP. No entanto, é preciso ressaltar que existe um conjunto de normas fixadas pelo Estado brasileiro que delimita e coloca anteparos, dentro do qual se deve caminhar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e seus desdobramentos cumpre o papel de “homogeneizar” a educação brasileira, pois afirma que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar”. O currículo, nesse sentido, é um dos componentes mais importantes deste manifesto educativo-institucional que é o PPP.

Veiga (1998, p.10), ao analisar o PPP, conclui que:

> O Projeto Político- Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas; não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas.

Ao nos apropriarmos da reflexão de Veiga (1998), concordamos que o PPP, de forma geral, e o currículo ali presente, de forma particular, não devem ser apenas cumprimento de exigências burocráticas, embora na prática não seja isso que aconteça, pois muitos(as) professores(as) em muitas escolas desconhecem este documento.

No entanto, ele deve necessariamente ser construído e praticado em toda a sua plenitude, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, uma vez que por ser pedagógico e político, este manifesto só adquire sentido e plausibilidade quando construído coletivamente. Ademais, o termo “político” transcende o espaço escolar, isto é, não se concentra apenas nos atores escolares intramuros que estão envolvidos mais diretamente no processo; as famílias e a comunidade em geral têm um peso importante na sua construção.

E como é possível perceber a Escola Estadual 12 de Outubro nesse processo? Inicialmente, é preciso destacar que o seu Projeto Político Pedagógico contempla a Base Curricular Nacional (Brasil, 2018), afirma sua característica enquanto uma unidade escolar voltada para atender filhos e filhas de assentados rurais, e de forma mais sutil evoca sua peculiaridade como uma escola situada em território de fronteira. Uma escola que recebe diariamente estudantes oriundos da Bolívia que, por sua vez, são portadores de valores culturais distintos daqueles considerados nacionais.

A particularidade da Escola 12 de Outubro, por todas as razões que esta pesquisa procurou analisar, nos autoriza a afirmar que o seu PPP é a imagem mais aproximada da realidade na qual ela está inserida. É a sua identidade pedagógica, porém sem nunca perder de vista sua transitoriedade. Na página 02 do seu PPP (2023) lemos:

> Trata-se de uma escola no/do campo. Essa conquista foi por meio do movimento popular dos assentados daquela região que carecia de escola pública para seus descendentes. Liderada pela comunidade com ação conjunta as autoridades, seu nome é em homenagem a padroeira do Brasil e, ao mesmo tempo, ao Dia das Crianças. [Atende também] a várias comunidades que a cercam, tais como: Sapiquá, Corixa, Corixinha, Rancho da Saudade, Katira, Bom Sucesso, Nova Esperança e Pantanal. As salas anexas atendem as comunidades do Limão, Clarinópolis e Fazenda Soteco. Ressaltamos ainda a presença da comunidade Boliviana e descendentes de Chiquitanos, pois muitos estudam na escola em busca de saberes e [...] por se tratar de descendentes de pais brasileiros e bolivianos.

O trecho do PPP da escola denota a complexidade do local onde ela está inserida. Interessa-nos aqui, sobretudo, saber como este documento trata a questão da presença deste "outro" que são os alunos bolivianos ou de ascendência boliviana que realizam a travessia para o Brasil (Figura 9). Como o coletivo de educadores(as) e demais funcionários vem construindo este documento nos últimos anos, no que diz respeito a estes "outros atores" que procuram a escola em maior número a cada ano?

Figura 9 - Estudantes atravessando a fronteira limite: Brasil/Bolívia.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na análise do PPP da Escola Estadual 12 de Outubro, seção "Histórico da Unidade Escolar", verificamos:

> Desenvolver as capacidades, direitos cognitivos, operativos dos estudantes, *respeitando o tempo, ritmo, cultura individuais no contexto da educação do campo*, buscando formar sujeito para agir no mundo, criticá-lo e transformá-los. (Projeto Político Pedagógico, 2023 p.7).

Um primeiro ponto observado foi o termo “Educação do Campo” que identifica a localização espacial da escola e a coloca - em termos didático-pedagógicos - de forma diferenciada em relação às escolas que estão dentro do limite urbano. São também mencionados os termos “tempo”, “ritmo” e “cultura individual” os quais denotam as pequenas propriedades (não se está falando das grandes propriedades do agronegócio) reforçando que, em tese, usa-se pouca tecnologia nas suas atividades produtivas, os tempos e os ritmos de trabalho estão menos ligados à compressão espaço-tempo da sociedade capitalista atual. Conclui-se que são características de uma modalidade de práticas da agricultura familiar nos termos encontrados neste documento.

Sobre os objetivos da escola, podemos ler no PPP:

> A Escola 12 de outubro pretende desenvolver um ambiente acolhedor, propício à intenção, interação e ao exercício do convívio humano, o trabalho educativo, o cultivo da sensibilidade e da racionalidade. A prática pedagógica deve fornecer as experiências escolar que favorece a construção de identidade solidária, o enriquecimento das formas de expressão e o exercício da criatividade, favorecendo as condições para respostas novas diante das mudanças aceleradas no mundo moderno.
>
> Em nossa proposta, o estudante deverá ser o protagonista do seu aprendizado. O corpo decente deve atuar como mediador, com foco na autonomia dos estudantes. Metodologias ativas e novas tecnologias também contribuem para o protagonismo, pois conferem maior mobilidade e liberdade de ação nos processos investigativos e na interação com os colegas. (Projeto Político Pedagógico, 2023 p.8).

Nestes termos nos deparamos com argumentos que são muito importantes para esta pesquisa. Trata-se de uma pretensão, de um desejo do coletivo escolar em transformar este espaço do saber em um “ambiente acolhedor”, favorável ao “convívio humano” e à “construção de identidade solidária” (está no singular mesmo). Essas assertivas, juntamente com a indicação dos estudantes, filhos e filhas de assentados nos P. A. (Projeto de Assentamento) já descritos anteriormente, nos dão uma caracterização bastante precisa desta unidade escolar.

Porém, o território onde a escola está localizada não existe somente o tipo de estudante retratado anteriormente. Há um número relativamente grande de povos chiquitano (brasileiros), comunidades tradicionais e cidadãos bolivianos. Ora, quando estes atores sociais aparecem neste documento? Eles estão presentes em poucas menções esparsas ao longo do texto do PPP. Por exemplo:

> Ressaltamos ainda a presença da comunidade boliviana e descendentes de chiquitanos, pois muitos estudam na escola [...]. Por se tratar de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, apresenta características econômicas, culturais, educacionais, que traduz diversidade de fenômenos que constituem um território que é configurado pelos espaços dos assentamentos de reforma agrária, por comunidades de migrantes e

> comunidades tradicionais, por ribeirinhos [...] (Projeto Político Pedagógico, 2023 p.2).

Como se percebe na passagem acima, o PPP da escola informa que a diversidade cultural e socioeconômica de seus estudantes é bastante heterogênea. À primeira vista, há um reconhecimento tácito da existência de várias identidades, mas se olharmos mais de perto poderemos perceber que os alunos(as) chiquitano e bolivianos(as) são tratados de forma secundária – "ressaltamos ainda a presença de..." – na ordem das prioridades da ação educativa. Não se percebem no texto referências no sentido de tentar apreender as interações, em todos as dimensões do viver, dos grupos sociais registrados no PPP.

Além disso, algumas afirmações contidas neste manifesto carecem de mais discussão, pois elas podem denotar um certo grau de preconceito, sobretudo, em relação aos bolivianos:

> Além disso, a região onde está inserida é conhecida como Rota do Tráfico, por ter muitas apreensões de produtos ilícitos e pessoas que se vendem em busca de dinheiros mais rápidos para sustento da família. (Projeto Político Pedagógico, 2023 p.2).

Podemos observar que esse trecho foi, em muitos sentidos, acrescentado apressadamente porque se apropria de um discurso normalmente produzido pela mídia sedenta de audiência ou de leitores, que utiliza do medo e da insegurança para cooptar adesões quase sempre sem muitos questionamentos. Produzem verdades inescapáveis e naturalizam determinados acontecimentos como se eles fossem a-históricos e a consequência deste posicionamento é o aumento de uma visão preconceituosa e etnocêntrica desta população, enquanto produto de construções discursivas e imagéticas elaboradas ao longo do tempo. Assim, reforçam-se demarcações étnicas, culturais e civilizatórias, ao invés de incentivar a cooperação e a integração.

Por outro lado, para além das questões legais e burocráticas, a simples recorrência diária da travessia de estudantes bolivianos implode os "atos falhos" presentes no PPP da escola. Iniciemos com a imagem abaixo (Figura 10).

Figura 10 - Ponto final do transporte escolar, Comunidade Corixa



Fonte: Acervo da autora (2024).

A imagem retrata um fenômeno que mais chamou minha atenção enquanto pesquisadora. Trata-se do "movimento pendular" que os estudantes bolivianos realizam diariamente na *travessia* em busca de estudo no Brasil. Os corpos falam, uns são despojados; outros são tímidos, quase silenciosos; outros expressam no rosto a felicidade pela oportunidade de realizar estudos em escola brasileira.

A opção é desafiadora, estudar em outro país, deparar -se com outra cultura, com outra língua. Segundo vários estudantes: "*é para ter um futuro melhor".* Nas regiões de fronteiras internacionais, a busca por educação é intensificada por interesses econômicos e sociais. Segundo estudos da área da educação, a finalidade está em garantir às crianças e jovens melhores perspectivas de vida futura: s*ignifica muito, porque é para aprender, comunicar com as pessoas que estão lá, as aulas também* (ipê). Muitos desses alunos residem em comunidades de povos nativos que fazem parte do município de San Matias, distante sete quilômetros da fronteira, e essa *travessia* é feita utilizando-se diversos meios de transporte: bicicleta, moto, taxi (frota boliviana) ou caminhando.

A imagem nos mostra o ponto final do transporte escolar localizado na comunidade Corixa/Cáceres (Figura 10). A saída do transporte escolar é às 06:30m e o retorno às 12:00hs. São utilizados dois ônibus escolares da Prefeitura do Município de Cáceres com destino às escolas da rede estadual (E. E. 12 de Outubro - Ensino Fundamental II) e da rede municipal (E. M. Nossa Senhora Aparecida - Ensino Fundamental I). Nesse local, já funcionaram uma

lanchonete e um posto de fiscalização do INDEA (Instituto de Defesa Agropecuária de Mato Grosso), atualmente o lugar é ponto de encontro dos alunos que são deixados ali pelos seus pais para tomarem o ônibus até suas respectivas escolas (Figura 10).

As impressões colhidas naquele momento denotam “esperança de que o estudo proporcionará uma vida melhor”. Este horizonte de expectativa destoa de muitas das falas que eu ouço em minha experiência atual como professora de História da E. E. Onze de Março. Talvez seja por isso que quando fiz este trajeto com os estudantes e ao conversar com alguns dos seus pais, me emocionou tanto.

Observei um “cotidiano fronteiriço” e percebi que acontecem que nesse lugar atitudes de cooperação, uma teia de solidariedade que se consuma no trânsito e na travessia de um país para o outro. Entende-se melhor aqui uma questão que sempre me acompanhou desde que lecionei no Assentamento Sapiquá, ou seja, como funciona na prática a existência de uma barreira que se apresenta como ora visível (sabe-se em qual país está), ora invisível (pode-se atravessar de um lado para outro sem um controle ostensivo). Para entender melhor esta indagação, cremos que devemos adentrar na historicidade da fronteira.

As linhas demarcatórias existentes na travessia de um país para outro denotam bem a historicidade do processo de sua constituição, pois sintetizam os interesses que moveram as coroas portuguesa e espanhola para realizá-la e silenciam os corpos que tombaram ou expõem os vazios deixados daqueles que tiveram de fugir para também não serem mortos.

