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

**AVILA SMITIELY DE ABREU LIMA IKUTA**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS E BILÍNGUES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

**CÁCERES-MT**
**2024**

**AVILA SMITIELY DE ABREU LIMA IKUTA**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS E BILÍNGUES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo A. dos S. Vieira
Coorientador: Prof. Dr. Alceu Zoia

**CÁCERES-MT**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Ikuta, Avila Smitiely de Abreu Lima.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS E BILÍNGUES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA / Avila Smitiely de Abreu Lima Ikuta. - Cáceres, 2025.
150f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Paulo Alberto dos santo vieira.
Coorientador: Alceu Zoia.

1. DECOLONIALIDADE. 2. Setor Educacional do MERCOSUL. 3. ALFABETIZAÇÃO. 4. Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). I. vieira, Paulo Alberto dos santo. II. Zoia, Alceu. III. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 376

**AVILA SMITIELY DE ABREU LIMA IKUTA**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS E BILÍNGUES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA.

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**

_____

Dr. Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador - UNEMAT)

_____

Prof. Dr. Alceu Zoia (Co-orientador e Presidente da Banca - UNEMAT)

_____

Profa. Dra. Simone Ferreira Soares dos Santos (Membro Externo - SEDUC/MT)

_____

Profa. Dra. Rosane Duarte Rosa Selichinuesk (Membro Interno - PPGEdu/UNEMAT)

**APROVADA EM: ____/____/_____.**

A educação é a ponte entre os mundos que habitamos e os que imaginamos; é nela que semeamos a transformação e rompemos fronteiras (Anzaldúa, 2012, p. 25).

## AGRADECIMENTOS

Dedico esta dissertação à minha mãe Dona Telma, cuja força e amor foram meu sustento, meu farol nas tempestades, meu alento. Ela, que um dia sonhou, com ternura, ver sua filha mestre, quem sabe doutora, é a razão de cada conquista que hoje celebro. Agradeço imensamente aos professores Paulo Alberto dos Santos Vieira e Alceu Zoia, que, de mãos dadas, trilharam comigo os caminhos do saber, do esforço, do sonho. Minha gratidão se estende a todos que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa, e àqueles que permaneceram ao meu lado nos dias escuros, com luz e companhia, fazendo da jornada uma vitória compartilhada.

## RESUMO

A presente pesquisa investigou as políticas públicas educacionais no processo de alfabetização em caráter internacional, ocorrendo no estado nacional brasileiro e no Estado Plurinacional da Bolívia, em duas escolas situadas na faixa de fronteira. Essas instituições incluem a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, em Cáceres/MT, e a Unidade Escolar Cristóbal Colón, em San Matías/BO. Na investigação realizou-se uma análise documental das políticas educacionais voltadas para a educação em regiões de fronteira internacional e para a educação intercultural bilíngue. Inicialmente, foi contemplado o Setor Educacional do MERCOSUL, a fim de compreender amplamente as iniciativas educacionais direcionadas a essas regiões. Em seguida, foi analisada a legislação educacional brasileira e o sistema educativo plurinacional boliviano, ambos no contexto do MERCOSUL. Adicionalmente, foram examinadas as iniciativas desenvolvidas pelo Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de identificar instrumentos e recursos que promovam práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as identidades culturais e linguísticas dos estudantes fronteiriços. Em termos metodológicos a pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter etnográfico, fundamentou-se na análise crítica do discurso sob uma perspectiva decolonial. Os procedimentos metodológicos incluíram levantamento e análise bibliográfica e documental, aliados à pesquisa de campo, com a utilização das técnicas de observação participante, entrevistas e triangulação de dados. Os resultados apontam que, apesar das iniciativas de educação intercultural e bilíngue, essas políticas não se aplicam de forma eficaz às escolas situadas na faixa d fronteira entre o município de Cáceres, no Mato Grosso, e San Matías, no departamento de Santa Cruz. Essa ineficácia contribui para a fragilidade no atendimento educacional das comunidades locais. Conclui-se, ainda, que além de políticas públicas adequadas, seria imprescindível o desenvolvimento de projetos de formação continuada que contemplem as especificidades culturais e linguísticas das regiões fronteiriças. Esses projetos devem visar à promoção de práticas pedagógicas que fortaleçam a interculturalidade, valorizem o empoderamento das comunidades e integrem os saberes tradicionais e as línguas maternas ao currículo escolar.



**Palavras-chave:** Decolonialidade; Setor Educacional do MERCOSUL; Alfabetização; Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF); Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

This research investigates public educational policies in the literacy process within an international context, focusing on the national state of Brazil and the plurinational state of Bolivia. The study examines two schools located in the border region: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida in Cáceres/MT, Brazil, and Unidad Educativa Cristóbal Colón in San Matías, Santa Cruz, Bolivia. The investigation includes a documental analysis of educational policies aimed at education in international border regions and intercultural bilingual education. Initially, the study considers the Mercosur Educational Sector to gain a broad understanding of educational initiatives directed at these areas. Subsequently, it examines Brazilian educational legislation and the Bolivian plurinational education system within the Mercosur context. Furthermore, initiatives developed by the Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) were analyzed to identify tools and resources that foster inclusive pedagogical practices, respecting the cultural and linguistic identities of borderland students. This research employs a qualitative approach with an ethnographic character, grounded in critical discourse analysis from a decolonial perspective. The methodological procedures include bibliographic and documental analysis, complemented by field research, which employs participant observation, interviews, and data triangulation techniques. The results reveal that, despite the initiatives promoting intercultural and bilingual education, these policies are not effectively implemented in the border schools of Cáceres, Mato Grosso, Brazil, and San Matías, Santa Cruz, Bolivia. This lack of effective application contributes to the fragility of educational services provided to local communities. The study also concludes that, in addition to appropriate public policies, there is a need for continuing education projects that address the cultural and linguistic specificities of border regions. Such projects should aim to promote pedagogical practices that enhance interculturality, empower communities, and integrate traditional knowledge and native languages into the school curriculum.



**Keywords:** Decoloniality; Mercosur Educational Sector; Literacy; Border Intercultural Schools Program (Peif); School Inclusion.

## RESUMEN

La presente investigación investigó las políticas públicas educativas en el proceso de alfabetización a nivel internacional, centrándose en el Estado nacional brasileño y el Estado Plurinacional de Bolivia, en dos escuelas ubicadas en la zona fronteriza. Estas instituciones incluyen la Escuela Municipal Nossa Senhora Aparecida, en Cáceres/MT, y la Unidad Educativa Cristóbal Colón, en San Matías/BO. En la investigación se llevó a cabo un análisis documental de las políticas educativas dirigidas a la educación en regiones de frontera internacional y a la educación intercultural bilingüe. Inicialmente, se contempló el Sector Educativo del Mercosur con el fin de comprender ampliamente las iniciativas educativas orientadas a estas regiones. Posteriormente, se analizó la legislación educativa brasileña y el sistema educativo plurinacional boliviano, ambos en el contexto del Mercosur. Además, se examinaron las iniciativas desarrolladas por el Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), con el objetivo de identificar instrumentos y recursos que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, respetando las identidades culturales y lingüísticas de los estudiantes fronterizos. En términos metodológicos, la investigación, de enfoque cualitativo y carácter etnográfico, se basó en el análisis crítico del discurso desde una perspectiva decolonial. Los procedimientos metodológicos incluyeron el levantamiento y análisis bibliográfico y documental, junto con la investigación de campo, utilizando técnicas de observación participante, entrevistas y triangulación de datos. Los resultados indican que, a pesar de las iniciativas de educación intercultural y bilingüe, estas políticas no se aplican de manera efectiva en las escuelas ubicadas en la franja fronteriza entre el municipio de Cáceres, en Mato Grosso, y San Matías, en el departamento de Santa Cruz. Esta ineficacia contribuye a la fragilidad en la atención educativa de las comunidades locales. Se concluye, además, que, además de políticas públicas adecuadas, sería imprescindible el desarrollo de proyectos de formación continua que contemplen las especificidades culturales y lingüísticas de las regiones fronterizas. Estos proyectos deben orientarse a la promoción de prácticas pedagógicas que fortalezcan la interculturalidad, valoren el empoderamiento de las comunidades e integren los saberes tradicionales y las lenguas maternas en el currículo escolar.



**Palabras clave:** Decolonialidad; Sector Educativo del Mercosur; Alfabetización; Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF); Inclusión Escolar.

## LISTA DE SIGLAS

ALADI - Associação Latino-Americana de Integração

BO - Bolívia

BR - Brasil

C.S.J.C - Cacique da Comunidade San Juan Corralito

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

E.M. - Escola Municipal

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes Bases

MEC - Ministério de Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MT - Mato Grosso

P.A.T - Planejamento Anual Trimestral

PEF - Pelotão Especial de Fronteira

PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

Prof. 1 E.M.N.S.A - Professor (numeral) Escola Municipal Nossa Senhor

Prof. 1 U.E.C.C - Professor (numeral) Unidade Escolar Cristóbal Colón

R.I. - Regulamento Interno

SEM - Setor Educacional do MERCOSUL

U.E. - Unidade Escolar

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das escolas Nossa Senhora Aparecida e Unidad Cristóbal Colón ..... 48

Figura 2: Escola Cristóbal Colón ..... 50

Figura 3: Comunidade San Juan de Corralito ..... 50

Figura 4: Construção do mapa ..... 54

Figura 5: Mapa da comunidade ..... 54

Figura 6: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida ..... 57

Figura 7: Escola do campo ..... 57

Figura 8: Ônibus escolar ..... 60

Figura 9: Travessia internacional ..... 60

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 14**

**2 CAMINHOS NA FRONTEIRA ..... 21**

2.1 CABRITEIRAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS ..... 21

2.1.1 Procedimentos da Pesquisa ..... 30

**3 GEOGRAFIA QUE NÃO ESTÁ NO MAPA: COMUNIDADES FRONTEIRIÇAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS NOSSA SENHORA APARECIDA E CRISTÓBAL COLÓN ..... 37**

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR CRISTÓBAL COLÓN E DA COMUNIDADE DE SAN JUAN DE CORRALITO ..... 50

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA ASSENTAMENTO SAPIQUÁ ..... 57

**4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS BILÍNGUE: REGIÕES FRONTEIRIÇAS ..... 61**

4.1. MERCOSUL: SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (SEM) ..... 63

4.2. BRASIL UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE NAS REGIÕES DE FRONTEIRA ..... 72

4.3. BOLÍVIA UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE NAS REGIÕES DE FRONTEIRA ..... 80

**5 UM PANORAMA CONTEXTUAL: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS ..... 91**

**6 REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAS DA E.M. NOSSA SENHORA APARECIDA E DA U.E. CRISTÓBAL COLÓN ..... 104**

6.1 U.E. CRISTÓBAL COLÓN: Análise do Regimento Interno e o Planejamento Anual Trimestrializado (2023) ..... 108

6.2 E.M. NOSSA SENHORA APARECIDA: Análise do Projeto Político Pedagógico ..... 118

**CONCLUSÃO ..... 128**

**REFERÊNCIAS..... 133**

**APÊNDICE .....146**

# 1. INTRODUÇÃO

> A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (Freire, 2019, p. 32).

A presente pesquisa teve suas raízes em minha própria trajetória, uma vez que os momentos vivenciados e as inúmeras manifestações de dominação e violência ao longo do tempo moldaram profundamente minhas escolhas epistemológicas e metodológicas. Muitas dessas situações, antes observadas por mim, mas não plenamente compreendidas, revelaram diferentes formas de imposição de poder. Somente ao ingressar na pós-graduação passei a compreender essas dinâmicas, o que me permitiu interpretar o mundo de maneira mais crítica, ultrapassando as barreiras sociais que anteriormente limitavam minha percepção.

Esse processo teve início em minha infância, ao observar as inúmeras lutas enfrentadas por minha mãe, Dona Telma, que se tornou mãe solo aos 14 anos e enfrentou desafios semelhantes aos vivenciados por muitas mulheres negras e analfabetas. Ao se tornar mãe ainda jovem, iniciou um relacionamento que resultou no nascimento de seu segundo filho. Vivemos por muitos anos em fazendas localizadas no entorno do município de Cáceres, onde ela trabalhou como cantineira. Diante das inúmeras dificuldades e da escassez de oportunidades, Dona Telma nunca deixou de acreditar que a educação seria a chave para proporcionar uma vida melhor para seus filhos.

Sua determinação a levou ao envolvimento ativo em movimentos sociais voltados para a reforma agrária. Nos anos 2000, ela se tornou militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lutando pelo acesso à terra e conduzindo seus filhos nessa jornada de emancipação. Ao longo de sua trajetória, Dona Telma passou por acampamentos importantes como o de Bom Jardim, na região do Facão, em Cáceres/MT, que foi desocupado por intervenções militares violentas, resultando no desalojamento de inúmeras famílias. Várias dessas famílias dirigiram-se ao centro político de Cuiabá para lutar contra o sistema opressor latifundiário imposto na região.

Após intensas reivindicações e negociações, cerca de 2.000 famílias foram atendidas no estado de Mato Grosso. As mobilizações sociais em prol da reforma agrária motivaram o Governo Federal, por meio do INCRA/MT, a iniciar a implantação e regularização de projetos de assentamento. No município de Cáceres, próximo à rodovia BR-070 e à fronteira, foram

implantados sete projetos de assentamento, entre eles o Projeto de Assentamento Nova Esperança, estabelecido em uma fazenda anteriormente dedicada à monocultura de soja.

Nesse projeto, foram regularizados 52 lotes destinados às famílias envolvidas na luta pela terra. Em 2005, Dona Telma foi assentada e teve sua situação regularizada no P.A. Nova Esperança, iniciando um novo ciclo que representava a oportunidade de concretizar seus sonhos de uma vida melhor. A partir de então a fronteira foi o meu lar, e, por meio dela, percorri diferentes trajetos e explorei variadas perspectivas que moldaram minha visão de mundo.

Como filha do campo, foi na fronteira que minha minha trajetória escolar foi construída. Vivenciei os dois lados dessa realidade: inicialmente como aluna e, posteriormente, como professora. Presenciei tanto a riqueza imponente existente na fronteira, quanto as dificuldades associadas ao descaso por parte do Estado. Desde a infância, vivenciei diretamente as lutas e resistências contra essa opressão, acompanhando minha mãe em movimentos sociais que reivindicavam direitos básicos que eram negados às comunidades historicamente subjugadas.

Esse processo foi determinante na formação da mulher que me tornei, estudei em escolas rurais, enfrentando desafios diários para garantir minha permanência. Assim como ocorre atualmente com os alunos do campo, percorre-se longas distâncias, a pé ou em transporte escolar, para chegar à escola, muitas vezes marcada pela precariedade da infraestrutura e pela falta de materiais didáticos. O ensino, nesses contextos, dependia essencialmente dos esforços metodológicos das professoras para promover o desenvolvimento cognitivo das turmas. Frequentar a escola era um ato de resistência à negligência do Estado. Refletindo sobre minha trajetória, percebo que, ao superar esses desafios, mesmo de forma inconsciente, eu já resistia às estruturas de dominação que perpetuam a desigualdade e a injustiça no Brasil.

Como moradora da fronteira, vivi de perto o peso dos discursos equivocados e generalizados sobre as comunidades locais. Para o Estado, as fronteiras são vistas como zonas de controle e segurança, destinadas a garantir a soberania nacional e proteger contra ameaças externas, como o tráfico de drogas e o contrabando. Enquanto criança vivi nessa região que ainda estava em processo de organização populacional enfrentando uma carência significativa de assistência e recursos governamentais, o que tornava a permanência na terra ainda mais desafiadora. Essa deficiência de apoio também impactava o setor educacional, dificultando o acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas.

Devido à proximidade geográfica entre Brasil e Bolívia, somada aos processos históricos, essas regiões foram condicionadas a carregar estigmas relacionados à criminalidade. As ações governamentais voltadas para essas áreas frequentemente se concentravam na

segurança, com o objetivo de manter a soberania nacional. No entanto, essas medidas desconsideravam as necessidades e os direitos das populações locais, impondo um regime de opressão e controle militar. Isso condicionava os moradores da fronteira a viverem sob o temor da violência policial, que frequentemente não reconhecia os direitos civis dos residentes.