Figura 11 - Marco divisório limite físico dos países: Brasil e Bolívia (da esquerda para a direita)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Os marcos (Figura 11) fazem parte dos dois principais tratados para determinar as raias oficiais dos limites entre estes dois países e que datam do século XVIII, coma assinatura do Tratado de Madri (1750) e o de Santo Ildefonso (1777) entre os reinos de Portugal e Espanha. As demarcações fixadas por estes reinos provocaram a separação no que mais tarde se tornaram países independentes, agora denominados Brasil e Bolívia. Esses acordos refletem as ocupações empreendidas pelos portugueses que, desrespeitando o Tratado de Tordesilhas (1494), visavam garantir a posse das minas de ouro encontradas em Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade. Destaca-se nesse movimento o quarto governador geral da Capitania de Mato Grosso, Luiz Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres (1772-1789), que fundou várias Vilas (Albuquerque, hoje Corumbá-MS; Vila Maria do Paraguay, hoje Cáceres-MT; São Pedro de El-Rey, hoje Poconé-MT) e fortes (Forte Príncipe da Beira, RO; Forte de Nova Coimbra, MS) (Mendonça,1982, p. 22).

Uma das consequências do estabelecimento da fronteira justamente neste território foi a separação de vários grupos indígenas, como, por exemplo, os chiquitano que passaram a viver, pelo menos legalmente, enquanto cidadãos brasileiros e bolivianos, sujeitos, em maior ou menor grau, ao processo de identificação com a lei e a cultura hegemônica de cada país. Porém, a independência política destes países não significou o fim do colonialismo, seja ele econômico, cultural ou epistemológico.

Pode-se entender melhor esta última afirmação com base nos estudos decoloniais. Em 1990, surgiu o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e sobre ele, a socióloga e cientista política Luciana Ballestrin (2013, p.89) diz que:

> [...] o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial" [...] O grupo defende a opção decolonial. [...] epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

É na perspectiva da permanência – e ousamos dizer, da resistência que se faz a ela - que se pode compreender as estruturas de poder ainda existentes na América Latina e, particularmente, na fronteira Brasil-Bolívia. A importância de uma abordagem crítica que valorize as perspectivas e conhecimentos dos povos colonizados para a construção de narrativas mais inclusivas e plurais sobre a história e identidade latino-americana reside na perspectiva de enfrentar estas questões "a partir de" e não "desde fora".

Nesse sentido, na escuta com os moradores, verificamos que esses atuais marcos, ainda que tenham um significado político para muitos dos moradores daquele território, são apenas símbolos que não impedem o movimento do trânsito pendular diário desses usuários fronteiriços, tornando-se invisíveis ou imperceptíveis. São experiências que transcendem o limite geopolítico, e permitem a *travessia* de elementos culturais que se entrecruzam e se transformam, fazendo brotar a matéria-prima da interculturalidade.

A percepção destas experiências se torna visível nas inúmeras "passagens" (pois nada é fixo ou perene), nas inúmeras formas de conexão entre os dois povos. Destaca-se a língua que "aqui na fronteira as línguas (portuguesa e espanhola) se mistura, dessa mistura surge outra língua o portunhol" (moradora da comunidade). Sobre a existência na fronteira de uma "terceira língua" denominada "portunhol" é importante ressaltar as inferências de Silva (2012) que nos alerta para a simplificação e naturalização apressadas que muitos especialistas (também professores de outras áreas, moradores, etc.) fazem deste contato linguístico, não levando em conta o seu caráter político, isto é, "um embate linguístico entre duas línguas num mesmo espaço de enunciação". Daí ser importante captar a dinâmica que orienta os falantes no espaço fronteiriço em questão, particularmente a mediação da Escola 12 de Outubro e seu reverso: a trampolinagem dos estudantes e as constantes travessias praticadas pelos moradores daquele espaço.

O intercâmbio constante de “significados e significantes”, isto é, de sons e imagens culturais, apropriadas e ressignificadas, transformam aquele território em um verdadeiro cadinho cultural formado pelos muitos locais de encontros sociais como o campo de futebol, os bares, os Festivais de Rodeio, as igrejas, as festas. Nesses dois últimos eventos participei, e observei o encontro de alunos(as) bolivianos(as) e brasileiros(as) e professores nessas festividades, corpos que se encontraram nos espaços da arena, no desfile das cavalgadas, nos bailes e outros. São “passagens de fronteira” muito importantes para se compreender esta singularidade cultural, locais e momentos que formam laços de amizade (ou de inimizade), de amores (e de traições), de trocas culturais (a quantas anda a política, a seca está maior este ano, aquela festa que vai ter, a comida que eu fiz, fulana está grávida, fulano ficou doente, cicrano morreu) e tantos outros assuntos que moldam a maneira de se comportar e de se colocar no mundo.

Essa transumância diária, de acordo com Candau (2012), afeta principalmente a área educacional que necessita de estudos e pesquisas que visem o pensar criticamente a realidade vivida nas escolas de fronteira, ou seja, é necessária a reflexão cada vez mais atenta sobre as relações entre interculturalidade e educação, pois a escola é o campo de batalha ideal para este acontecimento.

Nesse sentido, a Escola Estadual 12 de Outubro, segundo descrição encontrada no PPP, é caracterizada como Escola do Campo e é também Escola da Fronteira. No ano letivo de 2024, ela está atendendo aproximadamente 227 alunos(as) matriculados(as), desse total aproximadamente 40 alunos(as) são bolivianos(as) ou descendentes. Uma das particularidades na escola é a diversidade. Consideramos importante mencionar aqui que o avanço do processo de inclusão na relação entre o Estado e as comunidades tradicionais se inicia com a Constituição Nacional de 1988, depois com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC/1997) através dos temas transversais. Todas as mudanças que ocorreram na educação brasileira, desde então, tendem a formular propostas específicas para atender esta população.

Se especificarmos mais os números apresentados acima perceberemos que a diversidade etnocultural aumenta exponencialmente. Desta constatação advém a questão: como lidar com tamanha heterogeneidade? A resposta é complexa, mas tomemos como ponto de partida o fato de que ensino-pesquisa seja atividades constantes na vida do educador. Somente esta postura pode construir perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as singularidades e desafiem as construções estereotipadas a respeito destas minorias.

Desta forma, a história, aliada a uma concepção de educação aberta para este mosaico cultural, cumpre um importante papel de crítica aos modelos estabelecidos.

Esta afirmação é corroborada por autores que afirmam que na América Latina a questão multicultural é um fato, principalmente no Brasil, cuja historicidade é marcada pelo roubo das terras e/ou eliminação física (povos indígenas), pela escravização (africanos) e pela condição de cidadão subalternizado aos seus descendentes. Porém, segundo Candau (2012), trata-se de sujeitos históricos que, embora massacrados, souberam resistir e continuam afirmando suas identidades, ainda que numa situação de relações de poder de subordinação e acentuada exclusão.

Sendo assim, no campo desta pesquisa, encontramos estudantes brasileiros migrantes e estudantes bolivianos e comunidade originais – resultando em um caleidoscópio cultural, cada parte tem um colorido, as cores são diferentes e formam uma única realidade, ainda que marcada por fragmentações de pequenos pedaços na formação do todo (Ferreira, 2014, p.26).

O processo de análise teórico e metodológico que construímos iniciou-se com alguns conceitos como diversidade, multiculturalismo, interculturalidade crítica; os quais foram essenciais por estarem relacionados com a valorização, respeito, acolhimento, valorização das diferenças culturais e promoção da interação entre as culturas etc. É nesse sentido que esse território de fronteira entre Cáceres e San Matias é construído singularmente, apresentando características de uma região muito pobre, composta de pequenos proprietários de terras, alguns que ainda enfrentam a questão da legalidade de suas terras, outros donos de grandes fazendas que empregam esses moradores fronteiriços. Por isso, defendemos como necessária a presença de políticas de inclusão que oportunizem a todos estudantes a ter melhores condições de vida com acesso a saúde e, principalmente, a educação.

Para compreender a presença de estudantes *matieños* na Escola 12 de Outubro, é importante levar em conta que o município de San Mathias está a 750 km distante de Santa Cruz que, comparativamente em relação ao Brasil, seria a cidade polo mais próxima. Na acepção dos cidadãos *matieños*, seu município está “completamente esquecido pelos órgãos públicos centrais”, consequentemente, “ficam abandonados” pelas políticas públicas. Esse fenômeno nos induz a compreender um dos motivos pelos quais eles procuram estudos no Brasil.

Dissemos anteriormente que para muitos dos moradores que vivem neste território a fronteira política é apenas uma referência distante que não afeta incisivamente o cotidiano de suas vidas. Mas, há outros momentos em que a fronteira se impõe. A presença do Estado brasileiro é lembrada constantemente através dos postos militares instalados nos limites dos dois territórios, cuja função é garantir a defesa da soberania do território brasileiro que, na prática, é produzir efeito de delimitação, separação e intervenção, principalmente sobre o "outro", isto é, o estrangeiro, o de fora, o não pertencido. Segundo Silva (2012, p.36):

> A fronteira produz o sentido de divisão pela ideia de domínio territorial, logo, pela filiação a uma discursividade específica e não a outra. É também caracterizada como um espaço controlado, delimitado e determinado pela ação de um agente governante, portanto, sujeita a uma regulamentação, a limites, ao controle e à vigilância.

Em termos organizacionais e operacionais, os limites da fronteira entre Brasil e Bolívia no estado de Mato Grosso estão sob guarnição do Comando de Fronteira Jauru – 66º Batalhão de Infantaria Motorizada, sediado em Cáceres (Figura 12). Na faixa de limite, o Exército Brasileiro possui quatro Pelotões Especiais de Fronteira (PEFs), são eles: Corixa, Fortuna, Palmarito e Guaporé. Possui ainda três Bases de Operações: São Simão, Santa Rita e Casalvasco.

Figura 12 - Base do Exército Brasileiro



Fonte Acervo da pesquisadora (2024).

Com esse intuito analisamos a presença dos Pelotões Especiais de Fronteira (PEFs), em particular a base de Pelotões da Corixa, que foram criados como estratégia colonialista do Brasil que se utilizou da criação de unidades militares na linha de fronteira em Mato Grosso com o objetivo de salvaguardar as fronteiras e a criação de núcleos populacionais, dando origem a pequenas vilas e cidades com a pretensão de legitimar o espaço fronteiriço pela ocupação.

Silva (2012, p.42) argumenta que

> A fronteira aberta com a Bolívia, expunha o "grande vazio" geográfico que servirá de pano de fundo para discussões acerca da mobilização do povoamento racional da região oeste. A própria transposição da Coluna Prestes na fronteira, apesar da perseguição imposta pela polícia, demonstrava a facilidade de trânsito em uma região carente de recursos e atenção do Estado. A representação da fronteira na região de São Luiz de Cáceres era sempre associada à violência, como uma terra sem lei, terra de ninguém, como também espaço que representava.

Em se tratando da questão da educação militar e do sujeito fronteiriço, destacamos a Escola Estadual 12 de Outubro, objeto de nosso estudo, atualmente localizada no assentamento Vila Nova – na agrovila, com extensões nas Escolas: Clarinópolis, Santa Catarina e Nossa Senhora Aparecida. Dentro deste contexto, é necessário frisar que a relação que se estabelece entre o olhar que se tem de uma escola de fronteira para uma escola urbana e diferenciada é amparada teoricamente no conceito de Althusser (1985) Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Segundo (Althusser,1985), na sua definição da presença de aparelhos ideológicos e repressivos,

> Ambos estão inscritos em um espaço fronteiriço que se estrutura de forma diferente do urbano já que há uma *ordem fronteiriça* cujos mecanismos de controle/assujeitamento, que sustentam os Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado produzem o efeito de delimitação, separação, intervenção principalmente sobre o *Outro*, o estrangeiro, o de fora, o não pertencido.

Silva (2012), em sua dissertação de mestrado Língua, escola e fronteira: entre aprender a e aprender sobre Língua nacional, aborda a ideia de que as fronteiras são espaços que se estruturam de maneira diferente das áreas urbanas, sendo assim não se aplicam as mesmas regras. Isso ocorre porque há uma "ordem fronteiriça" que utiliza mecanismos de controle e assujeitamento para sustentar os Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado, a presença dessas instituições remete a outros mecanismos que produzem efeitos de delimitação, separação e intervenção, especialmente sobre o "Outro" – o estrangeiro, o de fora, o não pertencido, constantemente vigiado. A presença do exército e da polícia reforça que a ordem precisa ser

mantida e limita a passagem do “outro” ficando implícito o impedimento muitas vezes pela força desse órgão repressor.

Na imagem (Figura 12) aparece nitidamente a estrutura da Escola Municipal Marechal Rondon – localizada dentro do destacamento militar na Corixa que atende alunos estrangeiros e brasileiros. Essa questão nos permitiu pensar que o seu gesto de criação pelo Exército Brasileiro a conduziu para um processo de nacionalização da fronteira. Sua criação produziu diferentes efeitos de sentido e reforçou o imaginário de unidade linguístico-territorial, por isso nos direcionou para a seguinte reflexão: a criação do Destacamento Militar de Corixa e, em seguida, da EMMR Escola Municipal Marechal Rondon (atualmente desativada), no espaço físico da base do Exército, materializou a presença do Estado Brasileiro e também a preocupação com a soberania nacional. A criação da Escola e sua atuação significaram, nessa perspectiva, a preocupação com a educação dos sujeitos fronteiriços brasileiros. Daí a necessidade, com o passar do tempo, da criação de mais duas extensões – EMMR Extensão I e II – para atender à demanda de alunos brasileiros e bolivianos (Silva, 2012).

Dessa maneira, pensar a Escola Municipal Marechal Rondon e sua atuação na fronteira com a Bolívia é compreender, conforme Pfeiffer (2007), os processos de institucionalização da língua portuguesa e do seu conhecimento na relação que estabelece com o Estado, já que funciona como elemento de identificação política e nacional da Escola, pois embora se apresente para os brasileiros de forma diversificada na oralidade e na escrita, e para os bolivianos como língua estrangeira na *ordem do jurídico-político*, a língua portuguesa materializa o lugar do cidadão brasileiro na fronteira e delimita seu espaço de enunciação pelo território através do imaginário que produz sobre o limite de uma unidade linguística nacional. Ainda, conduziu a todo um processo de “formação” do cidadão brasileiro – e de uma cidadania deslocada para o boliviano que se constitui pelo domínio da Língua Oficial (Silva, 2012).

5. O CONTEXTO CULTURAL/FRONTEIRIÇO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENCONTROS E DIÁLOGO COM EDUCADORES E EDUCANDOS.

Nessa seção, iniciamos descrevendo a travessia dos(as) educadores(as) da área urbana do município de Cáceres para a Escola de fronteira localizada na zona rural de Cáceres e, nesse vai-e-vem, discutiremos a percepção e o imaginário que os(as) docentes têm sobre a fronteira Cáceres/San Matías e como este conjunto de valores, de ideias e de sentimentos permeiam suas práticas pedagógicas na convivência diária entre alunos(as) brasileiros(as) e bolivianos(as). Para nos aproximarmos destes encontros, lançamos mão de entrevistas com perguntas abertas semiestruturadas, observação-escuta no pátio da escola e na sala de aula e, posteriormente, as analisamos.

5.1. A travessia dos educadores: desafios e oportunidades na Escola de Fronteira

O contato com os educadores da Escola Estadual 12 de Outubro foi um dos momentos mais delicados da pesquisa. Desde o momento em que cheguei na escola alguns professores me acolheram e me parabenizaram pela iniciativa, acenando que iriam colaborar com a pesquisa; enquanto outros demonstraram um certo grau de desconforto, talvez por achar que eu iria interferir no seu trabalho, ou questionaria a forma como estavam realizando o seu mister. Com intenção de construir um ciclo de confiança e amizade, foram traçadas diversas estratégias para me aproximar desses educadores, participei de festas/eventos culturais, visitei San Matias com alguns deles. Essa aproximação proporcionou a imersão no campo da pesquisa vivenciando as angústias, desafios e os prazeres em ser educador nessa escola.

Durante a realização dessa *travessia* é notável destacar, por exemplo, a existência de uma rede de solidariedade e afetividade entre eles, com cumprimentos, abraços, beijos, criando e reforçando afinidades. Essa dimensão afetiva presente nas escolas transcende o lugar convencional ocupado pela escola, pois confere à experiência individual e coletiva novas sensibilidades e subjetividades. Nessa perspectiva, as palavras de Paulo Freire são fundamentais: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo” (Freire, 2014, p. 46).

É perceptível o quanto essa travessia é desafiadora para estes profissionais. Quando perguntei para eles sobre esta questão especificamente, me fez relembrar os anos que trabalhei como professora na escola municipal do Assentamento Sapiquá. As justificativas dos(as)

professores(as) em deslocar-se 70 km para lecionar na E.E. 12 de Outubro são muitas, dentre elas citamos a realização do sonho de exercer a docência, a necessidade de ter um salário para a sobrevivência. No entanto, mesmo com essas motivações, alguns comentaram que parte do salário fica na estrada, mas é admirável a coragem desses profissionais que fazem essa *travessia* diariamente, o que nos permite pontuar que tanto os(as) alunos(as) bolivianos como os professores(as) e outros(as) funcionários(as) fazem movimentos pendulares.

Como iniciar as análises da escuta e do diálogo com os professores? Primeiramente, o campo teórico metodológico baseou-se na observação e aplicação de metodologia apoiada em diferentes procedimentos que não são excludentes, mas fazem parte da pesquisa qualitativa de Minayo (2007) e Triviños (1987), bem como da pesquisa de campo. A pesquisa foi conduzida para compreender aspectos mais subjetivos como comportamentos, visão de mundo, ideias, pontos de vista; apoiando-se nas interpretações das experiências compartilhadas destes grupos e tendo como ponto de partida a descrição de situações vividas no cotidiano, como propõe a fenomenologia.

Ao dialogar com as proposições de Merleau-Ponty (1999), procuramos estabelecer uma conexão ontológica do mundo percebido, pensado aqui como modos de existência, e que consiste em circunscrever os fenômenos de acordo com sua natureza e interesse para revelar a essência e os significados. A essência a que nos referimos não se trata de algo transcendental, mas um esforço para compreender as relações humanas e o mundo que as rodeia a partir da percepção do lugar experienciado. Ou seja, a percepção acerca da fronteira e as relações de interculturalidade vividas nos corpos de professores(as) brasileiros(as) e estudantes bolivianos(as).

O método contemplou entrevista, dinâmica de grupo com os estudantes, observação de aulas e travessia no transporte escolar, pois são poucos os profissionais da educação da escola que residem na fronteira. Este está composto por cerca de dez profissionais e deste total entrevistei foram um total de 11 (seis professoras e cinco professores). O critério utilizado para estas escolhas se deu pela necessidade de conhecer como as diferentes áreas de conhecimento tratam as distintas identidades que convivem neste espaço escolar. Que são os profissionais responsáveis por ensinar a Língua Portuguesa para perceber como ele(a) trata as barreiras apresentadas pela língua; o(a) responsável pelo ensino de Geografia para sondar como ele(a) trata os diferentes espaços onde os estudantes circulam cotidianamente, espaços estes matizados por hierarquias e interdições; o(a) responsável pelo ensino de Educação Física para entender as

dinâmicas corporais em meio à necessária convivência na prática de esportes coletivos; o(a) responsável pelo ensino de Filosofia para compreender como os conceitos de cidadania, de autonomia do pensamento e de realidade social são tratados junto a este grupo tão heterogêneo. Entrevistei também a Equipe Pedagógica da escola para sanar algumas dúvidas e possíveis lacunas, e posteriormente transcrevi e analisei.

As análises foram feitas sobre a observação-escuta realizada com os (as) professores(as) e estudantes, com perguntas semiestruturadas abertas, lembrando que as respostas dos educadores(as) e alunos(as) por serem de teor subjetivo, não são iguais. Fiquei muito animada quando percebi, nas primeiras conversas com os professores(as) que estes mantêm uma boa relação com os estudantes. Na escola, as relações fronteiriças estão presentes em todos os espaços de contato, sejam eles educativos formais ou de convívio social, pois ela é um ambiente que reúne uma série de especificidades, dentre as quais considero como um dos principais *locus* de trocas sociais e culturais.

As escolas de fronteira mencionadas neste trabalho e mais especificamente a Escola Estadual 12 de Outubro são produto de movimentos sociais do projeto de reforma agrária. Apesar dessa temática não ser foco principal desta pesquisa, durante a entrevista perguntei sobre essas questões (movimento social e reforma agrária) aos professores.

Alguns educadores(as) desconheciam o assunto (Reforma Agrária), outros afirmaram que conheciam, porém não trabalham esse assunto em sala de aula, demonstrando a ausência de alguns profissionais de conhecer a própria história do lugar que trabalha. A preocupação em seus planos é com relação ao material estruturado, objeto de avaliação externa por parte do governo do Estado. Outra questão que nos chamou a atenção foi a recepção da notícia da presença de quarenta novos estudantes bolivianos na escola no ano de 2024. Para muitos professores, o número acentuado de matrículas causou espanto, levando a comentários como: *este ano de 2024, possui muitos alunos bolivianos!* Essa fala em tom de assombro nos levou a enveredar nas causas desta preocupação, isto é, como ministrar aula para esse ‘Outro’. Mas por que tanto estranhamento? Será que os(as) estudantes bolivianos(as) são tão estranhos assim? Observando este grande território no qual está circunscrito o município de Cáceres, e outros como Vila Bela da Santíssima Trindade e Pontes e Lacerda, constatamos que estes estranhos estão em todos os lugares, todos os dias - no campo de futebol, nos bares, trabalhando nas fazendas e, principalmente, na Escola 12 de Outubro - interagindo, socializando, realizando as atividades escolares etc.

Na observação-escuta, percebemos que essas atitudes estão associadas ao imaginário dos(as) professores(as) sobre fronteira, isto é, como eles a concebem, como eles compreendem o funcionamento desta dinâmica, abarcando aqui as suas diversas dimensões. São homens, mulheres e jovens que exibem a todo momento singularidades que os afetam de diferentes maneiras e que lhes causam estranhamento. Daí acreditamos ser importante considerar os vários 'diálogos possíveis' presentes nesta relação, nos quais a formação e as experiências dos docentes levam consigo, e que terá reflexo em suas práticas pedagógicas. Donde julgamos importante os questionamentos propostos por Minayo (2007) acerca do estudo das dimensões cultural, intercultural e pedagógica de uma dada realidade: estes fatores só adquirem significado enquanto valores simbólicos e subjetivos se lhe tratarmos de forma interpretativa.

5.2. O imaginário dos(as) educadores(as) sobre a fronteira Cáceres/San Matías.

Inicialmente, é relevante mencionar que esse imaginário é composto por representações simbólicas, signos, significados e imagens que as pessoas têm sobre a fronteira. Frequentemente, esses elementos são influenciados por fatores midiáticos que apresentam um teor negativo sobre a região fronteiriça.

Pontuamos que é necessário esclarecer que não devemos comparar uma fronteira com outra, todas têm suas especificidades bem distintas. Silva (2012) contextualiza a fronteira Cáceres San Matias,

> uma vez que transitar nessa fronteira é diferente, em relação as cidades-gêmeas conurbadas, em que na maioria das vezes, cruza uma rua significa estar em outro país. No caso da fronteira entre Cáceres e San Matias, cruzar de um país para o outro significa necessariamente ser interpelado pelos Aparelhos Coercitivos do Estado – principalmente brasileiro-, portanto, é estar sempre sob suspeição aos olhos dos militares, e nessa relação de forças centrípetas, o português é a língua que prevalece (Silva 2012, p.39).

Muitas fronteiras brasileiras com países hispano falantes aparentam ser iguais tanto no âmbito linguístico quanto social, porém, além de ser singular, os contatos linguísticos serão diferentes, a fronteira Brasil-Bolívia e cada uma deve ser compreendida conforme suas condições históricas, geográficas, econômicas, culturais e linguísticas de contato.