Nesse cenário, as comunidades e seus habitantes eram frequentemente marginalizados, estigmatizados e excluídos. Essa visão ignora o entrelaçamento sociocultural presente nas fronteiras e desconsidera a rica diversidade desses territórios. Nós, sujeitos fronteiriços – assentados, indígenas, quilombolas, camponeses e migrantes –, enfrentávamos cotidianamente o silenciamento e o apagamento de nossas identidades.

Viver na fronteira seria um ato constante de reexistência diante das violências perpetradas pelo Estado. Essa imposição estatal tem reforçado uma perspectiva monocultural, desconsiderando as especificidades culturais e linguísticas das populações fronteiriças, o que resulta no apagamento de nossas línguas e saberes tradicionais. Esse processo manifesta-se na desvalorização dos saberes e práticas locais, gerando um prejuízo em preservar nossas tradições, como a caça e a pesca para subsistência.

Para os moradores da fronteira, circular à noite a pé ou de barco pode ser arriscado devido à intensa repressão das forças militares. Comumente, somos retratados como ameaça à integridade nacional, associados ao narcotráfico, contrabando e imigração irregular. Essa visão militarizada desumaniza as comunidades, ignorando suas realidades culturais e sociais. Quando falo em reexistir na fronteira, refiro-me a algo que vai além de resistir às opressões impostas; trata-se de recriar e reinventar nossas próprias formas de existência frente tais desafios.

Na minha prática docente, testemunhei os desafios e as lutas pela garantia dos direitos das crianças campesinas na zona rural de Cáceres/MT. Iniciei meu caminho como educadora na fronteira entre Brasil e Bolívia, no município de Cáceres, em 2011, na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Sapiquá, onde atuei por seis anos. Nesse período, já observava o grande fluxo migratório de crianças bolivianas para a escola brasileira. Em 2017, após ser aprovada em concurso público, assumi como pedagoga no Núcleo Escolar Sapiquá. No ano seguinte, comecei a lecionar na Escola Municipal Marechal Rondon, localizada no Posto Militar do 1º Pelotão Especial de Fronteira (Corixa), na linha de fronteira entre Brasil e Bolívia. Essa instituição, fundada por moradores da comunidade era considerada patrimônio histórico pelos moradores, composta por três salas e sete turmas multisseriadas, atendendo desde a Educação Infantil (Pré I e Pré II) até o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Minha atuação numa sala multisseriada com a Educação Infantil Pré I, Pré II e 1° ano do Ensino Fundamental, permitiu-me novas perspectivas sobre a realidade da fronteira. Apesar de conhecer bem a realidade da minha comunidade, percebi que ela diferia da comunidade Corixa, marcada por fortes traços indígenas e uma diversidade cultural não exposta ao mundo exterior. Devido à localização geográfica, consolidou-se a ideia de que a comunidade era ponto estratégico para atividades ilegais, como o contrabando. Esse estereótipo ignorava as complexas formas de organização social e econômica locais. No contexto escolar, a realidade fronteiriça também não era considerada.

As escolas situadas nessa região fronteiriça atendem a um número considerável de alunos bilíngues, o que despertou meu interesse. As comunidades são formadas por famílias de ambas as nacionalidades, brasileira e boliviana, que compartilham e mesclam culturas e línguas cotidianamente. Nas residências, observa-se com frequência a prática social da mistura dos idiomas no dia a dia dos moradores. Nesse contexto, as salas de aula têm sido permeadas por diversas influências culturais, sociais, políticas, econômicas e linguísticas, configurando um desafio. A convivência com alunos que dominam as duas línguas, culturas e costumes distintos revela tanto a riqueza quanto os desafios desse cenário.

Apesar de ser evidente a diversidade cultural e linguística na região, tem sido ausente o debate sobre essa temática no ambiente escolar e pelo sistema educacional do município, o que me intrigava profundamente. Frequentemente, percebia que, ao invés de promover a inclusão e a construção de identidades culturais diversas, a escola adotava uma postura contrária, desestimulando os alunos a utilizarem a língua materna e a participarem de eventos festivos e religiosos locais.

A homogeneização cultural e linguística era visível nas salas de aula, fragilizando as relações com a comunidade ao subalternizar os grupos étnicos locais. A desconsideração em relação à cultura e à língua do país vizinho ao Brasil prevalecia, perpetuando o imaginário de que essas culturas seriam inferiores. Nas práticas pedagógicas adotadas no processo de ensino eram extremamente engessadas, desconsiderando as vivências e a cultura do outro país perpetuando estereótipos e estigmas associados a inferioridade e marginalidade. Apesar das semelhanças entre as nações, os conhecimentos prévios dos alunos, acerca de seus saberes e práticas locais, eram negligenciados. Essa postura educacional se traduzia em ações de apagamento e silenciamento violentos das histórias, culturas e identidades locais.

O currículo adotado rejeitava as especificidades linguísticas e culturais dos alunos bilíngues, falantes de português e espanhol. A comunidade escolar, composta por famílias de

ambas as nacionalidades, compartilhava culturas brasileiras e bolivianas, mas o trabalho pedagógico limitava-se ao ensino da leitura e escrita, com conteúdos descontextualizados dos livros didáticos da rede municipal. Os alunos enfrentavam desafios diários para se adaptar a uma realidade oposta à sua, sendo comum o discurso de que eles não conseguiam se integrar, permanecendo em grupos isolados. Assim, as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas aos aspectos cognitivos, ignorando as diferenças linguísticas, culturais, sociais e econômicas que impactavam o processo de aprendizagem.

Essa postura reforçava a exclusão de crianças de origem indígena boliviana ou com traços culturais e linguísticos, perpetuando uma lógica de dominação. Em 2022, o fechamento da Escola Municipal Marechal Rondon gerou grande insatisfação na comunidade. Muitos pais se recusaram a transferir seus filhos para a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada a 30 quilômetros de distância, optando por matriculá-los em escolas bolivianas. Essa ação reforçou a falta de atenção do Estado à complexidade da realidade fronteiriça.

Minhas vivências na docência despertaram a necessidade de questionar as narrativas que silenciavam a diversidade cultural e linguística presente nas escolas da fronteira e impulsionaram a realização desta pesquisa. Inspirada pelo pensamento de Paulo Freire (1996, p. 24), que afirma: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo”, compreendi a relevância de questionar a realidade dessas comunidades e de buscar formas de promover uma educação que respeite suas especificidades culturais e linguísticas. Em 2022, como resultado dessas inquietações, propus um projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres/MT, com o objetivo de contribuir para uma educação que valorize as identidades e práticas locais, promovendo o debate sobre uma inclusão efetiva no contexto fronteiriço.

Em 2023, iniciei a pesquisa de mestrado com o intuito de buscar respostas para questões centrais, tais como: Como as políticas públicas educacionais, do Setor Educacional do MERCOSUL tanto da legislação do Brasil quanto do sistema educacional plurinacional da Bolívia, atendem efetivamente às necessidades dos estudantes bilíngues em contextos interculturais? Quais os impactos dessas políticas e dos recursos disponíveis para promover práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas em relação às diversas identidades culturais e linguísticas das comunidades fronteiriças entre o Brasil e a Bolívia? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam em escolas situadas em comunidades na linha de fronteira e como eles percebem e integram as práticas culturais e linguísticas dos alunos em

suas estratégias de alfabetização? Essas indagações abrangeram aspectos essenciais para a compreensão desse cenário, como a interseção entre políticas educacionais, práticas pedagógicas, interculturalidade e alfabetização.

Para o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa, buscou-se construir uma abordagem sensível à realidade das comunidades estudadas, promovendo uma análise reflexiva que contribua para uma compreensão profunda da complexa realidade educacional das áreas fronteiriças. Para tanto, adotou-se uma linha teórica decolonial, fundamentada nas contribuições de autores como Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (1995), Ramón Grosfoguel (2008), Catherine Walsh (2005) e Nelson Maldonado-Torres (2007). Esses teóricos exploraram a colonialidade como um fenômeno estrutural que ultrapassa o período colonial, impactando as relações de poder, saber e ser na contemporaneidade. Além disso, serão incorporados nos diálogos autores que enriquecem essa perspectiva, como como Frantz Fanon (2003) e Paulo Freire (2005), entre outros. Enquanto Fanon foca na descolonização como um processo de reconstrução da subjetividade e identidade, Freire oferece um caminho prático por meio da educação como ferramenta de conscientização e emancipação.

Nos procedimentos metodológicos, foi adotada uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, com foco na análise crítica do discurso sob uma perspectiva decolonial. Para a fundamentação teórica, apoiamo-nos nos autores Flick (2009), Geertz (2008), Orlando Fals Borda, Fairclough (2016), Magalhães, Martins e Resende (2017), Angrosino (2009) e Mello (2009), estes autores contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de metodologias que promovem uma análise crítica e reflexiva dos fenômenos sociais da fronteira brasileira, especialmente nos contextos que envolvem questões culturais, políticas e educacionais.

Ao optarmos por estes procedimentos metodológicos buscamos compromisso com a investigação profunda das realidades sociais e culturais vivenciadas pelas comunidades fronteiriças. Permitindo captar, de forma abrangente, as nuances e particularidades das práticas pedagógicas dos processos de alfabetização, especialmente em contextos marcados por complexidades culturais, linguísticas e históricas, como tem sido o caso da fronteira Brasil-Bolívia. Portanto, os procedimentos metodológicos incluíram um levantamento e análise bibliográfica e documental, complementado pela pesquisa de campo, que utilizou técnicas de observação participante e entrevistas. A análise dos dados coletados envolveu a técnica de triangulação, possibilitando uma interpretação mais robusta e aprofundada dos fenômenos estudados.

Esta dissertação esteve organizada em seis seções principais. A primeira seção apresenta a Introdução. A segunda seção, intitulada Caminhos na Fronteira, descreve os caminhos teórico-metodológicos seguidos pela pesquisadora. Nessa seção, discutem-se a abordagem metodológica, os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados para investigar e compreender os fenômenos sociais, educacionais e culturais nas áreas fronteiriças, a partir de uma perspectiva decolonial que questiona as práticas hegemônicas e valoriza os saberes locais.

A terceira seção, Geografia que não está no mapa: Comunidades fronteiriças das Escolas Municipais Nossa Senhora Aparecida e Cristóbal Colón, esta seção reflete a intenção de capturar aspectos que muitas vezes escapam aos métodos convencionais de mapeamento, abordando dimensões subjetivas e qualitativas da realidade local. Nos debruçaremos na caracterização dos *locus* da pesquisa, enfatizando a adoção de uma abordagem cartográfica que se distancia dos conceitos tradicionais de mapeamento de territórios.

A quarta seção, Políticas Educacionais Interculturais Bilíngue: Regiões Fronteiriças, aborda as políticas educacionais interculturais aplicadas em escolas de regiões de fronteira. Inicialmente, é feito um levantamento das políticas públicas educacionais propostas para as zonas de fronteira nos Estados Nacionais associados ao MERCOSUL, identificando as iniciativas do Setor Educacional do MERCOSUL e Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Posteriormente, foi apresentado o cenário educacional nas regiões fronteiriças do Brasil e Bolívia, enfatizando aspectos cruciais para a compreensão dos instrumentos legais que norteiam as práticas pedagógicas nessas áreas.

A quinta seção, Um panorama contextual: Educação intercultural bilíngue mm Perspectivas Decoloniais, discute o conceito de práticas pedagógicas decoloniais, centrando-se na educação intercultural bilíngue, com enfoque na desconstrução de paradigmas coloniais e na valorização das identidades culturais e linguísticas locais.

A sexta seção, intitulada Reflexões sobre os documentos oficiais: da E.M. Nossa Senhora Aparecida e U.E. Cristóbal Colón, será dedicada à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das respectivas instituições de ensino. Nessa seção, serão examinadas as diretrizes e objetivos traçados nos documentos oficiais, sob ótica dos professores sobre os desafios sociais enfrentados no processo de alfabetização de alunos bilíngues em contextos interculturais. Serão examinadas as percepções e experiências dos docentes na faixa de fronteira, revelando não apenas os obstáculos enfrentados, mas também valorizando as estratégias de resistência e resiliência adotadas pelos educadores e pelas comunidades locais.

Na próxima seção, intitulada Caminhos na Fronteira, serão exploradas detalhadamente as trajetórias teóricas e metodológicas que orientaram este estudo. Dividida em três subseções principais, essa parte do trabalho visa elucidar os percursos investigativos adotados para compreender o intrincado contexto das comunidades fronteiriças analisadas.

## 2. CAMINHOS NA FRONTEIRA

> Viver na fronteira significa habitar o espaço onde diferentes mundos se encontram, e nessa interseção, identidades se mesclam e resistem, criando novas formas de ser e existir (Anzaldúa, 2012, p. 19).

Esta seção apresenta-se com duas subseções que descrevem os caminhos percorridos e os procedimentos metodológicos adotados para atingir os objetivos pré-estabelecidos na pesquisa, sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras em contexto intercultural bilíngue, nas Escolas Municipais Nossa Senhora Aparecida (Brasil) e Cristóbal Colón (Bolívia).

A primeira subseção, Cabriteiras: Percursos Teóricos-Metodológicos, aborda os referenciais teóricos e metodológicos adotados no estudo. O termo cabriteiras sugere uma analogia com caminhos íngremes e desafiadores, indicando uma abordagem investigativa robusta e complexa. Aqui, foram detalhados os procedimentos metodológicos da pesquisa utilizados, abordagem, tipo de pesquisa incluindo a seleção de métodos, técnicas de coleta e análise de dados, instrumentos, bem como os conceitos teóricos que orientaram a investigação.

A segunda subseção, Geografia que não está no mapa: Comunidades Fronteiriças das Escolas Municipais Nossa Senhora Aparecida e Cristóbal Colón, tem foco nas comunidades fronteiriças vinculadas às escolas mencionadas. Foi adotada uma abordagem geográfica cartografia social que amplia a descrição do *locus* da pesquisa, explorando aspectos das comunidades que não tem sido representado nos mapas convencionais, como a vida cotidiana, as interações sociais e culturais, os desafios enfrentados e os recursos disponíveis.

### 2.1 CABRITEIRAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta subseção, identifica-se o percurso metodológico adotado para a condução desta pesquisa, detalhando as etapas e técnicas utilizadas para garantir a obtenção e análise rigorosa dos dados. O objetivo foi fornecer uma visão nítida dos métodos empregados e da estrutura que orientou o estudo. Para estudos em educação, tem-se como essencial uma reflexão crítica sobre

as escolhas epistemológicas e metodológicas, pois estas não apenas orientam o caminho investigativo, mas também revelam a visão de mundo orientadora e as implicações de um processo crítico-reflexivo.

Considerando o contexto histórico, social e geográfico das comunidades estudadas, optamos por uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. A análise dos dados coletados foi realizada com base na análise crítica do discurso sob uma perspectiva decolonial. Esse enfoque visou, principalmente, emergir as reflexões e experiências das vozes presentes nas comunidades escolares do assentamento Sapiquá, no Brasil, e na comunidade indígena de San Juan de Corralito, na Bolívia - ambas localizadas nas margens da fronteira internacional entre o estado de Mato Grosso, no Brasil, e o Departamento de Santa Cruz, na Bolívia.

Essa região, caracterizada por uma intrincada tapeçaria de culturas interconectadas, revelou-se como um campo de estudo fascinante que exige um embasamento teórico robusto para investigar os contextos complexos do processo educacional em áreas de fronteira. Para isso, realizou-se uma combinação teórica e metodológica que possibilitou uma investigação profunda dos significados, das práticas pedagógicas e sociais. Assim, proporcionando uma compreensão aprofundada, especialmente em situações que envolvem dinâmicas interculturais e históricas de poder, como as vivenciadas nas comunidades escolares fronteiriças.

Os procedimentos teórico-metodológicos adotados possibilitaram uma análise reflexiva e criteriosa na condução da pesquisa, fundamentada em alicerces teóricos essenciais para essa linha de estudo. Autores como Flick (2009) ofereceram uma base metodológica sólida para a pesquisa qualitativa, crucial na investigação etnográfica, contribuindo para a construção de uma metodologia decolonial, conforme Ocaña, López e Canedo (2018), Segato (2013) e Angrosino (2009). Esses autores concebem a etnografia como uma estratégia metodológica que permitiria uma interpretação profunda dos significados culturais. Fairclough (2016), assim como Magalhães, Martins e Resende (2017), forneceram uma base teórica robusta para a análise crítica do discurso, enquanto Aníbal Quijano (2005) fundamenta a análise em perspectiva decolonial.