Muitas famílias na área da fronteira Brasil-Bolívia vivem uma situação de extrema pobreza e recorrem a atividades ilícitas – os chamados *mulas* - como uma maneira de poder sobreviver diante da falta de oportunidades laborais. Por isso, a fronteira Brasil-Bolívia é, muitas vezes, caracterizada como um espaço perigoso, do crime, do contrabando, do narcotráfico (Silva, 2012)

Por ser cidade-gêmea de San Matias, Cáceres recebe inúmeros bolivianos, tanto do município vizinho quanto de outras regiões da Bolívia. O que afeta os dois municípios é a criminalidade, o alto índice de contrabando de veículos e mercadorias, além do narcotráfico internacional de drogas. Por essa razão, se constitui um espaço fronteiriço com políticas de segurança bastante rígidas, dentro de uma dinâmica de controle que atravessa a relação dos sujeitos com o espaço e com as línguas que falam (Silva, 2012).

Trata-se de uma fronteira com muitos problemas de ordem social, econômica e política, porém, também é um espaço de intercâmbios culturais e de amizades entre brasileiros e bolivianos.

É nessa fronteira Cáceres/San Matias que se localiza a escola em que desenvolvemos esta pesquisa. As práticas pedagógicas são, portanto, desafiadoras para os(as) docentes como para a pesquisadora, além desse sistema estadual educacional, constitui-se em local privilegiado para o estudo, marcado pela sobreposição de vários territórios culturais, distinguindo-se como um cenário no qual podemos identificar conflitos, solidariedade e formas diferenciadas de ver o mundo.

Percebemos que há um *paradoxo* nesse território de fronteira composto por diversidades com moradores brasileiros e bolivianos, onde existe uma Escola Instituição do Estado, que representa a política de homogeneização e busca a nacionalidade homogênea, ou seja, igualar todos os indivíduos, independentemente de suas origens, culturas e línguas.

Essa tensão entre a homogeneização e a diversidade é um processo antagônico que pode levar a conflitos e desafios para os(as) educadores(as) e estudantes. Portanto, a Escola pode ser vista como um espaço de resistência, onde os educadores e os alunos podem criar mecanismos contra a homogeneização e defender a diversidade e a inclusão. Ou, esse *paradoxo* pode se transformar em problemas e esses educadores(as) podem acabar levando para dentro da escola? Nosso questionamento é: como é incluído o Outro, o(a) boliviano(a) nesse espaço escolarizado em que o papel do Estado é impor o controle, o limite e manter a nacionalidade?

Enquanto nossa pesquisa realiza essa travessia, pretendemos saber se os/(as) educadores(as) gestores compreenderam, ou não, a identidade do território de fronteira e o currículo dessa escola de fronteira San Matías/Cáceres?

Seguimos para investigar como os(as) educadores(as) compreendem e ensinam na fronteira? Lembramos que a compreensão sobre a identidade dessa fronteira é conectada ao

imaginário da fronteira que, consequentemente, se reflete na prática educativa, e salientamos que podemos encontrar respostas que, muitas vezes, são confusas e limitadas.

Diante disso, é importante investigar qual é a concepção de fronteira para os professores(as) que residem na fronteira e para aqueles que não moram na região? Será que eles adotam posturas e metodologias específicas para abordar essa particularidade?

No início dos nossos trabalhos identificamos, por meio da escuta, que todos os profissionais da escola têm ciência do que é a fronteira, mesmo pelo fato de apenas trabalhar nesse lugar e retornar para suas casas na cidade após cumprirem sua carga horária. Mas, ela adquire outro significado para aqueles que moram lá e trabalham na escola.

São essas questões que procuramos investigar inicialmente, isto é, se de fato os(as)professores(as)que, ao conviverem com número elevado de alunos(as) bolivianos(as) na escola, adotam posturas e metodologias para responder a essa particularidade. Sobre entendimento de fronteira, obtivemos estas respostas:

Educador 01:

Resposta: *Para mim ela é uma troca (onça).*

Educador 02: Qual é o seu entendimento sobre fronteira, para você que não mora na fronteira?

Resposta: *É essa região toda que nós trabalhamos, que na verdade é divisa entre dois países, um movimento muito grande de pessoas. (sucuri).*

Educador 06:

Resposta: *Compreendida que fronteira é apenas limites físicos entre os dois países. A fronteira é um limite entre duas nações, mas também pode ser visto como uma forma de incluir culturas diferentes em uma única (papagaio).*

Como podemos perceber, as respostas são muito confusas no que tange a uma percepção mais ampla do sentido de fronteira, mas eles conseguem distinguir para além da dimensão geográfica, isto é, que ela está repleta de cultura em toda sua amplitude. Eles têm plena consciência de que neste território ocorrem encontros entre as culturas boliviana e brasileira, e

que na vivência dos moradores destas diferentes nacionalidades, coexistem culturas distintas e que pode haver interculturalidade entre elas.

Para nossos apontamentos relacionados a esta questão-problema, a compreensão sobre a elasticidade do conceito de fronteira deve estar clara para os professores(as), são eles(as) que estão diretamente mais próximos(as)dos estudantes, e necessitam deste entendimento para acolher as diferentes identidades culturais. O conceito de fronteira deve ser desnaturalizado, como nos alerta Paulo Freire, ao afirmar que "a educação, por ser um ato de intervenção no mundo, deve ser transformadora" (Freire, 2014, p. 41)

Identificamos, por meio da escuta, que alguns profissionais da escola de fronteira têm ciência da fronteira na concepção física, pelo fato de trabalhar nesse lugar e retornarem para suas casas na área urbana após cumprirem sua carga horária. Mas, percebemos que o devido significado de uma fronteira móvel e dinâmica se anula ao dispensar esse olhar corriqueiro e superficial, perdendo a oportunidade de olhar essa fronteira imbricada por vários significados quanto aos sujeitos que moram nessa espacialidade e adquirir outras concepções.

A seguir, ouvimos a concepção sobre fronteira para os(as) educadores que possuem sua residência nas comunidades existentes na região, apesar de suas respostas conceituarem fronteira na dimensão física, nas entrelinhas, pelas suas experiências de conviver nessa realidade onde a *travessia* é uma prática recorrente, relataram:

Educador 02: Qual é a sua concepção sobre fronteira para você que mora na fronteira?

Resposta: *é com frequência eu vou na Bolívia direto, constantemente, até já me acostumei. Entro e saio qualquer hora. Já fui em uma festa de São Matias, vou por vários motivos, fazer compras, no restaurante, em campeonato de futebol, pela convivência com os moradores bolivianos, até já falo um pouco de portunhol (sucuri).*

Os (As) educadores(as) que possuem sua residência nas comunidades existentes na região, apesar de suas respostas conceituarem fronteira na dimensão física, nas entrelinhas, dadas suas experiências de convívio em uma realidade onde a *travessia* é uma prática recorrente, a narrativa denota que esse(a) colaborador(a), morador(a) local, em sua vivência cotidiana, está ciente de que não cabe, nesse lugar, fazer uma separação dos moradores pela nacionalidade. Seu conceito de fronteira não aponta para uma direção que coloque no centro

apenas a fronteira política, limite ou demarcação de territórios nacionais. Porém, é importante dizer que o discurso "separatista" não se dá apenas em torno da espacialidade, ele acontece na dimensão da subjetividade e que no relato supracitado ele se dá (a separação) de forma muito sutil, pois "até já falo um pouco de portunhol". Um dos significados da preposição "até" é limite que, em sentido figurado, designa "insuficiência ou defeito" e que, neste caso, denota preconceito.

No entanto, quando nos referimos ao portunhol, estamos aludindo a uma historicidade que foi marcada, dentre outros temas, pelo contato entre povos que falavam línguas diferentes e que se relacionavam de forma assimétrica, isto é, entre um colonizado e um colonizador. Se, por um lado, como afirma Silva (2012, p. 36 e 37), o Estado se esforça em coincidir a fronteira física com a fronteira linguística; por outro, os falantes que vivem nos territórios fronteiriços quase sempre burlam essa barreira. Essa forma de resistência não é um dado artificial, justaposto, mas produto de lutas de resistência, de um lugar de fala bastante específico cuja faceta mais saliente são as políticas homogeneizadoras do Estado-nação. Nesse sentido, o portunhol possui um *status* de uma língua de fronteira que merece toda nossa consideração porque ela diz respeito a uma relação intrínseca entre sujeitos, suas espacialidades e suas práticas socioculturais.

Entrevistamos também os(as) professores de história sobre a questão de fronteira, com a seguinte questão.

Educador 07 - Professor(a), o contexto histórico colonial contribui para melhor compreensão dessa fronteira Brasil/Bolívia?

Quando cheguei lá na escola 12 de outubro, vi que a escola está localizada na zona rural e na fronteira, ou seja, mais próximo de San Matias doque de Cáceres. Devido minha formação acadêmica em História e conhecimento do processo histórico dessa fronteira facilitou compreender a vivência nessa fronteira porque é resultado do processo colonizador, encontrei alunos brasileiros e bolivianos/a falantes da língua espanholas, esse conhecimento histórico facilita a compreensão várias questões, relacionadas como por exemplo, divisão das terras, imposição de marcos demarcatório, a presença de povos indígenas os chiquitanos/as. Após alguns meses de vivência nesse lugar fronteiriço compreendi que esse território vai muito além de demarcação de limites, eu vi que os grupos desses moradores cada um tem sua identidade, os que moram no Brasil e os daqueles que moram na Bolívia, mas é um grupo

diferente eles não têm separação, e isso é bom, ou seja, eles vivem juntos para sobreviverem (periquito).

Percebemos nas respostas desse professor que, ao ir para a escola e assumir as aulas, levou consigo o imaginário negativo sobre a fronteira. Porém, esse imaginário negativista sobre essa fronteira foi atravessado, percebe-se que a sua formação acadêmica proporcionou ter um olhar crítico sobre a colonização, compreendendo que o processo resultou no encobrimento dos conhecimentos dos povos originais (das terras, das culturas).

Evidenciamos que, ainda que esse território de fronteira Cáceres /Bolívia, onde o Estado objetiva impedir o ir e vir dos moradores, impõe a língua universal e outros, os moradores fronteiriços reconstituem esse espaço singular para além da imposição do Estado, visitando parentes, união conjugal, festas, jogos e escola. É dentro dessa perspectiva pedagógica que situamos o foco dessa discussão, em que muitas escolas foram construídas e atendem esses estudantes com características compostas por diversidades. Ao definir a identidade dessa fronteira, Cáceres/San Matias, caracterizada como intercultural, avaliamos que esse é um ato de resistência, pois é um funcionamento que ultrapassa limites, não separa, mas constrói pontes entre culturas com o objetivo de troca e enriquecimento mútuo. Para Walsh (2013), essas práticas pedagógicas se explicam pela

> formulação do termo pedagogias decolonial "[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 'reexistência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com" (Walsh, 2013, p. 19).

Porém, constatamos que muitos educadores(as) seguem os orientativos da Secretaria de Educação do Estado na sua prática pedagógica, desconsiderando a necessidade de abordar questões locais, conforme resposta do(a) educador(a):

Educador 4: Professor(a) no seu plano de aula, na sua metodologia, você consegue fazer uma conexão dos conteúdos de história, envolvendo a história, as questões locais como por exemplo questão da Bolívia, principalmente quando vai falar dos marcos da divisão das terras entre Portugal e Espanha, movimento de reforma agrária? Você consegue articular sua aula fora do Material Estruturado de Ensino (MSE)?

Resposta: *Depende da turma. Porque é assim. Em algumas situações, e na série/ no ano, primeiro ano, oitavo também, tem algumas situações que dá para fazer, que dá para fazer*

para colocar essa situação. No sexto ano também dá para falar alguma relação, mas com o sétimo ainda não. Não teve essa ponte para fazer, mas as outras séries sim (capivara).

Verificamos na resposta do(a) colaborador(a) que seu planejamento é baseado com mais ênfase no orientativo do material Estruturado de Ensino[2]. É fundamental considerar que as práticas pedagógicas dos educadores estão sujeitas a uma cobrança implícita por parte da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação (MEC). Essa cobrança se manifesta por diversas formas, uma delas é na exigência de utilização de um padrão pedagógico uniforme, que prioriza a unificação e a homogeneização dos conteúdos contidos em Apostilas do Sistema Estruturado.