Dito isso, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, a qual permitiu a construção de conhecimentos e o aprofundamento na compreensão da realidade analisada. Esse tipo de abordagem foi caracterizado pela utilização de uma variedade de métodos, o que possibilitou uma compreensão rica e detalhada dos fenômenos investigados. Essa adaptabilidade foi essencial para captar a complexidade das interações humanas e culturais na faixa de fronteira internacional entre o Brasil e a Bolívia.

> A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas [...]. Essa variedade de abordagens é uma consequência das diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cujas evoluções aconteceram, em parte, de forma paralela e, em parte, de forma sequencial (Flick, 2009, p. 25).

Dessa forma, de acordo Flick, a pesquisa qualitativa nesta investigação científica desdobrou-se na sistematização de abordagens, métodos e técnicas que possibilitaram alcançar os objetivos definidos, bem como permitiram uma leitura crítica e reflexiva dos fenômenos sociais, educacionais e culturais que permeiam as áreas fronteiriças. Nesse sentido, para alcançarmos nossos objetivos aliamos a pesquisa qualitativa ao caráter etnográfico fundamentada em um contexto contemporâneo, sensível às necessidades de comunidades historicamente excluídas e marginalizadas.

> A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2012, p. 27).

Para tanto este método foi desenvolvido em perspectiva decolonial para análise descritiva dos grupos estudados suas cosmovisões e ontologias. Analisamos como os grupos estudados percebem, organizam e vivenciam o mundo, de acordo com seus próprios sistemas de crenças, valores e práticas sociais. Buscamos entender como as comunidades constroem suas realidades e como essas construções influenciam suas visões de mundo, em um contexto relacional e simbólico. Nessa perspectiva, Segato (2013) traz uma reflexão crítica sobre o papel do etnógrafo e da antropologia.

> Lo que propongo es que nuestro antiguo "objeto" clásico sea hoy el que nos interpele, nos diga quien somos y que espera de nosotros, y nos demande el uso de nuestra "cajá de herramientas" para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico. Es por esta disponibilidad para con la solicitación de comunidades y pueblos que esta práctica disciplinar es también una *antropología litigante, al servicio, interpelada.* (...) Su *caja de herramientas, el oficio de etnógrafo,* sirven para darles uso en la búsqueda de respuestas que activamente nos solicitan aquellos que hemos construído como nuestros "nativos", interpretaciones y datos que necesiten para disenar sus proyectos (Segato, 2013, p. 15, grifo nosso)[1].

[1] O que proponho é que nosso antigo "objeto" clássico seja hoje aquele que nos interpela, nos diga quem somos e o que espera de nós, e nos exija o uso de nossa "caixa de ferramentas" para responder às suas perguntas e contribuir

Essa abordagem transforma o etnógrafo em um sujeito político, cujo trabalho deve estar a serviço dos interesses históricos das comunidades com as quais interage. Trata-se de uma postura crítica em relação à forma como o conhecimento acadêmico, especialmente nas Ciências Sociais, foi historicamente construído a partir de uma posição alicerçada ao poder colonial. Nessa lógica colonial, o pesquisador ocidental detinha o monopólio da interpretação e da construção de sentido, relegando as comunidades pesquisadas ao papel de objetos passivos de estudo.

Dessa maneira, a abordagem fundamentada em princípios decoloniais exige a adoção de metodologias colaborativas e participativas, que permitam co-produzir o saber junto às comunidades envolvidas. Valorizar as narrativas, as práticas, as cosmovisões dessas comunidades, significa reconhecer e respeitar seus conhecimentos locais e suas experiências históricas, rompendo com a visão hierárquica e eurocêntrica que tradicionalmente permeou a produção científica. Isso implicaria, portanto, na construção de estratégias investigativas que contemplem o diálogo e a reciprocidade, possibilitando um processo de aprendizado mútuo e de emancipação através da pesquisa.

> El proceso decolonizante debe ser guiado por principios democráticos. Debe estar implicado dialógicamente con la comunidad participante, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir objetivos de equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las necesidades de los actores participantes. No debe limitarse solamente a un enfoque científico, paradigma epistemológico o estrategia metodológica. Debe ser armónico y coherente, pero puede combinar modalidades investigativas, métodos y técnicas. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional (Ocaña; López; Canedo, 2018, p. 182)[2].

Esse princípio desafiaria as práticas tradicionais de pesquisa, que muitas vezes impôs perspectivas externas e epistemologias dominantes, ignorando os saberes e as práticas locais.

---

com seu projeto histórico. É por essa disponibilidade em relação às solicitações de comunidades e povos que essa prática disciplinar é também uma antropologia litigante, a serviço, interpelada. (...) Sua caixa de ferramentas, o ofício do etnógrafo, serve para ser utilizada na busca por respostas que aqueles que construímos como nossos "nativos" nos solicitam ativamente, interpretações e dados de que necessitam para projetar seus planos (Segato, 2013, p. 15, tradução nossa).

[2] O processo decolonizador deve ser guiado por princípios democráticos. Deve estar dialeticamente envolvido com a comunidade participante, respeitar a autonomia cultural e o direito à autodeterminação. Deve ser honesto e orientado para cumprir objetivos de equidade, dignidade e justiça social. Deve estar direcionado a satisfazer as necessidades dos atores participantes. Não deve se limitar apenas a uma abordagem científica, paradigma epistemológico ou estratégia metodológica. Deve ser harmônico e coerente, mas pode combinar modalidades investigativas, métodos e técnicas. Deve ser criativo, crítico, reflexivo, disruptivo e configuracional (Ocaña; López; Canedo, 2018, p. 182, tradução nossa).

Ao adotar essa abordagem, estruturou-se uma estratégia investigativa que valorizou o conhecimento produzido pelas próprias comunidades, com o compromisso de construir um diálogo horizontal e colaborativo. Para tanto, foi essencial manter uma interação constante e significativa com as comunidades estudadas, o que promoveu uma compreensão mais rica e detalhada das realidades locais.

Complementando essa estratégia metodológica, utilizou-se a Análise Crítica do Discurso (ACD), aplicada sob uma perspectiva decolonial, como ferramenta central. A ACD permite examinar como as relações de poder, ideologias e desigualdades foram reproduzidas ou contestadas no discurso, fornecendo uma perspectiva crítica sobre as práticas linguísticas e discursivas que permeiam os contextos sociais, culturais e educacionais investigados.

> Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...] é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p. 94-95).

O discurso refletiu o contexto em que foi produzido, possibilitando a compreensão do ambiente social de um grupo específico e das diversas dimensões que o compõem. Sob essa perspectiva, as fronteiras brasileiras estiveram constantemente submetidas a discursos historicamente desenvolvidos por meio de modos de ação, significação e representação, que se materializam na escrita, na fala ou nas imagens. Esses discursos moldaram e influenciaram as relações sociais e culturais na região, impactando a maneira como as comunidades fronteiriças se percebem, interagem entre si e com o Estado.

> Por exemplo, há várias maneiras em que se pode dizer que o discurso é um modo de prática econômica: o discurso figura em proporções variáveis como um constituinte da prática econômica de natureza basicamente não discursiva, como a construção de pontes ou a produção de máquinas de lavar roupa; há formas de prática econômica que são de natureza basicamente discursiva, como a bolsa de valores, o jornalismo ou a produção de novelas para a televisão. [...] O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (Fairclough, 2016, p. 98).

Nesse sentido, o discurso e a sociedade desenvolvem uma relação intrínseca, incorporando diversas práticas sociais e compondo espaços que carregam traços de diferentes ideologias, discursos e lutas. Esse processo se desdobra nas ideologias que moldam a estrutura social e, consequentemente, silenciosamente manipulam e controlam os sujeitos e as sociedades. A partir de um conjunto de crenças, valores e ideias, essas ideologias orientam o comportamento das pessoas, reforçando relações de poder, dominação, discriminação e controle, perpetuadas por meio da linguagem, conforme apontou Fairclough (2001, p. 117).

Nesse contexto, as ideologias dominantes frequentemente refletem e reforçam o poder dos grupos que controlam as principais instituições sociais, como o governo, a economia e a educação. As estratégias discursivas empregadas para a manutenção dessas relações de poder se manifestam de diferentes formas, consolidando a supremacia de determinados grupos e reproduzindo desigualdades por meio da linguagem e dos discursos que circulam nas esferas sociais.

> [...] distingue três aspectos construtivos do discurso que correspondem a três funções da linguagem: construção das identidades sociais e posições de sujeitos (função identitária: "modo pelos quais as identidades são estabelecidas no discurso"); construção das relações sociais entre as pessoas (função relacional: "como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas"); construção de sistemas de conhecimento e crença (função ideacional: "modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações") (Fairclough, 2016, p. 96).

Os três aspectos construtivos do discurso — a construção das identidades sociais, a construção das relações sociais e a construção de sistemas de conhecimento e crença — podem ser profundamente analisados sob uma perspectiva decolonial. Esta perspectiva se apresenta como uma ferramenta crítica essencial para esse processo, pois questiona as epistemologias hegemônicas e eurocêntricas que historicamente subordinaram outras formas de conhecimento e existência. A esse respeito, Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder.

> En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como una nueva identidad tras el descubrimiento de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevaron a la elaboración de una perspectiva eurocéntrica del conocimiento. Con ello, surgió también la formulación teórica de la idea de raza como una forma de naturalizar esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos (Quijano 2005, p. 779)[3].

[3] Na América, a ideia de raça foi um meio de conferir legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade após a descoberta da América e a expansão do colonialismo europeu sobre o restante do mundo levaram à elaboração de uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Com isso, surgiu também a formulação teórica da ideia de raça como uma forma de naturalizar essas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (Quijano 2005, p. 779).

Neste pressuposto esta estrutura de dominação constitui em um padrão, que se refere à maneira como as relações de poder são organizadas e mantidas através da categorização e hierarquização racial forçando a modernização a partir da globalização. Tal abordagem pode ser descrita como:

> La perspectiva decolonial – en construcción – constituye una propuesta epistémica, teórica y metodológica "latino-americana" para comprender las relaciones de poder/domínio en el espacio-tiempo, así como para la superación de la matriz histórica-colonial de poder y la liberación de los sujetos subalternos de esa matriz (Soler, 2009, p. 48)[4].

Dessa forma, baseamo-nos em uma abordagem teórico-metodológica que busca reavaliar criticamente as estruturas de poder que sustentam o conhecimento dominante, questionando e desconstruindo o discurso da modernidade e a falsa ideia de que o conhecimento é neutro, desincorporado e alheio a contextos específicos. Como afirma Mignolo, o conhecimento não é algo abstrato e desvinculado do local. A armadilha, segundo ele, está na criação da ilusão, pelo discurso da modernidade, de que o conhecimento seria universal, neutro e independente dos contextos históricos e geográficos. Assim, seria necessário que todas as regiões do planeta adotassem essa epistemologia da modernidade (Mignolo, 2001, p. 51).

Sob esta ótica buscamos superar este discurso dando visibilidades as particularidades culturais e históricas dos lócus da pesquisa. Desconstruindo as estruturas perpetuadas de que as epistemologias, cosmologias e gnosiologias das regiões periféricas seriam inferiores ou irrelevantes, promovendo a crença de que o conhecimento gerado em determinados pontos centrais do mundo tem maior valor. Este posicionamento foi descrito:

> [...] *la noción de las geopolíticas de conocimiento forma un eje crucial, tanto en la elaboración de una comprensión crítica de la diferencia epistémica colonial en la formación y transformación del sistema-mundo moderno/colonial en zonas periféricas como América Latina, como en la de establecer la relación entre historias locales y la producción de conocimiento* (Walsh, 2001, p. 49)[5].

[4] A perspectiva decolonial - em construção - constitui uma proposta epistêmica, teórica e metodológica "latino-americana" para compreender as relações de poder/domínio no espaço-tempo, bem como para a superação da matriz histórico-colonial de poder e a libertação dos sujeitos subalternos dessa matriz (Soler 2009, p. 48, tradução nossa).

[5] [...] a noção das geopolíticas do conhecimento forma um eixo crucial, tanto na elaboração de uma compreensão crítica da diferença epistêmica colonial na formação e transformação do sistema-mundo moderno/colonial em zonas periféricas como a América Latina, quanto na de estabelecer a relação entre histórias locais e a produção de conhecimento (Walsh, 2001, p. 49, tradução nossa).

Sob esse enfoque, propomos uma decolonização epistêmica e metodológica, com o objetivo de evidenciar e desconstruir o discurso das relações de poder e de dominação sobre os sujeitos das comunidades fronteiriças, valorizando suas identidades, subjetividades e histórias; destacando os "lócus da enunciação", isto é, o lugar geopolítico e a posição política de quem fala (Grosfoguel, 2008). Esse processo estabelece uma conexão essencial entre os contextos sociais, históricos, geográficos e culturais das comunidades escolares estudadas e as formas de conhecimento que têm sido silenciadas e apagadas nessas regiões historicamente marginalizadas.

Adotar essa postura decolonial significa reconhecer as dinâmicas históricas de dominação e subordinação que ainda influenciam as sociedades contemporâneas e posicionar-se ativamente para desmantelar essas estruturas. Não se trata apenas de uma escolha acadêmica ou de pesquisa, mas de uma opção de vida – uma forma de pensar e agir comprometida com a transformação (Mignolo, 2014, p. 217). Sob essa perspectiva, o paradigma etnográfico decolonial emergente configura-se como um diálogo com o outro, visando produzir uma ciência que, simultaneamente, transforme a realidade e seja transformada por ela.

> [...] través de la cual ha sido posible inventar y observar a los "otros", indagar los nuevos mundos, mirarlos detenidamente, ver cosas que generalmente no son vistas sin las herramientas adecuadas. Sin embargo, sus mecanismos de funcionamiento, el aprendizaje de cómo ponerla en práctica, los conocimientos que se precisan para poder utilizarla, han sido socializados comúnmente en el espacio académico. Se trata de un conocimiento especializado cuya adquisición le ha sido asignada a uma minoría. (Moscoso, 2017, p. 205)[6].

Esta postura epistemológica nos permitiu pensar em práticas metodológicas decolonizadoras rompendo com as estruturas de abordagens tradicionais de desenvolvimento e conhecimentos, que são descontextualizadas e dissociadas das realidades locais, nesta concepção o autor pontua o conceito de pesquisador como um "ser sentipensante".

> *A diferencia de aquellas viejas generaciones centristas acomodadas, la generación activa y sentipensante actual ha logrado acumular prácticas y conocimientos superiores sobre la realidad nacional y puede actuar mejor en consecuencia. No ha 180 temido salir al terreno a pesar de los peligros e incomprensiones, y volver a aprender con gusto y ánimo sobre nuestro especial entorno tropical, combatiendo el tradicional colonialismo intelectual y político ante los norteños, y redescubriendo las culturas y tradiciones regionales y provinciales de nuestros pueblos de origen: los*

[6] [...] por meio da qual tem sido possível inventar e observar os 'outros', investigar os novos mundos, observá-los atentamente, ver coisas que geralmente não são vistas sem as ferramentas adequadas. No entanto, seus mecanismos de funcionamento, o aprendizado de como colocá-la em prática, os conhecimentos necessários para poder utilizá-la, têm sido socializados comumente no espaço acadêmico. Trata-se de um conhecimento especializado cuja aquisição foi atribuída a uma minoria (Moscoso, 2017, p. 205, tradução nossa).

> *aborígenes, los afrocolombianos, los campesinos antiseñoriales provenientes de España, y los colonos internos* (Fals Borda, 2015, p. 428)[7].

Esta postura segue reconhecendo que o conhecimento não é neutro e está historicamente enraizado nas relações de poder. Tradicionalmente, as metodologias de pesquisa social foram desenvolvidas a partir de uma lógica colonial que ignorava os sujeitos e seus territórios como legítimos produtores de conhecimento. Sendo descrita como:

> [...] *toda metodología de la investigación es colonizante. Todo investigador es colonizador. La investigación fue asumida en/desde Abya Yala como un proceso deshumanizante, un conjunto de acciones colonizantes que causaron dolor y sufrimiento* (Ocaña; Lopez; Conedo, 2018, p. 174)[8].

Nesse sentido, o processo de pesquisa não pode reproduzir as violências silenciosas de apagamento e subordinação que desconsideram a agência dos povos marginalizados. Em vez disso, o pesquisador deve reconhecer que o território e seus habitantes não são meros objetos de estudo, mas sujeitos ativos que participam da produção de conhecimento. Portanto, o pesquisador deve não apenas valorizar os conhecimentos locais, mas também compreender que esses saberes estão profundamente conectados às histórias, culturas e ecossistemas específicos de cada comunidade. Essa perspectiva desafia os pesquisadores a considerar o impacto ético e social de suas práticas precisa questionar e subverter a hierarquia epistêmica que posiciona o saber acadêmico ocidental como superior.

Assim, a pesquisa foi conduzida por meio de abordagens metodológicas holísticas e inclusivas, valorizando as emoções, experiências e conhecimentos locais. Isso implica, como apontam os autores, reconhecer que nossas concepções epistemológicas e metodológicas não formam um conjunto de regras fixas, nem representam um saber universal ou uma verdade absoluta, mas estão em constante diálogo e aprendizado com as realidades vivenciadas (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 175).

---

[7] Ao contrário daquelas velhas gerações centristas acomodadas, a geração ativa e "sentipensante" atual conseguiu acumular práticas e conhecimentos superiores sobre a realidade nacional e pode agir melhor em consequência. Não temeu sair ao campo apesar dos perigos e incompreensões, e voltou a aprender com gosto e ânimo sobre nosso especial entorno tropical, combatendo o tradicional colonialismo intelectual e político diante dos norteños, e redescobrindo as culturas e tradições regionais e provinciais de nossos povos de origem: os aborígenes, os afrocolombianos, os camponeses antissenhoriais provenientes da Espanha, e os colonos internos (Fals Borda, 2015, p. 428, tradução nossa).

[8] Toda metodologia de pesquisa é colonizadora. Todo pesquisador é colonizador. A pesquisa foi assumida em/desde Abya Yala como um processo desumanizante, um conjunto de ações colonizadoras que causaram dor e sofrimento (Ocaña; Lopez; Conedo, 2018, p. 174, tradução nossa).

Essas bases teóricas e metodológicas foram essenciais para captar a complexidade e especificidade do contexto investigado, assegurando que as práticas pedagógicas no processo de alfabetização na faixa de fronteira fossem analisadas de maneira aprofundada e contextualizada. Na próxima subseção, serão detalhados os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

### 2.1.1 Procedimentos da Pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo, detalhando as etapas métodos e técnicas empregadas para obter e analisar os dados. O objetivo foi proporcionar uma visão nítida e transparente dos processos envolvidos, garantindo a compreensão dos métodos utilizados.

Para realizar pesquisa em regiões de fronteira foi feita uma imersão profunda nas particularidades sociais, culturais e educacionais dessas áreas. Abordar as regiões fronteiriças envolve mergulhar nas práticas sociais locais, que englobam uma rica tapeçaria de sociabilidades, dinâmicas, esquemas, complexidades e contradições.

> [...] observar a simultaneidade de processos nacionais e transnacionais, relações fronteiriças e transfronteiriças, mobilidades e controles, diferenças e semelhanças, distâncias e aproximações, conflitos e integrações, bem como as assimetrias e simetrias estruturais e conjunturais que se configuram de forma específica em cada realidade estudada (Cardin; Albuquerque; Paiva, 2019, p. 15-16).

Conforme apontou Cardin, Albuquerque e Paiva, para alcançar os objetivos previamente estabelecidos, o arcabouço teórico-metodológico que sustenta a pesquisa seria construído a partir de diversas referências que orientam tanto a estruturação quanto a execução dos procedimentos investigativos. Autores como Mattos e Castro (2011), Paezano e Bitencourt (2007), Ludke e André (1986), Moreira (2002), White (2005), Triviños (1987), entre outros, foram fundamentais na definição dos procedimentos metodológicos empregados para a compreensão das realidades das escolas estudadas.

No processo investigativo, seguimos etapas rigorosas, fundamentadas em critérios essenciais para garantir a qualidade de uma pesquisa qualitativa com caráter etnográfico.

Conforme destaca Godoy (1995, p. 29), em uma pesquisa etnográfica se faz crucial coletar diversos tipos de dados, que incluem não apenas as interações verbais entre os membros do grupo estudado e as conversas registradas, mas também os comportamentos não verbais, gravações, artefatos e documentos. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla das interações sociais, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, expandindo a coleta de dados para além das entrevistas formais.

As etapas da pesquisa iniciaram-se com a definição nítida do fenômeno a ser estudado e a delimitação do campo de pesquisa. Em seguida, houve uma seleção criteriosa dos métodos e técnicas de coleta de dados, com destaque para a observação participante e as entrevistas. A análise e interpretação dos dados foram conduzidas com base na triangulação, uma estratégia que assegurou a consistência e a profundidade dos resultados, proporcionando uma visão mais completa do fenômeno investigado.

Na primeira etapa da pesquisa, após definidos os objetivos e o campo a ser estudado, realizamos um levantamento bibliográfico detalhado para o embasamento teórico que fundamentou a pesquisa campo. Para Mattos e Castro (2011), na pesquisa etnográfica,

> [...] os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente á medida que os dados respondem ou não as perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado (Mattos; Castro, 2011, p. 37).

Este processo foi desenvolvido a partir do mapeamento das produções acadêmicas previamente desenvolvidas sobre a temática estudada, com o objetivo de identificar, analisar e compreender os fundamentos teórico-metodológicos que embasam os estudos já existentes.

> [...] a primeira etapa da pesquisa bibliográfica e que pode nos acompanhar no decorrer da construção da escrita da dissertação, pois, no caso, buscamos as dissertações e as teses, sob as temáticas de nosso interesse relacionada com a pesquisa em fase inicial de desenvolvimento, de forma que os trabalhos já produzidos, fossem filtrados a partir de descritores estabelecidos, que contribuirão para o processo de investigação (Paezano; Bitencourt, 2007, p. 3).

Conforme definido por Paezano e Bitencourt, essa estratégia forneceu uma visão abrangente e, ao mesmo tempo, detalhada do campo de estudo, permitindo identificar as tendências teóricas predominantes, as metodologias mais comumente empregadas e os contextos específicos investigados em pesquisas anteriores.

Na segunda etapa, foi realizado o levantamento e análise documental, com foco nos documentos oficiais direcionados a legislação educacional de ambos os países, com objetivo de evidenciar os instrumentos legais para com a educação intercultural e bilíngue direcionadas a comunidades fronteiriças. Os documentos oficiais foram utilizados como fontes para fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador.

> A análise documental está relacionada à obtenção de dados e informações por meio de documentos. São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre fatos ou comportamentos humanos" (leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, planejamentos, arquivos escolares, entre outros) (Ludke; André, 1986, p. 38).

De acordo com o que foi destacado por Ludke e André, nesta etapa efetuamos o levantamento e análise em documentos oficiais que estiveram alinhados com educação intercultural bilíngue direcionadas a região de fronteira. Foram selecionados documentos do Setor Educacional do MERCOSUL, dos sistemas educacionais de ambos países além dos documentos oficiais das instituições. Sendo destacados os seguintes: documentos oficiais do MERCOSUL, incluindo o Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991, o Decreto nº 4.210, de 24 de abril de 2002, e os documentos do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Também foram selecionadas a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, além de documentos educacionais oficiais do Estado Plurinacional da Bolívia, como a *Ley de la Educación* n. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez".

Foram considerados documentos fundamentais das escolas estudadas, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E.M. Nossa Senhora Aparecida, o Regulamento Interno e o Planejamento Anual da U.E. Cristóbal Colón, que orientaram a prática educacional. Nesta etapa coletamos, analisamos e sistematizamos as informações relevantes dos documentos de modo para embasar a pesquisa. Sendo assim, compreende-se que as fontes primárias oferecem uma compreensão direta das políticas, diretrizes e normativas que servem para reger as práticas educacionais nas escolas localizadas na faixa de fronteira.

Na terceira etapa, foi realizado o trabalho de campo, no qual foram selecionadas duas instituições municipais situadas à margem da linha de fronteira entre o Brasil e a Bolívia: a E.M. Nossa Senhora Aparecida, no município de Cáceres, e a U.E. Cristóbal Colón, no município de San Mathias. Após definidos os assuntos (fenômenos) seguimos para coleta de dados, para a qual admite-se as seguintes possibilidades: entrevistas em profundidade com os

participantes, gravadas em áudio e transcritas posteriormente estudo documental efetuado sobre material escrito dos participantes técnicas de observação participante (Moreira, 2002, p. 122).

Para tanto foi organizado um cronograma para a imersão direta nas comunidades escolares, com início previsto para o mês de maio de 2024 e término em junho de 2024, incluindo visitas preliminares realizadas durante o ano de 2023 em ambas as escolas. Durante o trabalho de campo, aplicamos as técnicas de observação participante e entrevistas. Como enfatizam Ludke e André (1986, p. 25), para que a observação se torne um "instrumento válido e fidedigno de investigação científica", ela deve ser "antes de tudo controlada e sistemática", o que implica um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

As observações foram realizadas nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de ambas as escolas pesquisadas, levando em consideração as particularidades de cada uma. Para obter uma compreensão aprofundada e analisar os desdobramentos sociais e culturais ocorridos em sala de aula, destaca-se a importância de considerar que o ensino acontece em diferentes contextos, com variadas estruturas arquitetônicas e tamanhos de salas. Além disso, os espaços foram organizados de maneiras distintas pelos professores, que adotam diversas abordagens para conduzir o processo de aprendizagem.

A princípio realizamos a imersão na Comunidade San Juan de Corralito onde está localizada a U.E. Cristóbal Colón, durante o mês de maio de 2024 permaneci acompanhando a rotina escolar e comunitária. Durante este processo foi possível observar as múltiplas interações na comunidade indígena boliviana evidenciando os diferentes diálogos entre as culturas e línguas brasileira e boliviana que se entrelaçam neste território.

Em seguida, no mês de junho de 2024 realizamos a observação no assentamento Sapiquá onde está localizada a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, participando tanto das aulas quanto dos períodos de hora-atividade dos professores, buscando compreender os desdobramentos socioculturais da comunidade. Essa escola está próxima a assentamentos e fazendas que são movidas pela pecuária, também há uma forte presença migratória de bolivianos em todos os seguimentos sociais atendidos na escola.

Nesta etapa do processo investigativo foi necessário a utilização de instrumentos, como caderno de campo, gravadores de áudio e vídeo. Esses recursos foram essenciais para registrar gestos, expressões e falas, os quais contribuíram para a compreensão das motivações e dos contextos pessoais dos participantes, fornecendo valiosos insights qualitativos.

A experiência de observar as salas de aula selecionadas possibilitou interações significativas com os professores e alunos, proporcionando uma compreensão holística das

práticas cotidianas, dos valores compartilhados e dos desafios enfrentados pelos alunos e docentes que habitam esse espaço escolar. Para desenvolvimento deste procedimento, demandou atenção aos aspectos mais sutis e um registro meticuloso dos dados, organizados de forma sistemática para servirem como ferramentas essenciais na pesquisa (Angrosino, 2009, p. 61).

Sob este prisma, a organização sistemática deste trabalho investigativo possibilitou o registro de detalhes, sendo possível obter uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e de como elas foram moldadas pelos contextos socioculturais específicos da fronteira, dos sujeitos e de suas subjetividades. Seguindo os seguintes pressupostos:

> A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou predeterminados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador (Mattos; Castro, 2011, p. 50).

Portanto, ainda nesta etapa foram aplicadas as entrevistas que ocorreram nas Escolas Municipais Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Sapiquá, no município de Cáceres, Brasil, e na Unidade Escolar Cristóbal Colón, na comunidade San Juan de Corralito, em San Mathias, Bolívia. O critério de inclusão considerou a participação do coordenador e de professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em ambas as escolas. Seguindo as orientações de Mattos e Castro (2011, p. 75), durante as entrevistas, foi observado o comportamento dos entrevistados, suas expressões faciais e corporais, e, sempre que possível, foram utilizados registros em vídeo e áudio, conforme recomendado, direcionando a câmera para o entrevistado.

Nas duas instituições, foram entrevistados, ao todo, cinco professores e dois coordenadores pedagógicos, que foram denominados por numerais e siglas das respectivas instituições para preservar a identidade dos colaboradores. Dessa forma, utilizamos as seguintes abreviações: Prof. 1 E.M.N.S.A (para as entrevistadas da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida), Prof. 1 U.E.C.C. (para os entrevistados da Unidade Escolar Cristóbal Colón), C.S.J.C (para cacique da comunidade San Juan Corralito).

Na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, foram entrevistados três professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, além do coordenador

pedagógico, totalizando quatro entrevistados. Todas eram mulheres, sendo três efetivas e uma contratada. As professoras efetivas residem há alguns anos na comunidade e possuem experiência pedagógica tanto em escolas de fronteira quanto na zona urbana; já a professora contratada está em seu primeiro ano de atuação. As entrevistas foram realizadas de forma espontânea, durante as aulas e nas horas-atividade, com o uso predominante de um questionário semiestruturado.

Na Unidade Escolar Cristóbal Colón, foram entrevistados dois professores — um deles responsável por uma turma multisseriada que atendia alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino regular —, o coordenador pedagógico e o representante da comunidade San Juan Corralito, totalizando três entrevistados. Dos participantes, dois eram do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo ambos professores e a cacique da comunidade. Os professores entrevistados residem em San Mathias e possuem experiência docente em escolas de comunidades indígenas na faixa de fronteira. As entrevistas foram conduzidas durante e após o horário de aula, conforme os parâmetros estabelecidos por Moreira.

> A entrevista pode ser definida como "uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente". As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm (Moreira, 2002, p. 54).

Esta técnica foi uma ferramenta crucial na investigação para leitura do contexto educacional das regiões de fronteira, não se restringindo apenas à coleta de dados objetivos, mas promovendo a valorização de vozes historicamente silenciadas. Esse perfil diversificado permitiu uma leitura abrangente do espaço escolar e das práticas pedagógicas, possibilitando uma análise das experiências de cada participante. Durante as entrevistas, o questionário semiestruturado serviu como um roteiro, orientando a análise dos aspectos sociais, culturais e linguísticos presentes em sala de aula. Esse instrumento investigativo, que foi anexado no apêndice A, foi utilizado para direcionar o diálogo nas entrevistas com coordenadores e professores, contribuindo significativamente para a compreensão das interações e dinâmicas observadas nas salas de aula e das práticas pedagógicas.

O questionário foi composto por quinze perguntas, cuidadosamente elaboradas com o objetivo de explorar diversos aspectos relacionados à pesquisa, oferecendo uma visão detalhada das práticas pedagógicas e da interação cultural no ambiente escolar.

> Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987 p. 146).

A aplicação do questionário foi realizada em dois momentos: parte durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula e parte após o término das aulas. Essa organização permitiu observar tanto os comportamentos dos alunos durante as atividades, quanto a singularidade com que cada professor organizava suas tarefas diárias, proporcionando uma análise mais profunda do cotidiano escolar.

Durante as observações e entrevistas, utilizamos caderno de campo, além de gravações de áudio e vídeo. Esses instrumentos auxiliaram o pesquisador a capturar nuances e detalhes que poderiam passar despercebidos por outros métodos, proporcionando uma análise mais rica e profunda. Essa abordagem abre diversas possibilidades de interpretação sobre o que acontece ou ocorreu, permitindo uma compreensão mais abrangente das vivências dos participantes. Assim, conseguimos explorar as complexidades das interações sociais e educacionais no contexto das escolas fronteiriças.

Durante este processo construímos um acervo de gravações de áudio, vídeo e fotografias estes dados foram analisados e posteriormente transcritos, possibilitaram captar as sutilezas da fala, dos gestos e dos silêncios, enriquecendo a análise e contribuindo para a construção de um conhecimento que reflete mais fielmente as experiências dos sujeitos envolvidos.

Considerando os pressupostos investigativos desta pesquisa científica, baseada em princípios etnográficos, a abordagem caracteriza-se pela multiplicidade de métodos na produção de dados, exigindo formas de análise que abarquem as especificidades da complexa realidade educacional da fronteira. Para tanto, adotou-se a triangulação como estratégia analítica para garantir uma compreensão mais abrangente das informações coletadas. Esse enfoque foi particularmente relevante em contextos fronteiriços, onde as dinâmicas culturais, linguísticas e sociais são complexas e frequentemente marcadas por assimetrias de poder.