Percebe-se que o governo do Estado de Mato Grosso, com relação a educação, investe muito em tecnologias, e muitos(as) educadores(as) acabam incorporando-as integralmente em sua prática pedagógica. Isso ocorre porque o MEC exige a aplicação desse material na comunidade escolar, o que pode limitar a criatividade e a autonomia dos educadores em desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras e contextualizadas.

Diante da presença dessa diversidade nessa fronteira, os(as) educadores(as) são obrigados a seguir a apostila do Material Estruturado, a mesma utilizada nas escolas da zona urbana, e segundo o Secretário de Educação Alan Porto, na Semana Pedagógica 2025 "Trilhando resultados Pedagógicos Sustentáveis: conexões entre Valorização Humana e o Sucesso Educativo", explanou na assembleia: "a partir do ano de 2025, os professores não precisam inserir no diário eletrônico os conteúdos". Essa estratégia pode caminhar para um conhecimento único e sugerir um padrão para todas as escolas, enfraquecendo a autonomia do planejamento pedagógico do(as) educador(as), a escolha do assunto que condiz sobre o currículo da escola etc.

Paralelamente, segundo os orientativos postos pela SEDUC, além da exigência do material estruturado, o Estado continua seu artifício aplicando a avaliação externa. Avaliamos essa ação como uma forma de controle na educação de Mato Grosso. Paulo Freire, com suas ideias sobre educação crítica e libertadora, criticou a ideia de uma educação que ignore a

[2] O Material Estruturado de Ensino (MSE) é um recurso pedagógico utilizado na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Ele é composto por apostilas, avaliações, exercícios, banco de perguntas e uma plataforma digital. O MSE é utilizado em todas as escolas estaduais de Mato Grosso, substituindo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

realidade e a cultura dos alunos e sinalizou que "A educação que não leve em conta a realidade concreta dos educandos, que não se paute na análise crítica dessa realidade, que não se proponha a superar as contradições nela existentes, não passa de uma educação domesticadora." (Freire, 1914).

É necessário que a comunidade escolar perceba que esse material não cabe nas práticas pedagógicas, tampouco deve ter utilidade como apoio pedagógico devido possuir um perfil homogêneo em uma comunidade escolar de fronteira Cáceres-San Matias com identidade diversificada. Diante dessa contradição, é fundamental uma ação intercultural crítica.

Percebemos que os(as) educadores(as) apresentam compreensão ambígua sobre a fronteira Brasil-Bolívia, principalmente aqueles(as) que moram fora da fronteira. A maioria dos(as) educadores(as) que vivem na região compreendem que nacionalidade não é divisor, enquanto outros(as) educadores(as) compreendem a fronteira como construção de um Estado Nacional.

5.3 Educação e práticas interculturais na Escola 12 de Outubro em Cáceres-MT

Enfim, as entrevistas nos mostraram como os(as) professores(as) concebem este território. Para alguns(mas), a fronteira é um lugar perigoso, um lugar ‘desconhecido’, onde vivem pessoas que falam outra língua, têm costumes diferentes; onde vivem pessoas que só ganham visibilidade nas ‘páginas’ policiais. Outros(as) já possuem uma visão geopolítica, isto é, como territórios bem definidos por demarcações – visíveis ou não – e como tal, há pouco espaço para interações. Finalmente, há os(as) docentes que moram ‘na fronteira’, nas comunidades próximas à Escola 12 de Outubro. Estes(as), devido à sua vivência, compreendem aquele território de uma maneira bem peculiar, pois para eles(as) a fronteira não é apenas uma linha divisória entre dois países, “vai além dessa concepção”, é um espaço de encontro e intercâmbio cultural, percebem a fronteira como uma zona de contato, onde as culturas, línguas e tradições se misturam e se influenciam mutuamente.

Nessas *travessia*s há uma motivação, ou melhor, uma negociação, os bolivianos têm certos interesses (econômico, político e social) assim como os brasileiros também têm esses interesses. Devido a situação econômica precária em San Matías, a cidade Santa Cruz é a que possui mais infraestrutura, os moradores de San Matias devem percorrem a distância de 750 km de rodovia, em grande parte sem asfalto, tornando a viagem extremamente cansativa. Dentro dessas condições, muitos matieños(as) preferem recorrer a Cáceres a deslocar-se para a

capital para comprar mercadorias, para fazer consultas médicas ou para estudar, economizando, assim, tempo e dinheiro.

Por conta desses eventos que se tornaram corriqueiros como utilizar os postos de saúde e os hospitais do SUS, como também matricular os filhos nas escolas próximas à fronteira e realizar compras no comércio local da cidade de Cáceres, afirmamos que essa *travessia* que envolve moradores de Cáceres/San Matías é um espaço único, é onde ocorre o fenômeno social cultural interculturalidade, é fundamental para promover a compreensão mútua, o respeito e a valorização das diferenças. Percebe-se a existência de um território onde o limite que divide as duas nações tem outros significados que extrapolam a perspectiva da *separação* e coloca em cena a perspectiva da *passagem.*

Conforme a fala e a escuta de um(a) colaborador(a):

Educador 06:

Resposta: *"atravessamos a fronteira para comprar pneu, combustível, produtos de limpeza, roupas. Já os bolivianos interessam pelos alimentos (arroz, feijão, óleo). Muitas vezes encontrei com o/as fazendo compra nos mercados e nas lojas da cidade de Cáceres. (papagaio).*

Ainda na escuta das falas dos(as) professores(as), quando se referem à escola, a maioria alude primeiramente à dificuldade em fazer a *travessia* para chegar até lá. Mas, quando chegam, encontram uma diversidade que revigora a determinação e o humor. Isto graças aos estudantes bolivianos(as) que são vistos por muitos(as) (comunidade, professores, funcionários) como o ponto positivo da escola, assim como assinala Freire, "A pedagogia do oprimido implica a descoberta de que, para educar, é necessário reconhecer a história do educando, seu espaço, sua cultura, seus medos, suas esperanças" (Freire, 2014, p. 95). Eles(as) consideram esta convivência um verdadeiro laboratório onde podem desenvolver afetividade, respeito, troca; em contrapartida, toda essa diversidade perde sentido se não tiver foco:

Educador 06:

Resposta: *Escola de Fronteira! Escola de fronteira é uma integração do ser humano, estudante, com diversas nações, culturas. Ao adentrar no espaço da escola se integra, se torna em um só (papagaio).*

Outra colaboradora fala a respeito da diversidade que existe na escola de fronteira:

Educador 01:

Resposta: *O ponto positivo é que essa Escola 12 de outubro possui um currículo valioso, por ser uma escola de fronteira. Em nenhuma escola você vai ver esse espaço múltiplo, onde tem alunos brasileiros, bolivianos, com dupla nacionalidade. A cultura vem sendo o tempo todo trabalhada aqui na escola. Nós aprendemos a lidar com essa diversidade. Algo rico, se você prestar atenção nesses alunos, é que o nosso público já está bem grande dessa ascendência. São estudantes que precisam manejar três línguas: língua portuguesa, língua inglesa – é exigida pela população política do Estado de Mato Grosso, nossos alunos têm que manejar também a língua espanhola, que é a língua do país de origem deles, que é a Bolívia (onça).*

O relato acima corrobora com alguns pontos que estamos a defender nesta dissertação. Em primeiro lugar, o que foi dito por esta depoente nos aproxima do pensamento de Catherine Walsh (2009) que, com sua teoria sobre a "interculturalidade crítica", propõe refletir sobre esse espaço escolar localizado em um território de fronteira com estas características como portador de uma tarefa muito importante. É um lugar marcado pela pobreza e carência de infraestrutura, vivenciado por culturas subalternizadas como resultado de um projeto colonizador que ainda se faz presente nesse e em outros espaços fronteiriços.

Cabe à escola adotar uma postura e uma "prática epistemológica contra hegemônica", desnudando, por exemplo, o tempo opaco e homogêneo da história oficial, factual e linear; um território harmonioso e sem hierarquia; o estudo de uma língua que não aponta sua historicidade, de como ela se impôs enquanto língua oficial da nação.

Desta forma, o relato da professora aponta para algumas questões que poderíamos chamar de "estruturais" e de "atitudinais". As estruturais dizem respeito a uma tendência cada vez maior, seja ela em nível federal, estadual ou municipal, em homogeneizar tudo, em fazer tábula rasa das diferenças.

O poder do Estado não cansa de promover a nação – um fim justifica os meios para atingi-lo – e tende sempre a tratar as singularidades com desdém, meras peculiaridades regionais. Isso se traduz nos currículos das escolas espalhadas por todo país, que devem ter uma "base comum" no material didático-pedagógico utilizado que enaltece, por exemplo, a memória da nação hegemônica (os povos originários são apenas um apêndice nesta narrativa), na língua

formal (não se pode dizer ‘nóis foi’, nem portunhol). É um conjunto de conteúdos mediados por saberes que se apresentam como portadores de valores “universais”, mas que está carregado de valores produzidos e dirigidos pelos grupos que detêm o poder.

As questões atitudinais dizem mais à formação do corpo docente, mas principalmente naquilo que a depoente colocou como “algo rico, se você prestar atenção aos alunos”. Há uma riqueza cultural nestas populações que se traduz na linguagem, nas atitudes corporais, nos olhares, na alimentação, na maneira de vestir etc. Em diálogo com Paulo Freire, ressalta a descoberta de que, “para educar, é necessário reconhecer a história do educando, seu espaço, sua cultura, seus medos, suas esperanças” (Freire, 2014, p. 95).

Essa riqueza não está no currículo feito como reprodução de texto de outros já existentes, não está no material estruturado, muito menos nas instruções que devem seguir das plataformas do governo. Contudo, a subjetividade dos(as) alunos(as) fronteiriços(as), a singularidade construída, inventada e reinventada (misturada entre as duas nações) não está presente no PPP e muito menos no material estruturado homogêneo.

Para tanto, dialogamos com as considerações da historiadora Denise Sant’Anna em seu artigo “Transformações do corpo: o controle de si e o uso dos prazeres” ao analisar a passagem, na sociedade contemporânea, do controle-repressão para o controle-estimulação. A mesma autora aponta como resistência a esta nova forma de sujeição a “atenção”.

Porém, atenção não no sentido de “chamar a atenção” que mais se liga a alguma forma de punição, mas estabelecer filtros, isto é, não “consumir” sem questionamento tudo que nos chega, tudo que o marketing produz e reproduz na mídia em geral, e principalmente nas redes sociais. Também nas imposições feitas pela Secretaria do Estado, isto é, os(as) estudantes são obrigados a realizar avaliações externas baseadas no material estruturado, isso é uma forma de controle dos(as) professores(as) que devem seguir esse material, uma forma de controle dessas políticas educacionais homogêneas. Usar filtros em uma escola de fronteira é prestar atenção no cotidiano das aulas, nas conversas dos estudantes, na teatralidade das falas e na postura corporal; é também construir um currículo outro que se distancie da proposta do material estruturado. Somente assim, isto é, sincronizando nossas atitudes (ações pedagógicas) com as nossas percepções e, porque não com as nossas intuições, podemos dar o passo inicial para realizar um movimento contra hegemônico, segundo a Walsh (2009).

Mas, como se faz isso? Propomos a interculturalidade. Trata-se de um projeto que enfatiza o reconhecimento das especificidades de todas as culturas, cujas diferenças são integradas e não excluídas. Consideramos que a interculturalidade pode constituir, no âmbito da educação, uma estratégia ética, política e epistêmica inovadora. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais, pois por meio deles podemos questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvelar o racismo e a radicalização das relações culturais (Candau; Russo, 2010).

As práticas educativas e as reflexões que o conceito de interculturalidade suscita são a base para criar uma proposta de currículo alicerçada em uma construção intercultural crítica, que proporcione debates em diferentes contextos, de modo a promover o conhecimento entre os vários campos do saber. Assim, com base nesse cenário, o conceito do termo "intercultural", com viés pautado no multiculturalismo, passou a ser utilizado como forma de "aceitar" as culturas diferentes. Tal concepção vai ao encontro da noção de interculturalidade crítica, que busca valorizar e aprender a cultura de ambas as partes, em que a identidade do outro não é só tolerada, mas respeitada, e há possibilidade de aprender e conhecer o "diferente".