Esta técnica consistiu na sistematização, categorização e análise dos dados obtidos, correlacionando informações provenientes das fundamentações teóricas, observações e entrevistas.

> A técnica da triangulação tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raiar histórias, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Triviños, 1987, p. 138).

De acordo com Triviños, essa técnica consiste em comparar informações obtidas por diferentes fontes, métodos, ou perspectivas, a fim de verificar a consistência dos dados e enriquecer a análise. A triangulação foi central para reduzir vieses e fornecer uma visão mais ampla e detalhada do objeto de estudo. Para tanto foi desenvolvido a partir de diferentes fontes, observação campo, entrevistas e análise documental com ambos grupos pesquisados. Essa abordagem permitiu uma análise mais robusta, integrando diferentes fontes de dados para oferecer uma visão mais completa do fenômeno investigado.

O fato de este estudo científico abranger múltiplos aspectos do sistema educacional em âmbito internacional gerou dificuldades burocráticas e de integração linguística, que exigiram do pesquisador uma grande adaptabilidade na utilização de diferentes abordagens, métodos e técnicas. Isso foi fundamental para capturar, de maneira mais eficaz, a riqueza e dessas dinâmicas. Esse processo resultou em insights valiosos sobre as percepções dos sujeitos envolvidos, incluindo alunos, professores, gestores e membros da comunidade escolar. As narrativas coletadas revelaram as sutilezas das relações interculturais, além dos desafios associados à implementação de uma educação bilíngue e intercultural, voltada para atender às necessidades de uma população diversa e frequentemente marginalizada.

Na próxima subseção, foi realizada a caracterização dos locais de pesquisa. Essa análise adotou uma abordagem cartográfica não convencional, distanciando-se dos conceitos tradicionais de mapeamento de territórios, com o objetivo de oferecer uma compreensão mais contextualizada das comunidades fronteiriças onde se localizam as escolas Nossa Senhora Aparecida e Cristóbal Colón.

## 3. GEOGRAFIA QUE NÃO ESTÁ NO MAPA: COMUNIDADES FRONTEIRIÇAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS NOSSA SENHORA APARECIDA E CRISTÓBAL COLÓN

> A periferia não é apenas um lugar físico, mas também um espaço social onde se manifestam as exclusões, os silenciamentos e as lutas por reconhecimento e inclusão (Grosfoguel, 2011, p. 04).

Nesta subseção, nos debruçamos na caracterização do local da pesquisa, enfatizando a adoção de uma abordagem cartográfica que se distancia dos conceitos tradicionais de mapeamento de territórios. A escolha dessa abordagem visou proporcionar uma compreensão

mais profunda e contextualizada das comunidades fronteiriças onde se situam as escolas Nossa Senhora Aparecida e Cristóbal Colón.

A Geografia que não está no mapa, refletiu a intenção de capturar aspectos que muitas vezes escapam aos métodos convencionais de mapeamento, abordando dimensões subjetivas e qualitativas da realidade local. A abordagem cartográfica adotada nesta pesquisa esteve fundamentada no método da cartografia social, que busca desvelar as dinâmicas sociais e culturais das comunidades fronteiriças de forma mais detalhada. Segundo Filho e Teti (2013, p. 45), "a cartografia pode ser utilizada como método para as ciências humanas e sociais", oferecendo uma ferramenta potente para a análise de contextos complexos e multifacetados.

A cartografia social não se limita a representar aspectos físicos do território, mas se preocupa em mapear as relações sociais, as dinâmicas culturais e os processos de construção de identidade. Neste sentido, permite uma descrição multidimensional das comunidades fronteiriças. Para a E.M. Nossa Senhora Aparecida e U.E. Cristóbal Colón, isso significa ir além dos dados quantitativos e das representações tradicionais, para explorar como os aspectos culturais, sociais e históricos moldam o ambiente escolar e a experiência dos alunos, não se restringindo a uma simples visualização geográfica, mas busca revelar como as relações e as práticas sociais e culturais influenciam a dinâmica educativa. Através deste, conseguimos mapear as interações, os conflitos, as integrações e as particularidades das comunidades, oferecendo uma visão mais holística e detalhada do contexto educacional.

> [...] a cartografia social aqui descrita liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (Acselrad, 2008, p. 168).

Assim, realizamos um mapeamento social das comunidades escolares situadas na região de fronteira entre Cáceres, no Mato Grosso-BR, e San Mathias, no Departamento de Santa Cruz-BO, a partir de um olhar crítico sobre as influências históricas que moldaram os indivíduos que habitam essas áreas. Esses processos históricos ainda impactam suas subjetividades, relações, trajetórias e os embates com forças ligadas ao sistema e ao Estado. Ao considerar esses fatores, buscamos compreender, a partir da participação ativa dos sujeitos na

pesquisa, as dinâmicas nessas comunidades, evidenciando as complexidades que permeiam suas interações e os desafios enfrentados no contexto fronteiriço.

Conforme argumenta Acselrad (2003):

> O campo da cartografia social evidencia a existência de disputas epistemológicas por meio das quais os grupos sociais reivindicam formas próprias de conceber o território e suas representações, utilizando-se das técnicas convencionais da cartografia em sua ação política. Este é um processo fundamental para a constituição desses grupos não só como sujeitos "cartografantes", mas também como sujeitos políticos, desde que lhes seja garantida a autonomia da produção da informação espacial e da decisão sobre seus mundos (Acselrad, 2003, p. 17).

Dessa forma, essa abordagem de acordo com Acselrad, pode ser entendida como uma proposta teórico-metodológica em que os próprios sujeitos pertencentes aos espaços/territórios são aqueles que constroem os mapas referentes ao seu espaço de vivência, com esse enfoque colaborativo, procuramos dar visibilidade às experiências e aos conhecimentos construídos a partir das demandas cotidianas das pessoas que vivem na fronteira, destacando como elas interagem com o espaço e como ele influencia suas vidas (Carolino; Teodósio, 2021, p. 45).

Portanto, desenvolvemos uma leitura que ultrapassa as limitações dos mapas tradicionais, capturando elementos essenciais como as redes sociais, as interações culturais, os fluxos migratórios, as práticas econômicas informais e as narrativas dos habitantes locais. Também expusemos as relações de poder que permeiam essas dinâmicas. Ao destacar a complexidade e a riqueza da vida na fronteira, essa abordagem contribuiu para desestabilizar os discursos hegemônicos que, historicamente, estereotipam, estigmatizam e marginalizam tanto a região quanto seus moradores.

Em vez disso, buscamos valorizar as vivências locais e as formas de resistência cultural, social e econômica que emergem nesse contexto, rompendo com visões e discursos que reduzem a fronteira a um espaço de conflito e subalternidade, e reafirmando seu papel como um território de conhecimento e agência.

> Ao contrário da cartografia convencional, a cartografia social busca através dos mapeamentos participativos e/ou mapas sociais, permitir que os sujeitos e populações pertencentes aos territórios construam seus mapas de acordo com suas percepções, vivências e histórias constituídas nestes espaços (Carolino; Teodósio, 2023, p. 01).

Ao considerar essas dimensões, enriquecemos nossa compreensão sobre como a fronteira mato-grossense e seus territórios foram, de fato, vividos e significados pelos habitantes locais. Essa abordagem busca questionar e desconstruir as narrativas hegemônicas que, muitas

vezes, invisibilizam as experiências e as subjetividades dos povos da fronteira, além de promover uma compreensão mais justa e representativa das realidades locais, respeitando as especificidades e as pluralidades culturais que ali se manifestam.

Inicialmente, para compreendermos as tramas da constituição fronteiriça, farei uma breve apresentação do processo político-histórico de Cáceres. Este município, situado no estado de Mato Grosso, Brasil, tem uma história complexa que influencia diretamente o espaço fronteiriço. A análise do contexto político-histórico de Cáceres permitirá evidenciar os elementos que impactam a configuração da fronteira, como decisões políticas, eventos históricos e dinâmicas sociais que moldaram a região.

O município de Cáceres tem uma trajetória marcada por vários eventos que influenciaram a sua formação e a delimitação da fronteira com a Bolívia. Fundada em 6 de outubro de 1778, a pequena Vila-Maria do Paraguai – nome escolhido para homenagear a Rainha de Portugal, acumula em sua história uma forte influência colonial, em suas estruturas arquitetônica e sociais influenciando as culturas locais. Para Moraes (2002):

> [...] a colonização envolve conquista, e está se objetivava na submissão das populações encontradas, na apropriação dos lugares, e na subordinação dos poderes eventualmente defrontados. A colonização é uma afirmação militar, a imposição bélica de uma nova dominação política (Moraes, 2002, p. 64).

Este processo de dominação colonial militar e política, de acordo com Moraes, não só alterou as estruturas de poder existentes, mas também resultou na exploração e escravidão dos povos indígenas e africanos, levando à expulsão e ao extermínio de diversos povos nativos. A expansão territorial que definiu as fronteiras entre terras lusas e castelhanas foi marcada por práticas violentas e desumanizadoras, evidenciando a imposição de uma nova ordem nestes territórios. A exploração dos povos indígenas no processo de conquista de territórios estruturou mecanismos de divisão entre os povos e conquistas.

> As crônicas coloniais dão conta de que nos setecentos esses mamelucos paulistas se utilizaram de contingentes de Bororo, também denominados – a partir da localização de suas aldeias – de Porrudos, Coxiponés, Aravirás ou Purianas para o povoamento de terras conquistadas, utilizando-os também como "guias" na exploração de territórios e ainda como guerreiros nas lutas que se empreendiam contra outros grupos indígenas, notadamente contra os Caiapó, os Paiaguá e os Guaicuru (Chaves, 2011, p. 38-39).

Nesse contexto, povos como os Bororo e os Porrudos foram cooptados para apoiar a expansão colonial em áreas estratégicas, como a fronteira sudoeste de Mato Grosso, muitas

vezes atuando contra outros grupos indígenas. Isso resultava em conflitos entre os próprios povos nativos, facilitando o avanço das forças colonizadoras e a consolidação do domínio europeu sobre essas terras. Esse padrão de exploração colonial teve consequências devastadoras para as comunidades indígenas. Além de sofrerem com a fragmentação e destruição de seus modos de vida, muitas dessas populações foram dizimadas, e suas línguas, culturas e tradições apagadas ou profundamente transformadas.

> [...] cerca de vinte e cinco povos originários que foram aldeados pelos jesuítas, em sua maioria, perderam suas especificidades culturais, ou seja, desapareceram enquanto povos singulares, dando lugar aos Chiquitos, termo que os religiosos adotaram para designar os grupos sob o domínio missioneiro (Silva, 2012, p. 126).

Este processo reconfigurou drasticamente os territórios e os povos originários constituindo as fronteiras culturais, eliminando ou marginalizando saberes, línguas e modos de vida ancestrais. O impacto desse processo se estendeu por gerações, deixando um legado de violência e perda cultural até os dias atuais. A expansão territorial promovida pelos colonizadores foi determinante na definição das fronteiras entre o Brasil e a Bolívia, consolidando a posição estratégica da região, mas ao custo da desintegração e do extermínio de povos indígenas que habitavam essas terras.

A definição geopolítica da fronteira no município de Cáceres teve início em fevereiro de 1754, quando o Marco do Jauru foi assentado na foz do rio Jauru, no rio Paraguai, em decorrência do Tratado de Madrid, que definiu os limites entre os impérios coloniais espanhol e português na América do Sul. Em 1883, o Marco foi transferido para a Praça Central de Cáceres, carregando consigo um profundo significado histórico e simbólico, estando conectado a uma cidade pela sua memória duradoura Chaves (2011, p. 224). Dessa forma, o Marco do Jauru representa mais do que uma simples marcação geográfica; ele seria um remanescente da dominação e do controle territorial exercido durante o período colonial.

A constituição fronteiriça foi consolidada durante a Primeira República, após a independência do Brasil e da Bolívia, através do Tratado de Ayacucho. Esse tratado foi um exemplo nítido de que as fronteiras não são simples divisões geográficas, mas sim construções históricas complexas, moldadas por interesses políticos, econômicos e coloniais. O tratado, datado de 1867, foi baseado em negociações comerciais e concessões mútuas, sendo demarcado no seu artigo 2º que a fronteira partiria do Rio Paraguai, desaguando na Baía Negra, seguindo

em linha reta para a Lagoa de Cáceres; da Lagoa Mandioré, cortaria as Lagoas Gaíba e Uberaba (Pereira, 1945, p. 210).

Portanto, Cáceres, assim como a fronteira, foi constituído em bases coloniais, o município desempenhou um papel crucial na expansão territorial e no desenvolvimento econômico da região, consolidando-se como um ponto estratégico na ligação entre o Brasil e a Bolívia. A formação da fronteira entre os dois países teve suas origens na colonização e na exploração de recursos naturais e humanos, acompanhada por conflitos territoriais, o que gerou inúmeros impactos negativos na constituição histórica, social e cultural da região. Esse processo de exploração, humana e territorial, aliado à imposição de uma ordem colonial, devastou os povos originários levando à reestruturação social, cultural e linguística dessas populações.

> O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (Quijano, 2005, p. 120).

Além desse processo de dominação mencionado por Quijano, a catequização jesuítica foi um instrumento de controle, que não visava apenas converter as populações indígenas ao cristianismo, mas também as substituições culturais e linguísticas resultaram no apagamento das suas subjetividades dos povos originários fronteiriços.

> [..] o apagamento identitário de várias etnias indígenas se deu concomitantemente ao processo de enaltecimento da cultura europeia, a partir de discursos elaborados e divulgados estrategicamente, tanto no cenário nacional em construção quanto em cenários internacionais" (Silva, 2018, p. 246).

A imposição de novas identidades e a substituição das práticas culturais e linguísticas locais pelos valores europeus seriam reflexos diretos das estratégias coloniais que buscavam homogeneizar uma diversidade pré-existente. Este processo deu origem ao povo Chiquitano, que se refere a todos os "povos reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVII e XVIII, que, após a expulsão destes da América Espanhola em 1754, tiveram modificações importantes tanto na sua configuração social quanto nos processos históricos" (Silva, 2012, p. 120).

Portanto os discursos estratégicos de enaltecimento da cultura europeia junto ao apagamento e silenciamento das identidades dos povos originários da fronteira resultaram em impactos profundos ligado ao colonialismo que por consequência foram amplamente difundidos e institucionalizados, criando narrativas dominantes que ainda precisam ser desconstruídas. A matriz colonial de poder, erigida sobre a imposição de uma classificação

social mundial com base na diferenciação étnico-racial, "construiu a ideologia do racismo como meio de legitimação das relações de poder e dominação sobre os povos colonizados, em sentido amplo" (Komarcheski, 2023, p. 153).

Ainda na atualidade, essas configurações históricas, sociais e geográficas das regiões fronteiriças de ambos os países são fortemente influenciadas, permanecendo as estruturas coloniais como os postos militares na zona limite da fronteira, permanecendo as narrativas que as regiões de fronteira são periféricas e, assim, subalternizadas e marginalizadas, com inúmeros estigmas e estereótipos direcionados às comunidades e seus habitantes.

A faixa de fronteira entre Brasil e Bolívia, especialmente nos municípios de Cáceres e San Mathias, apresenta uma realidade complexa e multifacetada, que ultrapassa a simples delimitação territorial. Conforme destaca Silvestrin (2017, p. 167), as fronteiras não se restringem a marcar divisões físicas, culturais ou linguísticas, mas também promovem integração, frequentemente impulsionada pelo comércio, que busca intensificar a circulação de pessoas e mercadorias.

A constante movimentação de pessoas e mercadorias entre os dois países intensifica as interações interculturais nessas comunidades. O fluxo migratório, tanto permanente quanto sazonal, contribui para uma reconfiguração contínua das identidades étnicas, sociais e políticas. Essa dinâmica cria um ambiente onde diferenças e semelhanças coexistem e se inter-relacionam, formando um espaço vibrante e multifacetado. Se constituindo assim em um espaço de convivência de diferenças e semelhanças, onde as dinâmicas de poder colonial ainda ressoam, mas também onde novos processos de interação e resistência emergem.