Continuando o relato da educadora, ela ressalta que uma das formas de melhorar as práticas pedagógicas da escola, aproximando-as da realidade ao redor, seria a adoção de uma política voltada para a escola do campo e para a escola de fronteira. Enfatiza que a escola é do campo, porém não recebem nenhum material específico para essa modalidade. Diz ela:

Educador 01:

Resposta: *É necessário e foi exigido política do Estado de Mato Grosso, nossos alunos têm que manejar também a língua espanhola, que é a língua do país de origem deles, que é a Bolívia. Já deveriam ter implantado no currículo a língua espanhola para que os profissionais da educação de fronteira consigam compreender e dialogar com esses estudantes e compreendê-los. É importante que nós consigamos nos comunicar com eles. (onça).*

No decorrer dessa dissertação, percebemos que o Estado brasileiro, os entes federados e municípios, desenvolvem suas políticas sem se preocuparem com as diferenças. O relato supracitado demonstra exatamente esta realidade ao impor o ensino da Língua Inglesa em uma escola localizada na fronteira entre um país que fala português e outro que fala espanhol. Não resta dúvida de que a língua espanhola seja bastante importante para os brasileiros porque sete dos dez países com os quais o Brasil faz fronteira falam este idioma. E, no entanto, o documento

que define as aprendizagens em toda a Educação Básica, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), publicada em 2018, tornou a Língua Inglesa obrigatória e a Língua Espanhola opcional, i.e., a obrigatoriedade foi revogada. O **espanhol foi revogado como disciplina obrigatória no Brasil** com a **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, que reformou o Ensino Médio e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Antes da mudança, o ensino de espanhol era garantido pela **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**, que tornava obrigatória sua oferta no Ensino Médio, embora sua matrícula fosse opcional para os estudantes. Essa lei promovia o espanhol como uma língua estratégica devido à proximidade geográfica e comercial com países hispanofalantes da América Latina.

Com a reforma de 2017, essa obrigatoriedade foi retirada, deixando para as redes de ensino estaduais a decisão sobre sua oferta. A língua inglesa passou a ser obrigatória no Ensino Médio, enquanto o espanhol se tornou opcional, a depender das políticas locais e da demanda dos estudantes.

Para Dias e Oliveira (2024),

> A desvalorização da língua espanhola perante a língua inglesa, (se dá) por conta de fatores políticos e comerciais. Contudo, é de relevância para os estudantes que estão no ensino fundamental e no ensino médio também aprenderem o espanhol de forma obrigatória, uma vez que é uma língua mais próxima dos brasileiros que o próprio inglês (Oliveira, 2013, p.50).

Segundo depoimento da equipe pedagógica, não é contemplada na grade curricular a disciplina de Língua Espanhola devido à falta de profissionais capacitados ou com formação específica na área, e pontuam que a UNEMAT ofertou apenas uma turma de Língua Espanhola. Após muitas articulações, em 2023, surgiu uma importante parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Curso de Letras/Espanhol DEAD/UNEMAT, na área do conhecimento em Linguística, e a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres. Essa colaboração resultou no oferecimento do curso *"Formação Continuada em Língua Espanhola para Professores da Rede Municipal de Cáceres"*, com o Parecer Nº 248/2024 – PROEC/UNEMAT. O convite foi estendido também aos professores da rede estadual de ensino.

O objetivo do curso foi desenvolver habilidades básicas de expressão em Língua Espanhola, com ênfase na compreensão, conversação, leitura e capacidade de se apresentar nesta língua. Essa iniciativa surgiu como resposta à necessidade dos professores que atuam nas escolas localizadas na região de fronteira Brasil-Bolívia, considerando a proximidade cultural e linguística entre os dois países e a importância de um ensino que respeite essa realidade.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca a relevância da formação contínua dos educadores, afirmando: “A formação do educador é, na verdade, um processo de contínuo crescimento, como um movimento que nunca se interrompe, pois é a formação para o futuro, a qual deve ir além da simples técnica” (Freire, 2014, p. 32). Essa reflexão de Freire (2014) reforça a importância de iniciativas como a do curso de formação continuada, que visam não apenas qualificar os professores tecnicamente, mas também sensibilizá-los para as especificidades culturais e sociais dos contextos em que atuam. Com essa abordagem, espera-se que os educadores possam, a partir da formação em língua espanhola, criar uma conexão mais efetiva com os alunos bolivianos, promovendo uma educação mais inclusiva, empática e intercultural.

O intercâmbio dos sujeitos fronteiriços por meio da escola brasileira produz o efeito de integração na medida em que são recebidos pela instituição sem distinção de suas nacionalidades. No momento da matrícula, é detectado quais são os(as) estudantes bolivianos(as) e brasileiro(as) além de seu pertencimento visto no histórico escolar.

Nosso passo metodológico foi consultar e verificar o documento norteador para Educação brasileira; a Base Nacional Curricular -BNCC (Brasil, 2018), que copila todos os conhecimentos essenciais que devem ser desenvolvidos com os alunos. Já o currículo, como mencionado em seções anteriores, propicia uma certa autonomia, pois permite um recorte cultural situado no histórico social local da escola, isto é, como o aluno deve aprender. Além destes, foi criado o Documento de Referência Curricular (DRC) para que cada Estado brasileiro obtenha autonomia considerando sua especificidade.

Em consulta ao Documento de Referência Curricular do Mato Grosso (2018, p.101), identificamos seis competências específicas de língua inglesa/espanhola para o ensino, dentre as principais: identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo como as línguas inglesa e espanhola contribuem para o sujeito inserir no mundo globalizado e, nesta pesquisa, como o espanhol pode contribuir na escola de fronteira; permitir compreender os valores e interesses de outras culturas e viabiliza o exercício do protagonismo social; identificar similaridades e diferenças entre a espanhola e a língua portuguesa; permitir conhecimento, interação cultural e identitária de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas de forma ética, crítica e responsável.

Como podemos ver, as orientações não abrem caminhos para o ensino local, porém o material estruturado vem padronizando o ensino com característica de uma aprendizagem homogênea.

A identidade da fronteira é vista pela língua, então vimos como processam as duas línguas (portuguesa e espanhola) na escola 12 de outubro. Verificamos, pela observação-escuta na sala, como ocorre o processo das diferentes línguas na Escola 12 de outubro:

Educando 9: Você, que mora em Sam Matias, falante da língua Espanhola. De que maneira consegue aprendizagem na língua Portuguesa?

Resposta: *Eu acho a escola muito boa, o primeiro dia foi fantástico, no começo do ano eu não sabia nada. Eu sou tímido para falar com os outros, não falo muito. Eu não gosto de falar com pessoas estranhas, e nem com pessoas que não são conhecidas. Aqui também eu não falo muito porque eu não entendo a língua. Esse meu colega, não o conhecia, eu fui conhecer ele aqui na minha escola, ele é meu amigo agora, ele não falava português, estou ajudando. E ele gosta de falar comigo. Esse meu colega, não o conhecia, eu fui conhecer ele aqui na minha escola, ele é meu amigo agora, ele não falava português, estou ajudando. E ele gosta de falar comigo.*

Se tiver algum colega aqui do Brasil, que não quiser falar comigo, eu o deixo em paz. Aí eu falo só com meus parceiros que é do mesmo grupo de bolivianos (Pequi)

Estudante 10:

Resposta**:** *Mesmo morando em San Matías, eu acho fácil na forma de falar e um pouco difícil a escritura. Tem gente que fala, vamos falar bastante espanhol para praticar, para não esquecer, mas a gente tem vergonha de falar. Nós aprendemos português desde pequeno... assistindo programas de TV brasileira, toda nossa infância, vídeo, tiktok, ouvido música no rádio, acompanhando novelas, fazendo compra no comércio na língua portuguesa. Então para nós moradores de San Matías temos vantagem aprender português, porque a gente mora na fronteira. Ou seja,* têm *duas línguas, o português e o espanhol, que sabemos falar (Ipê)*

A primeira resposta à entrevista foi realizada com uma dupla de estudantes, um deles fala com dificuldade a língua portuguesa, o outro quase não fala a língua portuguesa e, nesse segundo caso, o colega foi tradutor. Ao nos aproximarmos desses alunos, constatamos que eles são muito tímidos, falam pouco, mas foram muitos atenciosos quando perceberam que lhes foi

dada atenção. Pelas respostas desses estudantes percebe-se que, na sala de aula, a interculturalidade acontece por vários caminhos: ora com a participação da família, ora entre os filhos de pais brasileiros e de bolivianos, ora na sala de aula com ajuda dos colegas, principalmente com aqueles com quem têm afinidade.

Na segunda dupla, agora de alunas. Elas foram receptíveis no momento da entrevista, suas respostas foram espontâneas, percebemos segurança quando afirmaram que a interculturalidade acontece desde suas vivências em San Matías, disseram que a língua não é obstáculo para interação.

Em muitas salas de aula observamos que a distribuição das carteiras é feita de modo que haja filas com dupla ou trio de estudantes. Isso chamou nossa atenção, e ao questionarmos, alguns professores justificaram que é melhor para ocupar o espaço da sala, outros responderam que eles se aproximam por afinidade, e outros responderam que é para identificar/separar os bons e os maus alunos (aqueles com dificuldade) e por coincidência há muitos bolivianos nas filas ‘dos que têm’ dificuldades. Conforme Figura nº 13 abaixo.

Figura 13 – Sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2024).

Os(as) educadores(as) criam estratégias pedagógicas para atravessar essa dificuldade objetivando atingir o conhecimento desses(as) educandos(as) boliviano(as), como trabalho em grupo, dinâmica e aula fora da sala como futebol na quadra esportiva, manejo da horta.

Educando 9:

Os professores, às vezes, fazem trabalho em grupo. Mas, quando faz trabalho em grupo, eu não participo muito porque eles falam muito rápido, eu não compreendo. Então, eles só falam entre eles, porque eles que se entendem [..] aí o outro grupo do meu colega que não fala português, pede para me explicar para ele, para ele entender e fazer. Eu traduzo para ele, ele entende. E aí ele faz, porque ele é esforçado. Ele não é bom para falar, mas para escrever ele é bom (pequi).

A prática da interculturalidade em sala de aula, e em outros espaços, é uma atividade coletiva, pois ela se baseia no diálogo, em uma equação com seres humanos de cada lado da igualdade. Por isso, Paulo Freire afirma que

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não podendo reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 45).

O diálogo contribui para formação humana direcionada para o reconhecimento da alteridade, para o exercício da empatia, da solidariedade e da justiça social. A interculturalidade flui no espaço fora da sala de aula, conforme relatam os educadores (Figura 14):

Educador 8:

Resposta: *Os estudantes bolivianos têm vontade de aprender, na sala de aula quando faço dinâmica em grupo, durante a aula prática na quadra esportiva, normalmente algumas meninas ficam bem retraídas nas aulas de educação física, mas depois acabam se envolvendo, já os meninos gostam de jogar bola, eu misturo bem os times para que haja inteiração entre brasileiros e bolivianos. Toda vez que marcam gol, acontece aperto de mão ou uma tapinha no ombro saem sorridentes (biguá)*

Educador 6:

Resposta: *Outra forma de ter essa interação, a gente percebe lá no refeitório, quando eles se sentam juntos, (bolivianos(as) brasileiros(as)), não tem lugar nenhum para sentar, são obrigada/o a sentar juntos, para lanchar, acaba surgindo diálogos: esse relógio que você está usando, você comprou onde? na Bolívia, no Brasil? Vai surgindo diálogos, trocas troca informação e interação. A própria escola é um espaço propício para que fomentar essa interação, porque ali se reúne de duas nacionalidades, estudantes de outros estados propiciando, troca de informações, de curiosidade. Assim como a gente estranha, eles também estranha conosco ou acha diferente deles. São formas de ser, de viver, de se apresentar. Cada um vai do jeito que acha que pode representar. Então, na escola encontra apresentações de várias maneiras, isto é, são formas de ser, de cada um (papagaio)*

Nas respostas dos(as) educadores(as) e educandos(as), percebemos que ambos(as) reconhecem que a diferença vai além da nacionalidade e se manifesta de muitas outras formas, promovendo, assim, uma compreensão mais ampla e inclusiva da interculturalidade. A metodologia adotada pelos(as) educadores(as) foi fundamental para integrar os(as) alunos(as) bolivianos(as) de forma gradual, permitindo que eles se aproximem e interajam, ao mesmo tempo em que compartilham suas próprias culturas, tradições; o ponto positivo que percebemos nesse grupo com diversidade culturais, a nacionalidade não limita, mas se reflete em aspectos como a forma de se expressar, as preferências pessoais e as habilidades individuais.

Figura 14 - Práticas educativas interculturais



Fonte: Acervo da autora (2014)

Enfim, por mais que o(a) educador(a) está ali, vendo, vivenciando toda essa dinâmica da escola de fronteira, por trás de sua ação pedagógica tem um sujeito que foi capturado pelo imaginário de fronteira constituído pelo Estado, que assume o papel de dividir, separar as línguas, culturas, em nome do nacionalismo, ou seja, alguns(mas) professores(as) enxergam apenas a legalidade da Língua Portuguesa como oficial, conforme depoimento:

Educador 6:

"até pode falar em castelhano fora da sala, mas dentro da sala de aula não, porque não é a oficial" (tuiuiú)

Por essas falas, percebe-se que a escola enquanto instituição do Estado, busca edificar uma sociedade nacional na fronteira Brasil-Bolívia (Silva, 2012 p.22). De certa maneira, alguns professores deixaram claro que "*a língua portuguesa é a oficial do Brasil"*, exaltando assim que o idioma oficial exerce grande peso para a cidadania brasileira. Este posicionamento denota que estes(as) profissionais já foram capturados(as) por estes discursos burocrático-administrativos do Estado nacional naturalizando o uso da língua, seja pelo seu caráter histórico (produto da colonização portuguesa), seja para resguardar uma pretensa identidade brasileira que, em nossa opinião, está longe de ser homogênea.

De acordo com Orlandi (2009, p. 49), "[...] a unidade linguística brasileira é construída com base em uma língua ocidental instrumentada (dicionário e gramática) e provida de uma escrita, tendo uma filiação (o latim) que a legitima em sua relação com as outras línguas ocidentais". Sendo assim, a ação do Estado, logo, de suas instituições, garante uma ordem nas relações sociais, tendo como materialidade a própria escrita enquanto forma institucional e efeito da existência de uma unidade linguística nacional, uma vez que "o tema do ensino da língua (nacional) é considerado, portanto, de uma maneira ampla, como pano de fundo sobre o qual se edifica uma sociedade nacional" (Payer, 1999, p.16).

Durante a observação-escuta, essa edificação do nacionalismo ressoa nas vozes de alguns professores, "a minha formação acadêmica não foi para ministrar aulas para estrangeiro", (é tão estrangeiro que mora nesse lugar), ou "eu não tenho obrigação de saber a língua espanhola", ou "se for só espanhol tudo bem, mas esses estudantes são falantes de vários dialetos, ou eles sabem muito bem qual é a língua oficial aqui no Brasil". Como se fosse proibido falar a língua espanhola no Brasil, porém não existe lei para isso, seria uma forma de manter a unidade linguística, territorial, algo político, dicotômico num território onde moram brasileiros e bolivianos.

Dentro dessa perspectiva, o autor Januário (2001) questiona como é constituído o sujeito boliviano na posição de aluno estrangeiro pela Escola 12 de Outubro, com relação ao ensino de outra língua, a portuguesa:

> [...] grupos sociais, culturalmente diferenciados em situação de contato, estabelecem entre si relações sociais de oposição, que levam à delimitação de fronteiras culturais e, consequentemente, a relações conflitivas" (Januário 2001, p.102).

Nessa fronteira, a questão da língua foi historicamente construída. No caso dos povos nativos, a missão jesuíta objetivava, além da catequização, a alfabetização dos nativos nas línguas portuguesa e espanhola. Para tanto, é comum as línguas variantes na fronteira, que ocupam lugares de resistência diante de políticas linguísticas unificantes (monolinguismo), as quais buscam produzir um efeito de "homogeneidade" dentro de espaços historicamente heterogêneos, através da Escola e de outras instituições que requerem o uso de uma língua específica em detrimento de outras, como o depoimento acima.

Diante de toda tentativa de proibição está a transgressão, os(as) estudantes falam espanhol, ouvem música boliviana, e levam de lanche saltenha. Então, o problema não está na escola, são os(as) funcionários(as) e, principalmente, educadores(as) que lidam diretamente

com os(as) estudantes, que impõem barreiras e as levam para dentro da instituição. Para mitigar estas posturas, consideramos importante a formação continuada para toda comunidade escolar. Dotar os currículos das licenciaturas oferecidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e outras IES que formam professores nas cidades próximas à fronteira.

Assim, a questão da homogeneidade como um fator determinante da própria existência do Estado-nação organiza o seu território em função desta uniformização e, com isso, não reconhece as "diferenças culturais", quando muito admite a ideia de um "mesmo" presente na diversidade. E quando se trata de uma região de fronteira, a contradição fica mais explícita, já que são usados todos os meios para homogeneizar um território com identidade intercultural (Silva 2012).

Identificamos na Escola 12 de Outubro conflitos entre bolivianos que não aceitam piadas, brincadeiras preconceituosas, embora muitos(as) professores(as) ressaltaram que esse problema é muito trabalhado na escola, principalmente no início do ano letivo. Nas observações-escuta, as falas que se têm desse trabalho que deve ser permanente, ou seja, elaborar um macroprojeto político e pedagógico para atender as particularidades da escola de fronteira composta por alunos bilíngues durante todos os anos letivos, é necessária estar presente nas práticas pedagógicas das escolas a Interculturalidade Crítica. Ela foi um grande avanço no campo epistemológico, quando vários países Latino-Americanos reconheceram em seus territórios o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educacional precisaram contemplar as diferenças culturais. Porém foi frustrante esse reconhecimento, segundo Candau e Russo (2010, p.165)

> [...] não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais.

A ação do governo foi para inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. Foram incorporadas algumas ações para promover tolerância, respeito mútuo – essa promoção foi limitada, por isso o pesquisador peruano Fidel Tubino (2005) denominou como "interculturalismo funcional". Diante da grande quantidade de alunos bolivianos na escola no ano de 2024, as perspectivas interculturais nestas escolas são múltiplas e se configuram a partir da presença de diferentes etnias dos povos originários e bolivianos, entre outros, proporcionando a miscigenação de culturas de ambos os países. Os educadores estão cientes de que [...] *esse espaço é múltiplo, tem alunos brasileiros, bolivianos, com dupla*

nacionalidade. A relação que deve se estabelecer, sobre orientação da equipe gestora é que *relação que a gente tem com os alunos misturados dentro da sala de aula brasileiros e bolivianos é natural, eles são cidadãos, como os outros cidadãos, têm os mesmos direitos, o tratamento é igual, não tem nada que é diferente (papagaio).*

Trata-se de um projeto em comum, cujas diferenças são integradas - e não excluídas -. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais, pois por meio deles podemos questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação e desvelar o racismo e a racialização das relações (Candau; Russo, 2010).

Como já dissemos anteriormente, ficou evidente que a interculturalidade entre os alunos bolivianos e brasileiros se manifesta principalmente fora da sala de aula, durante momentos de lazer, como os intervalos. Segundo um colaborador, as brincadeiras mais comuns entre os alunos bolivianos são *juego de bolita*, pular corda e "pega-pega". Esses momentos lúdicos proporcionam um espaço privilegiado para a interação entre os diferentes grupos culturais.

A interculturalidade, nessa perspectiva, se revela de maneira mais fluida e espontânea, como no refeitório, banheiros; embora os alunos se sentem inicialmente separados por nacionalidade, é comum vê-los dialogando ou trocando olhares, mesmo que isso aconteça timidamente.

Percebemos que é na quadra esportiva que a integração é mais visível, tanto nos horários de aula quanto durante o intervalo. Ali, as fronteiras culturais desaparecem, e há uma troca intensa entre os corpos bolivianos e brasileiros durante um aperto de mão, um toque nos ombros, um abraço na comemoração de um gol, reforçando a ideia de que a prática esportiva é um campo privilegiado para a interculturalidade. A fusão de diferentes práticas e vivências culturais nesses momentos de interação revela como as atividades informais fora da sala de aula contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e integrador, ou seja, o esporte possui potencialidade nos jogos e brincadeiras e outras atividades integradoras.

Essa dinâmica corrobora a afirmação de que a interculturalidade se faz presente de maneira mais fluida fora da sala de aula, que atravessa as barreiras linguísticas e culturais plenas e suavizadas por meio das interações cotidianas e das atividades comuns. Segundo Orlandi (2009), a língua fluída é a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas.

A horta é considerada pelas escolas do campo como símbolo, é nesse lugar que os conhecimentos dos alunos afloram no manejo com a terra, o cultivo, trocas de saberes trazidos de sua vida/casa que congregam entre os colegas e professores e entre os estudantes, isso é essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia que respeite e integre as diversas culturas presentes. Freire nos ensina que "somente o amor poderá, de fato, transformar o mundo" (Freire, 2014, p. 71).

A interculturalidade ultrapassa os muros da escola e as fronteiras nacionais, como relatado pela depoente (Jatobá) que menciona: "*não conhecia a comida estrogonofe, mas achei uma delícia. Conheci na merenda da escola".* Para ela, a merenda escolar não é apenas uma refeição, mas também um ponto de contato com a cultura brasileira (Jatobá), também descreve que, em San Matías, seus colegas brasileiros costumam visitá-los, e juntos compartilham momentos de integração: *nossos colegas nos visitam aqui em San Matias, quando vem, beber tereré tomar aloá* [3]*, chicha* [4] *comer salteñas*[5]*, ouvir músicas brasileiras e bolivianas, ou até mesmo aproveitamos as piscinas de pedras de água natural nos finais de semanas.* Em outra fala, ela destaca que essas interações ajudam a fortalecer o aprendizado de línguas: *"Assim nós aprendemos mais a língua portuguesa e eles a nossa língua espanhola."* É notável que as diferenças culturais se transformam em oportunidades de aprendizado mútuo.

Concluímos com as palavras fundamentais de Paulo Freire: "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo" (Freire, 2014, p. 46). Assim, embora as práticas pedagógicas ainda necessitem de maior formação e metodologias mais específicas para atender às necessidades tanto dos alunos bolivianos quanto dos brasileiros, elas já buscam empoderar os estudantes e fortalecer o intercâmbio cultural, promovendo a transformação da realidade a partir do espaço escolar.

[3] Bebida feita a partir do milho cozido e não é fermentada. SILVA, Renata Bortoletto. Os chiquitanos de Mato Grosso: estudo das classificações sociais em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia. Tese de doutorado. São Paulo USP 2007.pag.110

[4] Bebida feita a partir do milho fermentada.

[5] Conforme o jornalista Silvio de Andrade em matéria publicada, no jornal Correio do Estado, a saltenha é um tipo de empanado boliviano além de saboroso é nutritivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais, destacaremos a minha travessia de retorno do campo de pesquisa, a Escola 12 de Outubro, para a cidade de Cáceres. Eu não imaginava o quanto essa pesquisa seria complexa e ao mesmo tempo envolvente e prazerosa. Durante minhas travessias inspiradas pela paisagem pantaneira, sentindo o perfume das flores e ouvindo os cantos maravilhosos dos pássaros locais, percebi que havia um "vazio" que me acompanhava; talvez fossem minha insegurança, minhas dúvidas e até um certo medo. Com os dias fui me acostumando, fui me fortalecendo e a partir da observação-escuta dos educandos e professores e as analogias que fui experimentando entre as narrativas/observações com as teorias, muita coisa foi se aclarando. No entanto, precisei de um tempo, de um amadurecimento intelectual.