Este fenômeno se manifesta de maneira particularmente visível nas comunidades rurais ao longo da linha de fronteira, como as que abrigam a Unidade Escolar Cristóbal Colón e a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida. Estas instituições educacionais, situadas em áreas de interseção geográfica e cultural, exemplificam a complexidade das relações interculturais presentes na região. Este fluxo de pessoas, constitui intensas relações conflituosas nos âmbitos culturais e linguísticos que resultam em novas identidades que ultrapassa os limites dos marcos étnicos e geográficos. Conforme Stuart Hall a identidade:

> [...] preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" — entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica), "sutura" o sujeito à estrutura (Hall, 2006, p. 12).

As diferenças étnicas, sociais e culturais são elementos centrais na configuração da vida cotidiana nessas comunidades. As interações entre grupos com origens diversas geram novas formas de identidade e práticas sociais, que são constantemente moldadas e redefinidas pelos processos de convivência e intercâmbio. Essa interação dinâmica também é influenciada pelas políticas econômicas e sociais locais e nacionais possibilitando a formação de novas identidades que emergem a partir das interações, refletindo a complexidade e a diversidade da experiência humana além das fronteiras formais estabelecidas. Este fenômeno reflete em um processo contínuo de transformação e negociação cultural.

Nesta perspectiva a cultura transcende as fronteiras políticas e nacionais, refletindo uma identidade compartilhada e uma convivência intercultural que desafia as divisões impostas pelos limites nacionais, o autor Pêgo desenvolve essa questão.

> São comuns os festivais folclóricos, as festas de peão de rodeio, as comemorações de aniversário das cidades, compartilhadas naturalmente pela população dos dois lados do limite internacional, assim como as comemorações religiosas, a exemplo da Festa de Santana, cuja procissão não reconhece os limites territoriais dos países, além do movimento Curucé, uma mistura chiquitana de religiosidade e música, entre outras atividades (Pego, 2019 p. 45).

As festividades religiosas e culturais tradicionais das comunidades fronteiriças não reconhecem os limites territoriais entre os países. Durante as celebrações, ocorrem procissões e atividades religiosas que envolvem a participação das comunidades de ambos os lados da fronteira, evidenciando uma continuidade cultural que desafia a separação geográfica e política. Os costumes e tradições são frequentemente compartilhados, juntamente com saberes, práticas religiosas, econômicas e culturais, formando um tecido social intrincado que reforça a coesão comunitária e promove intercâmbios culturais nas regiões onde esses elementos convergem.

Em contextos fronteiriços, a linguagem se torna um campo de interseção onde diversos saberes e modos de expressão se encontram e se entrecruzam. A “pluralidade de práticas linguísticas - que inclui o uso de múltiplas línguas, dialetos e variantes locais - configura um espaço de enunciação único” (Sturza, 2010, p. 92). Esse espaço é marcado pela convivência de diversas formas de comunicação, que transcendem as fronteiras políticas e se situam na interseção de múltiplas identidades e tradições culturais. Nesse contexto, a língua, muitas vezes considerada um dos maiores desafios nas áreas de fronteira, emerge como um elemento secundário diante da vastidão de características socioculturais que moldam essas regiões.

Conforme argumenta Sturza (2010, p. 87), as particularidades linguísticas em regiões de fronteira são frequentemente sobrepostas pela complexidade dos aspectos culturais e sociais que definem essas áreas, destacando que a linguagem é apenas um dos muitos elementos que constituem as interações fronteiriças.

> [...] salienta que as práticas linguísticas fronteiriças são tomadas como objetos históricos por meio dos quais se identificam como pertencentes à fronteira como uma nova territorialidade — de organizarem-se cotidianamente através de diversas relações que propiciam um intercâmbio contínuo, até para o surgimento de um entrecruzamento de dizeres, numa pluralidade de práticas linguajeiras que vão configurando um espaço de enunciação (Sturza, 2010, p. 92).

As comunidades rurais de San Juan de Corralito e do Assentamento Sapiquá, localizadas ao longo da linha de fronteira internacional, possui em sua característica sociolinguística o bilinguismo, uma vez que grande parte dos moradores domina mais de um idioma: o português, o castelhano (espanhol) e parte da comunidade indígena o bésiro. Nesse contexto, surge também a mescla das línguas portuguesa e espanhola, o chamado ‘portunhol’, utilizado como uma forma de facilitar a interação com os diferentes sujeitos que circulam nesse espaço.

> Essas comunidades, fincadas em ambos os lados das fronteiras geopolíticas, estabelecem suas relações cotidianas, na maioria das vezes, por processos de inter-relações construídas nas bases locais. Quer dizer, os sujeitos entram em contato por necessidades de toda ordem, criam modos de intercomunicar-se como, por exemplo, mesclar duas línguas para melhor interagir com o seu vizinho, o seu cliente, o seu visitante, o seu parente (Sturza, 2010, p. 87).

Os moradores dessas áreas demonstram uma impressionante capacidade de integração intercultural e compreensão linguística. Essa convivência revela a fluidez com que essas comunidades negociam suas identidades e práticas cotidianas, resistindo às divisões impostas pelas fronteiras políticas e coloniais.

> [..] identidades culturais e linguísticas em contextos fronteiriços se mantêm em constante construção devido a todos esses processos, envolvendo a atribuição de significados às ações humanas, a descoberta de diferenças, a apropriação e reelaboração de manifestações culturais, a ressemantização, etc (Oliven, 2000, p. 169).

A intercompreensão entre falantes de português e espanhol ilustra como as populações locais se apropriam e ressignificam as heranças coloniais, transformando-as em ferramentas de coesão social e intercâmbio cultural.

> [...] as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há língua portuguesa sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos (Guimarães, 2006, p. 47-48).

Nesse sentido Guimarães destacou que as práticas de compartilhar e mesclar elementos linguísticos, culturais, religiosos e econômicos refletem uma forma de resistência ao modelo hegemônico de nacionalismo imposto pelas nações que:

> [...] desqualificou imaginariamente todas as demais possibilidades de representação identitária e de cidadania ancorada em outras línguas. Mais do que isso, as comunidades linguísticas falantes de línguas diferentes do português passaram a ser interpretadas como fator de ameaça ao estado nacional, sendo suas línguas consideradas um impeditivo ao pleno desenvolvimento social dos grupos (Morello, 2012, p. 37).

Embora as fronteiras sejam comumente vistas como linhas rígidas de separação, na prática, elas se configuram como zonas de contato, onde a interação e a convivência fazem parte do cotidiano. Essa realidade subverte a lógica colonial que, historicamente, tentou impor uma homogeneidade cultural e linguística. Ao contrário, as comunidades fronteiriças demonstram a capacidade de criar espaços de solidariedade e colaboração, onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas também celebrada.

Nesse contexto, as escolas situadas na linha de fronteira, como a Unidade Cristóbal Colón e a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, assumem um papel que vai além do ensino formal. Elas funcionam como pontos de encontro entre diferentes práticas culturais, tradições e identidades. As interações nessas instituições não apenas refletem as complexas dinâmicas sociais e culturais da região, mas também contribuem para moldá-las. A proximidade entre os dois lados da fronteira cria um espaço fluido, onde identidades são continuamente construídas e reconstruídas, gerando uma dinâmica única que é influenciada por interações, que podem ser tanto colaborativas quanto conflitivas.

Essa integração transcende a simples coexistência, manifestando-se através de um fluxo contínuo de pessoas, mercadorias e, sobretudo, saberes entre Cáceres e San Mathias. O constante movimento de elementos linguísticos, culturais e econômicos entre essas cidades reforça a ideia de uma mescla de identidades que não pode ser reduzida a definições simplistas ou a categorias fixas.

Embora Cáceres e San Mathias compartilhem algumas características das chamadas cidades-gêmeas, como Silva (2012) define, é importante reconhecer que a complexidade dessas interações transcende a mera proximidade geográfica. Segundo o autor, as cidades-gêmeas seriam pares urbanos localizados ao longo das fronteiras internacionais, caracterizados por uma dinâmica particular gerada por trocas culturais, econômicas e sociais. Entretanto, mesmo que essas cidades compartilhem algumas dessas características, suas especificidades históricas, geográficas e culturais desafiam essa definição, apontando para a necessidade de uma análise mais profunda que considere os aspectos coloniais e de resistência que também moldam suas relações.

De acordo com o Mapa 1, apresentado a seguir, ilustra-se a proximidade dos municípios de Cáceres no Estado do Mato Grosso e San Mathias no Departamento de Santa Cruz, ambos situados na faixa de fronteira internacional, conforme estabelece a Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, que definiu uma faixa de 150 km de largura ao longo da linha divisória do território nacional. Esses municípios possuem características de cidades-gêmeas, uma designação que reflete a complexidade e singularidade de suas relações sociais, econômicas, culturais e linguísticas.

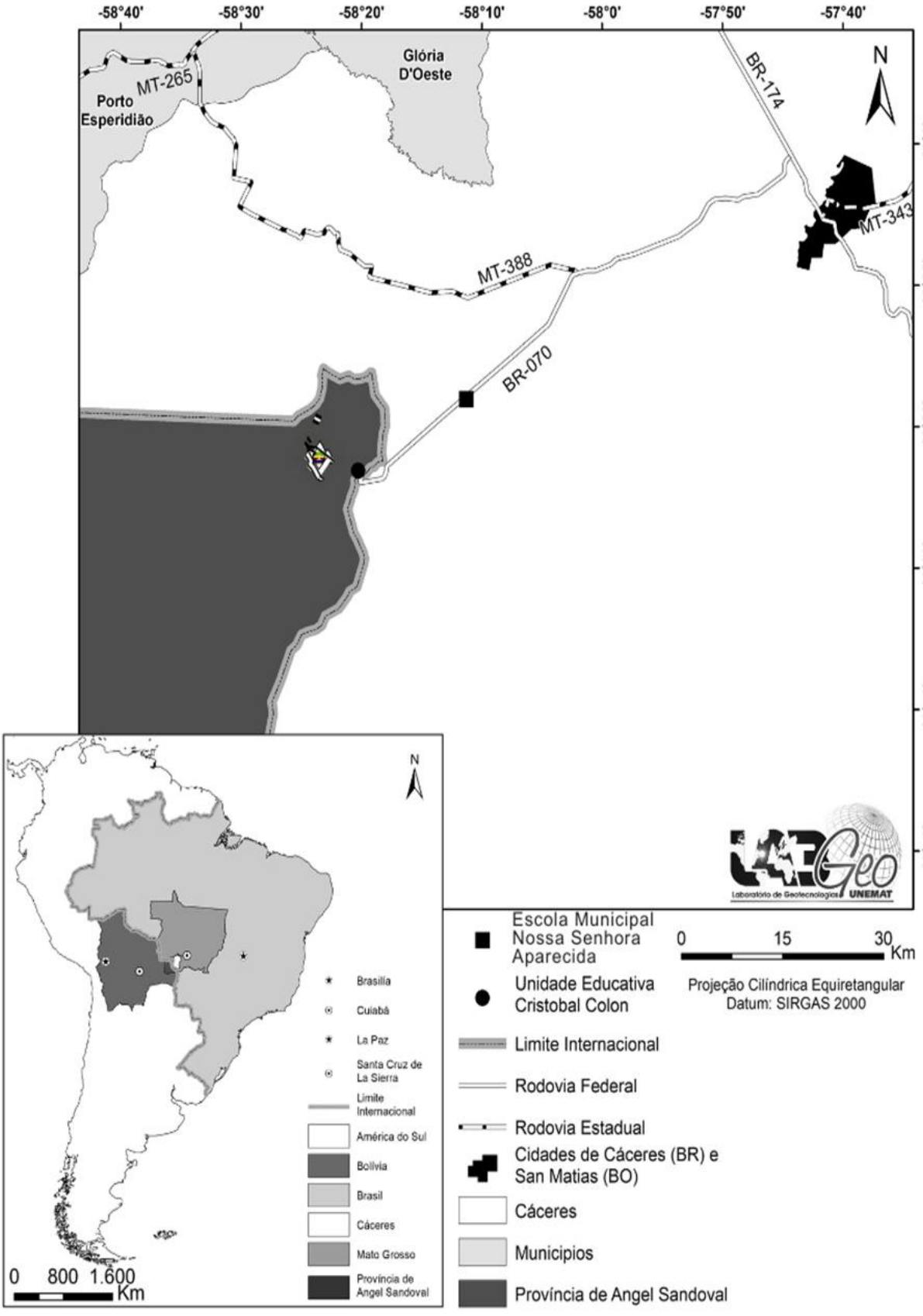
Ao longo desse percurso, encontram-se diversas fazendas ligadas a pecuária e comunidades localizadas às margens da rodovia. Entre elas está a comunidade tradicional do Porto do Limão, conhecida por sua rica herança cultural e sua conexão com as atividades ribeirinhas e agrícolas.

Mais adiante, encontra-se a currutela de Clarinópolis, uma pequena localidade que serve como ponto de apoio para viajantes e faz parte do cotidiano rural da região. Ao seguir pela BR-070, passam-se sete assentamentos agrícolas, onde as famílias assentadas vivem e trabalham em atividades ligadas à agricultura familiar e pecuária. Finalmente, ao aproximar-se da linha de fronteira, chega-se à comunidade de Corixa, situada na fronteira Brasil-Bolívia. Esta comunidade destaca-se pela sua posição estratégica e por ser um ponto de interação constante entre os dois países.

O trajeto é predominantemente plano a suavemente ondulado e pertence à Bacia do Rio Paraguai, sendo marcado pela presença de rios e planícies alagáveis, especialmente na região do Pantanal, um dos maiores ecossistemas alagados do mundo. O Rio Paraguai é o principal curso d'água, com várias sub-bacias que alimentam as áreas pantanosas e criam condições de alagamento sazonal.

A vegetação da área é uma mistura de Pantanal e Cerrado, proporcionando uma rica paisagem de transição entre os dois biomas. O Pantanal, que cobre boa parte do trajeto, abriga uma biodiversidade significativa, com flora e fauna adaptadas aos ciclos de cheia e seca. A proximidade geográfica entre os dois municípios e a fronteira de fácil acesso facilitam o fluxo constante de pessoas e mercadorias, promovendo uma integração econômica e cultural intensa.

**Figura 1: Localização das escolas Nossa Senhora Aparecida e Unidad Cristóbal Colón**




Fonte: Laboratório de Geotecnologias Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Neste mapa é possível identificar a proximidade geográfica entre a Escola Nossa Senhora Aparecida, no Assentamento Sapiquá, e a Unidad Escolar Cristóbal Colón, na comunidade de San Juan de Corralito, que faz está localidade “deixarem de ser apenas pontos cartográficos para se tornarem regiões ou aéreas de fronteira é a ocupação humana” (Comunello, 2018).

A intensa interação e colaboração entre os habitantes dessas comunidades fronteiriças refletem nas práticas cotidianas, como o compartilhamento de tradições, a incorporação de elementos culturais variados e a adaptação econômica mútua, demonstram como as comunidades fronteiriças podem superar barreiras e construir um senso de coesão e identidade compartilhada, mesmo dentro das limitações e complexidades da fronteira. Portanto, a fronteira não pode ser definida apenas como uma linha divisória física, mas como um espaço simbólico e cultural. De acordo com a abordagem antropológica de Faulhaber (2001):

> A acepção antropológica da fronteira como um “fato social total” considera, sobretudo, o terreno imaginário no qual se constitui. As representações sobre limites e a incorporação de aspectos considerados ainda não plenamente estruturados por forças impulsionadas a partir de um “centro” propulsor incluem-se nessa definição como faces de uma mesma moeda (Faulhaber, 2001, p. 108).

Nesse sentido conceito de fronteira, vai além dos aspectos geopolíticos ou econômicos, sendo também um fenômeno social que reflete as dinâmicas identitárias e culturais de uma determinada comunidade. Essas representações imaginárias sobre os limites, tanto simbólicos quanto reais, revelam como as fronteiras são constantemente negociadas, ressignificadas e estruturadas pelas forças sociais e culturais que emergem de um “centro” propulsor. São locais de encontro e interação cultural, social e econômica.

Esta perspectiva ajuda a entender como os habitantes desses territórios ressignificam o espaço em que vivem, incorporando elementos culturais e identitários de ambos os lados da fronteira. A fluidez das identidades e as práticas de integração intercultural não são apenas respostas às circunstâncias, mas também formas de resistência às imposições externas e às diferenças estruturais.

As comunidades tranfronteiriças navegam entre trocas sociais, culturais, linguísticas e econômicas, reafirmando sua capacidade de moldar e redefinir suas próprias identidades. Esse processo é evidenciado pela adaptação e pela integração de diversos elementos culturais, que se manifestam em práticas diárias e na construção de um espaço comum que transcende as divisões políticas e nacionais. Havendo a necessidade de compreender essas áreas como

construções sociais e culturais dinâmicas, onde as identidades, os significados e as práticas culturais estão em constante transformação. Isso nos leva a pensar que as fronteiras, longe de serem barreiras rígidas, são zonas de contato onde se manifestam intensos processos de intercâmbio cultural e adaptação social.

Na subseção a seguir, faremos a caracterização da Unidade Escolar Cristóbal Colón e da Comunidade de San Juan de Corralito. Exploraremos aspectos relevantes sobre a instituição de ensino e a comunidade que a circunda, abordando tanto as características estruturais e funcionais da escola quanto os contextos socioculturais e econômicos da localidade.

## 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR CRISTÓBAL COLÓN E DA COMUNIDADE DE SAN JUAN DE CORRALITO

**Figura 2: Escola Cristóbal Colón**



Fonte: Ikuta (2024).

Figura 3: Comunidade San Juan de Corralito




Fonte: Ikuta (2024).

Nesta subseção, foi apresentada uma caracterização detalhada da Unidade Escolar Cristóbal Colón e da comunidade de San Juan de Corralito, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla dos aspectos sociais, culturais e linguísticos. Essa descrição foi fundamental para a análise do ambiente escolar, auxiliando na discussão sobre as práticas pedagógicas aplicadas nessas instituições de ensino.

A Unidade Escolar Cristóbal Colón está situada na zona rural de San Mathias, na comunidade indígena de San Juan de Corralito, localizada na faixa de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. A comunidade chiquitana de San Juan de Corralito encontra-se a aproximadamente 10 quilômetros do município de San Mathias, capital da Província de Ángel Sandóval, no departamento de Santa Cruz, e a cerca de 12 quilômetros do marco de delimitação fronteiriça. Esse contexto geográfico enfatiza a proximidade física entre as duas nações e evidencia a importância do ambiente transfronteiriço nas interações diárias da comunidade.

A comunidade de San Juan de Corralito apresenta uma rede complexa de relações sociais e práticas culturais que transcendem as tradicionais noções de pertencimento e territorialidade, destacando as dinâmicas históricas de opressão e resistência. A composição social da população "é constituída por remanescentes indígenas, oriundos das províncias tradicionais de Chiquitos e Mojo, além de populações da região dos Andes", conforme descrito por Januário (2004, p. 90).

Situada nas proximidades de postos militares tanto brasileiros quanto bolivianos, a comunidade de San Juan de Corralito encontra-se em uma zona estratégica. O Posto Militar General José Celestino Pinto Lopez localiza-se próximo ao marco que delimita o território boliviano, enquanto o 1° Pelotão Especial de Fronteira (Corixa), do exército brasileiro, está posicionado no lado brasileiro. Ambos os postos são responsáveis pela segurança nacional e pela manutenção dos marcos de fronteira na "área conhecida como "Zona Neutra", que compreende 25 metros de cada lado do marco divisório" (Januário, 2004, p. 90).

A comunidade indígena de San Juan de Corralito abriga cerca de 130 famílias, compostas por membros de ambas as nacionalidades e com origens indígenas chiquitanas. Sua organização social é baseada na estrutura tradicional de cacicado, com a liderança sendo exercida atualmente por duas mulheres caciques[9]. Essa forma de liderança desafia os sistemas administrativos coloniais impostos e mantém viva uma forma de gestão que valoriza as tradições locais. As caciques são responsáveis pela administração financeira e pela coordenação

[9] Cacique é a liderança da aldeia, escolhido porque liderou a criação de uma aldeia, por sucessão hereditária ou por escolha da comunidade.

das atividades sociais da comunidade, que incluem a gestão de uma igreja católica, um barracão comunitário com cozinha para eventos locais e um campo de futebol onde são organizados torneios, muitas vezes com a participação de times brasileiros.

Essas práticas culturais demonstram a resiliência das comunidades indígenas frente às pressões externas, refletindo um processo de adaptação e resistência que preserva suas tradições e promove uma convivência intercultural rica e dinâmica.

A Unidade Escolar Cristóbal Colón, uma instituição educativa campesina e indígena, é um exemplo de como a educação pode ser adaptada para atender às necessidades e às práticas culturais específicas das comunidades locais. A escola possui uma estrutura física em alvenaria, com três salas (duas de aula e uma de depósito), dois banheiros, um barracão coberto e uma quadra para esportes. À entrada da escola, um mastro com a bandeira boliviana e uma capela com imagem religiosa simbolizam uma fusão entre as práticas culturais locais e os elementos do sistema nacional, refletindo a influência religiosa na formação das identidades locais.

O Núcleo Escolar 27 de Julho, ao qual a Unidade Escolar Cristóbal Colón pertence, compreende várias extensões escolares na zona rural de San Mathias, indicando um esforço para manter a educação em áreas remotas, como descrito na Lei n. 070, de 20 de dezembro de 2010, no décimo primeiro artigo das disposições transitórias:

> *Décima primera. (Escuelas de Frontera, extrema pobreza e inaccesibles).*
> *Las escuelas de frontera son prioridad del Estado, tendrán carácter integral y recibirán*
> *atención en personal, infraestructura y equipamiento, sobre la base de las Políticas y Programas Educativos extraordinarios definidos por el Ministerio de Educación* (Bolívia, 2010 p. 39)[10].

Este artigo considera as escolas de fronteira como prioridade estatal, uma vez que essas comunidades são frequentemente compostas por grupos indígenas e populações campesinas que historicamente sofrem o processo de colonização, marginalizando e sendo invisível pelas políticas públicas. Dessa forma o autor retrata esta realidade:

> […] *todos sabemos que el concepto de indio, indígena es un con cepto utilizado por equivocación y que además fue nutrido de un contenido ideológico que tenía como objetivo denigrar y humillar a nuestra población. A estas alturas del tiempo no es que nos dé ver güenza identificarnos como indígenas o indios, porque justamente la lucha*

[10] Décima primeira. (Escolas de Fronteira, extrema pobreza e inacessíveis).
As escolas de fronteira são prioridade do Estado, terão caráter integral e receberão atenção em pessoal, infraestrutura e equipamento, com base nas Políticas e Programas Educacionais extraordinários definidos pelo Ministério da Educação (Bolívia, 2010, p. 39, tradução nossa).

> *permanente de los pueblos indígenas ha hecho que se recon ceptualice los términos y se considere de parte de los mismos indios que la única manera de diluir la carga ideológica del término que era sinónimo de sucio, ignorante, vago, era otorgándole un nuevo contenido que hacía referencia a la herencia milenaria de nuestros ancestros, a la riqueza simbólica de nuestras expresiones culturales, a la permanencia sólida de nuestros idiomas* (Alta, 1998, p. 249-250)[11].

A situação dos povos indígenas na faixa de fronteira, especialmente entre Brasil e Bolívia, revela como a carga ideológica negativa associada ao termo "índio" ainda persiste e impacta suas vidas de maneira significativa. Na Unidade Escolar Cristóbal Colón, não é diferente estão trabalhando em práticas pedagógicas que valorizem suas origens.

Diante disto a Unidade escolar conta com dois professores, sendo que um deles também ocupa a função de diretor da instituição, ambos professores dividem as funções de limpeza e organiza do prédio. A escola atende turmas do 1º ao 5º ano, com uma organização multisseriada das classes: pré-escola, 1º, 2º e 3º anos em uma sala, e 4º e 5º anos em outra sala. O horário das aulas, das 7h00 às 11h00, possuem um intervalo de 15 minutos, no entanto não é servido refeição (merenda escolar) para os alunos, isso evidenciou a adaptação às condições e recursos disponíveis na região.

Em uma atividade colaborativa entre professores e alunos, foi construído um mapa da comunidade que descreve as estradas vicinais utilizadas pelos moradores para acessar as estradas principais. Este mapeamento, realizado de forma participativa, representa um esforço para registrar e valorizar os conhecimentos locais e as formas de utilização do território, desafiando as perspectivas externas que frequentemente ignoram as formas de vida e práticas dos povos indígenas.

Inicialmente, propôs-se a professora a construção de um mapa da comunidade, ilustrando os caminhos que as crianças percorrem para a escola. Diariamente, as crianças caminham entre as diversas vicinais que cortam a comunidade. Essas estradas foram construídas pelos próprios moradores para facilitar o acesso à área social e às estradas principais (carretera) que dão acesso a San Mathias e ao Brasil.

[11] [...] todos sabemos que o conceito de índio, indígena, é um conceito utilizado por equívoco e que, além disso, foi nutrido com um conteúdo ideológico que tinha como objetivo denegrir e humilhar nossa população. Nos dias de hoje, não é que tenhamos vergonha de nos identificar como indígenas ou índios, pois justamente a luta constante dos povos indígenas fez com que se reconceituassem os termos, e que os próprios índios considerassem que a única maneira de diluir a carga ideológica do termo – que era sinônimo de sujo, ignorante, vadio – era atribuindo-lhe um novo conteúdo que fazia referência à herança milenar de nossos ancestrais, à riqueza simbólica de nossas expressões culturais, à sólida permanência de nossos idiomas (Alta, 1998, p. 249-250, tradução nossa).

**Figura 4: Construção do mapa**



Fonte: Ikuta (2024).

**Figura 5: Mapa da comunidade**



Fonte: Ikuta (2024).

Na representação possui a presença de várias estradas adjacentes que conectam à estrada principal que liga ambos os países, não é apenas uma característica geográfica, mas também um reflexo das contínuas práticas de intercâmbio e mobilidade que caracterizam a região. Essas estradas formam uma teia de conectividade que sustenta as trocas culturais, econômicas e sociais, evidenciando uma paisagem que é ao mesmo tempo um espaço de oportunidade e de exploração.

No entanto, foram recorrentes as narrativas que descrevem a região da fronteira na "área norte, por área seca onde se encontram as principais vias de acesso oficiais para a Bolívia e,

também, as estradas cabriteiras ou carroceiras, que serve de caminho para o narcotráfico e o contrabando entre os dois países" (Januário, 2004, p. 91). Esta descrição é devido a constituição sócio histórica da população da fronteira.

> A partir do momento em que um lugar é publicamente etiquetado como uma zona de não-direito ou uma fora da lei e fora da normal, é fácil para as autoridades justificar medidas especiais, derrogatórias face ao direito e aos costumes, que podem ter como efeito – quando não por objetivo – desestabilizar e marginalizar mais ainda os seus habitantes, submetê-los aos ditames do mercado de trabalho desregulado, torná-los invisíveis ou escorraçá-los de um espaço cobiçado (Wacquant, 2006, p. 145).

Esses processos estão intrinsecamente ligados ao processo histórico de formação das fronteiras que foram submetidas a um intenso processo de estigmatização, em que os próprios habitantes começam a internalizar as representações negativas que a sociedade constrói sobre seus territórios, perpetuando nas políticas de Estado e nas práticas sociais que ignoram ou subalternizam as especificidades culturais dos povos fronteiriços, consequentemente usurpando os direitos dessas populações.

Este território apresenta uma vegetação diversificada do cerrado e a agricultura familiar é um exemplo claro da integração entre os saberes tradicionais. As plantações de subsistência, como mandioca, milho, banana e abóbora, são símbolos da resistência cultural e econômica da comunidade. A prática da caça e o uso de plantas medicinais por benzedeiras e parteiras refletem a persistência dos conhecimentos indígenas, mesmo diante das imposições de novas formas de organização espacial e social sobre essas comunidades, que muitas vezes levam à destruição ou subordinação das formas tradicionais de vida.

A forte influência religiosa católica, junto com as festas de "santo" e a prática de benzedeiras e parteiras, são legados de um processo histórico. No entanto, a manutenção dessas práticas, junto com a preservação dos traços culturais indígenas, reflete uma forma de resistência cultural frente aos esforços históricos de apagamento e assimilação forçada.

A preservação dos traços indígenas na variação linguística e cultural, é um testemunho da resiliência e da continuidade das identidades culturais apesar dos esforços de homogeneização cultural. Esta resistência cultural é uma forma de afirmar a autonomia e a singularidade dos povos indígenas frente às imposições na constituição de "identidade única", que, de acordo com Bhabha (2012), está imposição parte do ato de considerar o sujeito sob a imagem nacional negando a constituição heterogênea da fronteira.

Nesta perspectiva as comunidades fronteiriças sofrem com os desdobramentos sócios históricos reflexos direto das políticas de Estado que priorizam o avanço de frentes econômicas,

como o agronegócio, sobre os direitos territoriais e as necessidades dos povos originários. As comunidades fronteiriças são empurradas para situações de extrema vulnerabilidade, onde a sobrevivência depende de atividades econômicas informais e mal remuneradas, sem qualquer tipo de proteção legal ou social.

Resultando na migração em busca de trabalho, para o Brasil, que ocorre frequentemente sem os devidos procedimentos legais, ilustra a continuidade das estruturas de exploração e desigualdade. Os homens que migram para trabalhar nas fazendas são frequentemente sujeitos a condições de trabalho precárias, com remuneração inferior e sem documentação oficial, destacando a persistente marginalização econômica e social imposta por um sistema que privilegia a exploração de recursos humanos e naturais.

Estas ações refletem na situação socioeconômica, que por sua vez está fragilizada devido migração não regulamentada, evidenciando a inferiorizarão dos sujeitos e do território fronteiriço, perpetuando o discurso de espaços periféricos resultando em um processo discriminatório com os sujeitos que moram nesta região, processos hierárquicos que se perpetuam nas dinâmicas regionais. A diferença cultural e identitária em regiões de fronteira ainda é vista sob ótica de estigmas relacionados à realidade histórica do continente, marcada pela negação dos "outros", física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas" (Candau, 2010). Sendo frequente as narrativas que perpetuam as desigualdades sociais nestas regiões.

> Observa-se a percepção da diferença como diversidade, mas fundamentalmente os textos são marcantes pela noção da diferença, imprimindo ao brasileiro certa superioridade cultural sobre o boliviano, fato que, a nosso entender, deve ser observado nas nossas escolas de fronteira (Santomé, 2011, p. 213).

A percepção da diferença como diversidade é um avanço importante no reconhecimento das múltiplas identidades culturais que coexistem em uma região de fronteira. No entanto, a persistência de uma noção de superioridade cultural do brasileiro sobre o boliviano é preocupante, especialmente no contexto escolar, onde tais percepções podem perpetuar desigualdades e reforçar estereótipos.

As práticas cotidianas e a manutenção dos saberes indígenas são formas de resistência e sobrevivência frente a um sistema que historicamente tem promovido a marginalização e a exploração. A descrição da Unidade Escolar Cristóbal Colón e da comunidade de San Juan de Corralito, revela como as práticas e estruturas locais resistem e se adaptam frente às influências

e às políticas externas. Ao integrar as dimensões culturais, sociais e históricas das comunidades, esta análise busca reconhecer e valorizar os saberes e práticas locais, ao mesmo tempo em que desafia as narrativas dominantes que muitas vezes marginalizam e desconsideram as perspectivas indígenas e fronteiriças.

Na próxima subseção, farei a caracterização da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, situada no Assentamento Sapiquá. Nesta análise, abordarei aspectos importantes da escola, incluindo sua estrutura física, organização pedagógica, contexto social e comunitário, e o impacto das práticas educacionais na comunidade local.

## 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA ASSENTAMENTO SAPIQUÁ

Figura 6: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida



Fonte: Ikuta (2024).

**Figura 7: Escola do campo**



Fonte: Ikuta (2024).

A caracterização da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida visa fornecer um panorama detalhado da instituição e de como ela se insere no contexto das regiões fronteiriças, refletindo as especificidades e os desafios enfrentados no processo educacional.