Nesse processo, as respostas que eu procurava para minhas questões da pesquisa, por exemplo como funciona a dinâmica desse território fronteiriço, estavam na fala e entendimento (pelo menos no espaço-tempo desta pesquisa) dos moradores, dos chiquitano, dos bolivianos e dos brasileiros. Percebi que este território é como se fosse a 'Babel Bíblica', não no sentido de punição, mas como uma convivência que ora expressa conflitos, ora expressa convivência e trocas de variada natureza.

Aqui é o ser humano que está em jogo, ser morador deste território fronteiriço não significa portar uma certidão de nascimento, nem um RG para se identificar, basta respeito, respeito a esses outros, ao que eles são, e não como uma guerra cognitiva que separa culturas a partir da 'construção' de uma visão unilateral e estereotipada.

Os autores com os quais construí o campo teórico desta pesquisa me apontaram que é necessário compreender a fronteira, observar e ouvir os moradores, que é preciso dar voz a esses moradores para não correr o risco de ser capturado por um imaginário negativo que, como observamos no decorrer deste trabalho, foi construído principalmente pela mídia e pelo Estado brasileiro. Foi por isso que procuramos ressaltar o aparato militar montado pelo governo ao longo da fronteira, mencionando suas principais que, longe de serem neutras, tem como finalidade deixar claro que 'desta linha para cá' é território brasileiro e aqui deve 'prevalecer' uma língua e uma cultura nacional. Ou seja, colocar em relevo a forte influência deste dispositivo que se manifesta nos objetivos e na construção das escolas presentes neste território.

As perguntas iniciais que me levaram a propor esta pesquisa me impuseram ir para além da fronteira, ou seja, adentrar no território boliviano, ir até San Matias. Ali entendi melhor a

fronteira como um lugar de passagem, como uma ponte; e não enquanto barreira criada com o objetivo de conter, de vigiar, de policiar, de reprimir. Ali, juntamente com aqueles que realizam a travessia todos os dias ou amiúde para o Brasil, comecei a ver este território de uma outra perspectiva, daquela dos cidadãos bolivianos. E o que chamou minha atenção foram os 'usos da fronteira' que vão desde casamentos que terminam unindo duas famílias ou mais em uma rede (vizinhos, compadres etc.), perpassando pelas relações comerciais, pela busca de hospitais e clínicas médicas, e pela educação dos filhos.

É neste intricado vai-e-vem que acontece a interculturalidade capitaneada, principalmente pela cultura. Ela não é um empecilho, ao contrário, ela promove e renova constantemente os fazeres e o modo de ver o mundo entre os moradores. Por isso não se pode afirmar que a fronteira é algo natural e imutável. Ela deve ser desnaturalizada, como nos alerta Freire (2016), ao afirmar que "a educação, por ser um ato de intervenção no mundo, deve ser transformadora", e o que procuramos esclarecer é que essa fronteira, como separação entre povos e culturas, foi historicamente construída e, em meio a esta construção, muitos processos de injustiça foram cometidos, especialmente com os povos originários e as comunidades fronteiriças. A Pedagogia – enquanto ciência com sua vasta produção acadêmica - precisa romper definitivamente com as barreiras de uma visão colonialista que ainda teima em existir nos documentos normativos da educação deste país, e porque não dizer em muitas das práticas educacionais. Percebi esta questão no uso da língua. Falar a língua portuguesa para os bolivianos(as) é sinal de orgulho e hospitalidade; já para muitos brasileiros, a língua espanhola não é receptível, é um empecilho, parece que não há interesse em aprender.

Houve alguns momentos da pesquisa que percebi claramente soarem vozes preconceituosas a respeito do falar espanhol, o que me remetia à teoria decolonial que demandava minha atenção sobre a forte presença da colonialidade na fronteira. Ou seja, como se os brasileiros concebessem os bolivianos como o Outro: o outro incapaz, o outro ignorante, o outro sem asseio, o outro que apresenta um fenótipo considerado feio, o outro perigoso (contrabandista, usuário de drogas, ladrão de carros).

Como vimos, essa negação, esse medo da fronteira, foi construído socialmente ao longo de décadas e remonta ao processo de construção da nação brasileira, particularmente em fins do século XIX e que, durante este processo, a imprensa teve um papel decisivo. As ressonâncias deste movimento ainda estão presentes, e infelizmente são levadas para a escola, afetando a prática de professores, de merendeiras, de guardas, de secretários de escola etc.

Constatamos nas práticas de alguns educadores essa confusão em atender a orientação do Estado que propaga valores da cultura nacional (a língua portuguesa será a única falada nas escolas) e, para isso, oferece suporte baseado nesta direção através de material estruturado, porque os educandos serão avaliados externamente; ou atende o currículo da escola de fronteira, redesenhado por um mosaico pintado e decorado com diversidades vivas e culturais, conseguindo reconhecer a riqueza dessas relações culturais.

Compreendi também que esses alunos, frequentemente vizinhos e participantes de experiências cotidianas além da escola, trazem consigo um vasto repertório de práticas, valores e saberes que não são valorizados ou integrados no ambiente escolar. Diante desta constatação, inferi que é fundamental, principalmente para os professores que estão mais próximos dos alunos, adotarem um olhar mais atento e inclusivo, reconhecendo que as trocas de saberes e experiências entre os alunos são essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia que respeite e integre as diversas culturas presentes. Freire nos ensina que somente o amor poderá, de fato, transformar e esse amor precisa ser demonstrado na prática pedagógica, com respeito às diferenças e à valorização da alteridade.

Ainda que os direitos dos estudantes sejam garantidos e que estes possam realizar a matrícula desde que o histórico escolar seja transcrito em Língua Portuguesa, é preciso que a escola como um todo promova um ambiente que realmente valorize as manifestações culturais dos alunos bolivianos. Estas manifestações se entrelaçam no espaço e nas relações sociais da escola, e são expressas por meio da língua, das brincadeiras, das festas, das comidas típicas, entre outras formas culturais. Dialogamos com a Pedagogia do Oprimido que implica a descoberta de que, “para educar, é necessário reconhecer a história do educando, seu espaço, sua cultura, seus medos, suas esperanças”.

É possível perceber que, ao romper com as barreiras que ainda existem, alguns professores têm adotado uma postura mais aberta e reflexiva, criando ambientes de aprendizagem mais integrados e colaborativos. Esses professores compreendem que os saberes tradicionais dos alunos, sejam bolivianos ou brasileiros, possuem um valor intrínseco que pode enriquecer o processo educativo. A troca de experiências, seja por meio da convivência cotidiana, da colaboração em atividades escolares ou da participação em festividades culturais, é um instrumento poderoso para promover o entendimento mútuo, a empatia e a construção de um saber comum que transcende as fronteiras nacionais e linguísticas.

Essas práticas, quando implementadas, podem contribuir para a construção de um espaço educativo mais justo e transformador, onde as relações interculturais sejam vistas não como desafios a serem superados, mas como oportunidades para a criação de uma nova epistemologia que valorize a diversidade e promova um diálogo mais equitativo e respeitoso. Agir com ética e responsabilidade, e promover campanhas contra xenofobia, bullying, brigas, violência, preconceito, etc. Ter cuidado para não silenciar ou apagar a presença do "meu aluno(a) boliviano(a)" violentamente, o que torna a prática pedagógica educativa de ensino endurecida, engessada.

Então, qual seriam meus apontamentos positivos como pesquisadora para a Escola Estadual 12 de Outubro? Um dos caminhos é promover, para toda comunidade escolar, cursos permanentes de capacitação, tomando como ponto de partida a constituição da fronteira. Outro ponto seria a inserção (e sua respectiva ação) de forma mais assertiva no PPP da escola da realidade pluricultural desse território de fronteira, que através de discussões possa ecoar/ter efeito na prática dos professores, promovendo a interculturalidade crítica. Esta ação deverá ser coletiva com ética, responsabilidade, criatividade, promover trocas, respeito e crescimento humanizado.

E assim faço minha travessia de retorno como pesquisadora, com bagagem de conhecimento intelectual e humanizado.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BAPTISTA, Maria Manuel. **Estudos culturais:** o quê e o como da investigação. Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF, (Première Série-1 Numéro Spécial), 451-461. 2009

BITENCOURT, Loriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 252-274, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANCLINI, Nestor. Garcia. (2006). **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional**, v. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc**., v. 33, n. 1: 18, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em: https://www.scielo.br/ Acesso em: 28 ago. 2023.

CEBALHO, Jussara. **O papel da mulher no território dos assentamentos rurais Corixinha, Jatobá e Sapicuá no município de Cáceres, MT, na faixa de fronteira Brasil/Bolívia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa-Portugal: Difel, 1990.

CHRISTIN, Olivier; WILL, Pierre-Étienne; BORDIEU, Pierre. Sobre a ciência do Estado. **Temáticas**, v. 21, n. 41, p. 251-265, 2013.

DIAS, Jamile da Costa; OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque O ensino de língua espanhola em contextos fronteiriços: os contratempos e a não obrigatoriedade do seu ensino no novo ensino médio nas escolas de Mâncio Lima/Acre. **The Especialist**, v. 45, n. 1, p. 30-55, 2024.

DUSSEL, Enrique. **Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993.

DUSSEL, Enrique. (2013). **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis. Editora Vozes.

ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO. **Projeto Político-Pedagógico.** Cáceres, MT: Escola Estadual 12 de outubro, 2023.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara**. Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi – em Juara-MT:** resistências e desafios. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 16-35, 2003.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2009. p. 164-164.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. Fronteira Brasil-Bolívia: a escola do destacamento de Corixa. Fronteira: memória e linguagem. **Fronteira, memória e linguagem,** p. 73, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Documento de Referência Curricular**. Cuiabá, MT: Governo do Mato Grosso, 2018.

MENDONÇA. Rubens de. **História de Mato Grosso.** Cuiabá – MT: Ed. Fundação Cultural de Mato Grosso 1982.

MENDES. Natalino Ferreira. **História da administração municipal.** Ed. UNEMAT. Cáceres, 2009.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a "ideia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, p. 237-250, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Maria de Fátima Mendes Lima de. **Vila Maria do Paraguai:** um espaço planejado para consolidar a fronteira oeste 1778 - 1801. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre língua e ensino no Brasi**l. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

PAYER, Onice. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PUHL, João Ivo. Práticas de economia solidária entre Chiquitanos e Populações Rurais na Fronteira Brasil-Bolívia. In: ZART, Laudemir Luiz. VAILANT, Clóvis (org.). **Educação e socioeconomia solidária:** empreendimentos em redes e resistência camponesa. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Paradoxes of modernity in Latin America. **International Journal of Politics, Culture, and Society**, v. 3, n. 2, p. 147-177, 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SILVA. Fernando. **Língua, escola e fronteira: entre aprender a e aprender sobre língua nacional**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2012.

SILVA, Tânia Paula; ALMEIDA, Rosemeire; KUDLAVICZ, Mieceslau. Os assentamentos rurais em Cáceres/MT: espaço de vida e luta camponesa. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros,** p. 62-82, 2012.

TOBAR, Frederico; YALOUR, Margot Romano. Como fazer teses em saúde pública: conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisas. In: **Como fazer teses em saúde pública:** conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisas. 2001. p. 172-172.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 1987.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, v. 1, p. 24-28, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÃ, J.; TAPIA, L.; WALS, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica.** Instituto Internacional de Integración

del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolívia. Seminário Interculturalid y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales:**Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** TOMO I. Quito-Ecuador. Ediciones Abya – Yala 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998.

SITES CONSULTADOS

AGÊNCIA BRASIL. **Mato Grosso lidera registros de queimadas no país em 2024.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2024-02/mato-grosso-lidera-registros-de-queimadas-no-pais-em-2024. Acesso em: 17 dez. 2024.

CORREIO DO ESTADO. **Saiba mais sobre o Saltenha Fest e aprenda receita do tradicional.** Disponível em: https://correiodoestado.com.br/correio-b/saiba-mais-sobre-o-saltenha-fest-e-aprenda-receita-do-tradicional/439020/. Acesso em: 10 mar. 2025.

POVO: CHIQUITANO. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Chiquitano. Acesso em: 18 jan. 2024.