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida está localizada na BR-070, km 85, no Assentamento Sapiquá, zona rural do município de Cáceres, estado de Mato Grosso. A instituição é o núcleo escolar com duas extensões em comunidades diferentes: a Escola Municipal Roça Velha e a Escola Municipal Santa Catarina, ambas situadas na faixa de fronteira internacional. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2022, o município de Cáceres possuí população residente de 89.681 pessoas. É uma região marcada pela complexa dinâmica fronteiriça.

O nome da escola, "Nossa Senhora Aparecida" foi escolhida em uma reunião da comunidade, majoritariamente católica, como forma de preservar a memória histórica da região e homenagear a Padroeira do Brasil, após uma igreja local, com o mesmo nome, ser palco de uma chacina em 1985, o que resultou no seu abandono. Reflete uma tentativa de conectar a memória histórica local com uma identidade nacional mais ampla. No entanto, a escolha do nome também pode ser vista como um reflexo da imposição de um legado cultural e religioso, evidenciando a persistência de influências coloniais na configuração da identidade local.

A infraestrutura da escola, inclui sete salas de aula de alvenaria, dois banheiros (masculino e feminino), uma secretaria, uma sala de professores/biblioteca, um banheiro para funcionários, uma cozinha, uma sala de vídeo e um refeitório. O quadro pedagógico inclui um diretor, um coordenador pedagógico, oito professores, cinco auxiliares de desenvolvimento infantil, duas secretárias, duas merendeiras, três funcionários de limpeza, seis motoristas e um vigia.

Atualmente, a escola atende 168 alunos da educação infantil (pré I e pré II) ao Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano), com duas turmas do 3° ano neste ano letivo. Fundada em 2012 para atender as famílias assentadas na localidade de Sapiquá e arredores, a escola atende assentamentos estabelecidos pelo INCRA/MT até 2011, abrigando cerca de 2.000 famílias numa área total de 97.676,32 hectares. Situados à beira da BR-070, na fronteira Brasil-Bolívia, estão sete assentamentos: Bom Sucesso, Corixinha, Jatobá, Katira, Nova Esperança, Rancho da Saudade e Sapiquá, totalizando 248 famílias assentadas (Silva, 2012).

Os assentamentos ao redor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, são exemplos da forma como a política de assentamento no Brasil moldou a configuração territorial e social da região. Os assentamentos, estabelecidos pelo INCRA/MT, representam uma

tentativa de integrar essas áreas no tecido econômico e social nacional, muitas vezes ignorando ou minimizando as dinâmicas culturais e sociais pré-existentes.

Grande parte dos moradores dos assentamentos vive da agropecuária, com foco na produção leiteira. Muitas famílias bolivianas residem em sítios, onde prestam serviços agrícolas. A região é cercada por grandes fazendas voltadas para a agropecuária, o que possibilita oportunidades de emprego para muitos moradores locais.

Na configuração social da escola, são atendidos alunos moradores de fazendas, assentamentos e comunidades no território boliviano. Os alunos provenientes do país vizinho enfrentam o desafio diário de percorrer um longo trajeto a pé pelas estradas vicinais que ligam à estrada principal, uma vez que os ônibus escolares não podem atravessar a linha de fronteira.

As estradas vicinais foram construídas pelos moradores para facilitar o acesso às estradas principais, essa estratégia da comunidade tem sido frequentemente associada à criminalidade, uma visão estigmatizante que marginaliza as práticas e estratégias de sobrevivência das comunidades locais, sendo descritas como “cabriteiras” ou estradas do tráfico.

Na configuração do espaço geográfico da região, foram descritas inúmeras estradas vicinais que interligam as comunidades. Essas estradas eram constituídas pelos moradores de ambos os países, que, na verdade, estão exercendo seu direito à mobilidade e à conexão com serviços essenciais. A narrativa hegemônica que associa as estradas vicinais à criminalidade é uma forma de controle social que busca deslegitimar as formas locais de organização e resistência. As fronteiras políticas muitas vezes dividem comunidades que compartilham uma história e uma cultura comum.

Devida as longas distâncias para garantir o acesso à escola tem sido disponibilizado o transporte escolar, são no total de seis ônibus e seis motoristas, com uma auxiliar que acompanha uma criança com deficiência física, cada comunidade tem um ônibus para realizar rota de atendimento aos alunos campesinos.

Nas figuras abaixo consta o transporte escolar representado na Figura 7, os ônibus estacionados no pátio da escola, na Figura 8, retrata a caminhada dos alunos moradores das comunidades no território boliviano.

**Figura 8: Ônibus escolar**




**Fonte:** Ikuta (2024).

**Figura 9: Travessia internacional**




**Fonte:** Ikuta (2024).

Os alunos residentes em San Mathias e em comunidades indígenas no território boliviano todos os dias fazem parte do trajeto a pé. Os ônibus escolares não podem fazer a travessia para o território boliviano, sendo determinado pelo coordenador de transporte um ponto de ônibus próximo ao marco brasileiro na linha de fronteira, neste ponto os alunos embarcam para a escola e desembarcam para casa. Contudo, a necessidade de que os alunos que residem na linha de fronteira ou em comunidades indígenas no território boliviano terminem o trajeto a pé revela uma persistente desigualdade no acesso aos recursos educacionais e uma subordinação às limitações impostas por uma divisão geográfica e política que não leva em consideração as realidades locais.

O transporte escolar atende os alunos da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e da Escola Estadual 12 de Outubro, que oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São disponibilizados cinco ônibus e um micro-ônibus para o atendimento.

Os ônibus percorrem as seguintes rotas: Bom Sucesso, Katira, Corixa, Rancho da Saudade, Pantanal e Corixinha. Essas rotas revelam uma composição social diversa na escola, onde alunos de diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e linguísticos se encontram no espaço escolar. Estes trajetos destacam os desafios diários enfrentados pelos alunos campesinos para frequentar a escola e retornar para casa, especialmente aqueles que viajam longas distâncias, como os da Rota do Pantanal. Esta rota é composta por grandes fazendas que desenvolvem a agropecuária, os alunos moradores desta rota percorrem diariamente 236 quilômetros, outras rotas que atendem os alunos moradores da linha de fronteira e comunidades indígenas bolivianas enfrentam dificuldades similares para ter acesso à educação.

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e seu entorno seriam exemplos [AZ1]de como as estruturas desiguais seguem sendo perpetuado e práticas educacionais, assim como as divisões territoriais a complexidade da fronteira. A resistência e adaptação das comunidades locais, evidenciadas nas práticas culturais, na preservação de tradições e na luta por igualdade de acesso, formas de afirmação e resistência frente às estruturas que buscam homogeneizar e controlar os espaços e identidades. Na próxima seção, abordamos as políticas públicas educacionais em países associados ao MERCOSUL, com um foco específico nas políticas educacionais interculturais bilíngues em regiões fronteiriças.

.

## 4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS BILÍNGUE: REGIÕES FRONTEIRIÇAS

> A educação deve ser um ato de amor, não de ódio. Deve ser um ato de coragem, e não de covardia. oprimido não deve se deixar vencer pela opressão (Freire, 1987, p. 78).

Nesta seção, abordamos o contexto educacional com foco nas políticas públicas educacionais interculturais bilíngues implementadas nas regiões fronteiriças. Quando me refiro a políticas públicas, refiro-me ao conjunto de ações coletivas que buscam garantir direitos sociais e atender demandas específicas em diversas áreas. Essas políticas representam um

compromisso do poder público em transformar questões individuais e privados em iniciativas de interesse comum, voltadas ao bem-estar coletivo. Isso evidencia como o Estado deve atuar para transformar desafios particulares em soluções sociais, reconhecendo e respondendo às necessidades da população, em vez de tratá-las de forma isolada ou individualizada (Guareschi, 2004).

No entanto, muitas ações do Estado, em vez de atenderem às demandas da sociedade, visam manter o controle e domínio sobre as populações, frequentemente ignorando ou suprimindo as realidades e os direitos dessas comunidades. Com políticas públicas convencionais, baseadas em uma visão monocultural ou ocidentalizada, tendem a impor modelos externos de desenvolvimento que desconsideram as particularidades culturais, sociais e históricas dessas populações. Isso resulta em exploração, expropriação de terras e apagamento cultural.

> [...] a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...], pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais (Mignolo, 2008, p. 289-290).

No campo da educação, por exemplo, essa imposição pode ser combatida com a inclusão de currículos que reflitam as histórias, línguas e conhecimentos dos povos indígenas e afrodescendentes, promovendo uma educação intercultural que respeite e valorize a diversidade de saberes e práticas.

Sob este prisma foi feita a análise das políticas públicas educacionais que atendem os países colaboradores do MERCOSUL, esses têm desenvolvido e implementado estratégias para promover a educação bilíngue e intercultural, refletindo as necessidades e características específicas das áreas de fronteira. Examinamos como essas políticas visam fortalecer a integração regional e atender às diversidades culturais e linguísticas presentes nas escolas situadas em contextos fronteiriços.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental, na qual foram examinados os seguintes: documentos oficiais do MERCOSUL; Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991; Decreto nº 4.210, de 24 de abril de 2002; Setor Educacional do MERCOSUL(SEM); documentos educacionais oficiais do Brasil Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012; documentos educacionais oficiais do Estado Plurinacional da Bolívia (Lei da Educação n. 070 “Avelino-Siñani).

Realizamos uma análise documental no âmbito do MERCOSUL, com enfoque no Setor Educacional do MERCOSUL, examinando os acordos e iniciativas desenvolvidas para a educação fronteiriça. Investigamos como essas políticas visam promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística presentes nessas áreas de contato e interação entre diferentes povos e nações.

Na segunda subseção, analisamos as políticas adotadas pela legislação brasileira, com ênfase nos instrumentos legais desenvolvidos para a educação em regiões de fronteira, destacando a prioridade dada à educação intercultural e bilíngue.

Na terceira subseção, analisaremos as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado Plurinacional da Bolívia para as regiões de fronteira, com ênfase na educação intercultural e bilíngue.

Na próxima subseção, faremos uma breve apresentação sobre o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), destacando o papel do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) e as iniciativas regionais voltadas para a educação em regiões de fronteira.

## 4.1 MERCOSUL: Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)

Nesta subseção exploramos como o Bloco econômico do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) têm contribuído com instrumentos legais para o desenvolvimento e a implementação de políticas e projetos educacionais que visam promover a cooperação educativa entre os países membros, com projetos e iniciativas para atender às necessidades das comunidades situadas nas regiões de fronteira, objetivando integração regional e abordagem mais inclusiva e adaptada aos contextos locais.

Para tanto faremos uma breve introdução ao Bloco econômico do MERCOSUL e o impacto da globalização aliado ao capitalismo sobre os países associados. Neste pressuposto o Bloco econômico do MERCOSUL surgiu no contexto de transformações econômicas e políticas globais. O processo de globalização está associado diretamente a modernidade este fenômeno se desenvolveu a partir da constituição das Américas como primeiro espaço tempo de padrão de poder mundial desse modo a primeira “id-entidade” da modernidade. Está construção eurocêntrica perpetua as estruturas das formações coloniais de dominação. A partir das hierarquias étnico-raciais globais, mantendo a divisão internacional do trabalho e constituindo a “colonialidade global”.

> A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema−mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico−racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico−racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados−nação periférica e os povos não−europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN (Grosfoguel, 2008, p. 9).

Diante dessa perspectiva, os países considerados subdesenvolvidos passaram a ser subordinados pelo imperialismo norte-americano, que reorganizou sua posição como periféricos e dependentes dentro de um sistema global de trocas desiguais. Canclini (2015, p. 13), ressalta que os vínculos coloniais antes estabelecidos com a Europa agora se consolidam com os Estados Unidos, que exercem poderes globalizadores que não podem ser explicados como uma relação colonial, a qual implicava a ocupação de territórios subordinados, nem como imperialismo, que pressupõe uma dominação linear de um centro imperial sobre as nações subalternas.

Nesse sentido, os países associados ao bloco econômico do MERCOSUL permanecem a margem da lógica colonial, com avanços globalizantes baseados no sistema capitalista com meros valores mercadológicos e opressores que mantem as estruturas de desigualdades históricas entre as economias globais e regionais.

> [..] sistema capitalista atrelado à globalização, torna-se um instrumento de progresso, incentivando o modo de produção e de acumulação, que necessita da incorporação expansiva de novos territórios, novos segmentos, novos públicos e novas esferas à sua lógica de acumulação” (Acco, 2018, p. 715).

Ao promove aproximações que, a princípio, visam o desenvolvimento econômico se expandem para outras áreas, resultando em um aumento das relações diplomáticas entre as nações . Esse fenômeno envolve a imposição de modelos culturais e econômicos que favorecem os interesses das potências dominantes, enquanto perpetuam a desigualdade global, que, por sua vez, continua a invisibilizar as relações de poder e dominação/exploração constituídas pelo sistema-mundo capitalista.

Diante disso, a implementação e integração dos países sul-americanos ao Bloco econômico do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), estabelecido com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico por meio da livre circulação de fatores produtivos, bens e serviços entre os países membros, que inicialmente incluíam Brasil, Argentina, Paraguai

e Uruguai. Decorre de um processo de integração que revela tanto potencialidades quanto contradições, especialmente no que diz respeito às dinâmicas de dependência e reprodução de assimetrias históricas na região. Dito isso em 1991, foi assinado o Tratado de Assunção e promulgado o Decreto nº 350/1991, que enfatiza em seu artigo 1º:

> A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegárias, de transporte e comunicações e outras que se acordem, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes, e, o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração (Brasil, 1991).

Por outro lado, segundo o artigo 20 do Tratado de Assunção, que permite a adesão ao Mercosul dos Estados Membros da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), o processo de integração também contemplou a inclusão dos Estados nacionais do Chile, Colômbia, Equador e Peru. Em 4 de julho de 2006, foi assinado o Protocolo de Adesão da República Bolivariana da Venezuela ao Mercosul. Após sua incorporação aos ordenamentos jurídicos internos dos Estados Partes, a República Bolivariana da Venezuela tornou-se membro pleno do bloco regional, que atualmente se encontra suspenso conforme o disposto no segundo parágrafo do artigo 5° do Protocolo de Ushuaia.

Posteriormente, em 17 de julho de 2015, foi celebrado o Protocolo de Adesão do Estado Plurinacional da Bolívia ao MERCOSUL. Este protocolo concede à Bolívia a condição de Estado em processo de adesão, sujeito à ratificação pelos parlamentos nacionais dos Estados Partes. A integração regional é compreendida como "um instrumento para agregar forças e coordenar posições frente às negociações internacionais" (Herz Hoffman; Tabak, 2015, p. 168). Em contraposição a esse conceito e ao tratar-se de um processo com influências da integração europeia, a integração regional na definição do autor se apresenta como um fenômeno complexo e multifacetado.

> A integração política é o processo pelo qual os atores políticos em vários cenários nacionais distintos são persuadidos a mudar suas lealdades, expectativas e atividades políticas para um novo centro, cujas instituições possuem ou exigem jurisdição sobre os estados nacionais pré-existentes (Haas, 1958, p. 16).

Nessa perspectiva, a ampliação e a integração dos processos econômicos em escala mundial têm levado os países a estreitar suas formas de cooperação e integração internacional. Essa expansão global, no entanto, não resulta em uma integração equitativa, mas sim em uma

intensificação das assimetrias de poder e riqueza entre as nações. O MERCOSUL, como bloco econômico, exemplifica esse processo de ampliação econômica, promovendo a interação e cooperação entre os Estados membros. Contudo, mesmo dentro de blocos regionais como o MERCOSUL, as assimetrias de poder entre os países participantes podem refletir a dinâmica global de desigualdade econômica e dependência. Conforme o autor está iniciativa deu início:

> O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é uma iniciativa dos anos 1990, ainda fortemente associada ao conceito de regionalismo aberto. Contudo, [...] houve muitas mudanças, particularmente com relação ao aprofundamento de algumas pautas para além daquelas tradicionalmente discutidas na região. Ficou claro que a busca do desenvolvimento regional iria além da (antiga) métrica que visava a garantir o crescimento econômico. Portanto, seria necessário investigar e investir na educação, dado seu potencial de contribuição para a transformação, seus impactos no médio/longo prazo, bem como o fato de ser considerada um direito humano e um bem público, possibilitando ainda o fomento à identidade regional (Junior; Santos, 2017, p. 23).

Inicialmente, essa aproximação buscava um desenvolvimento econômico, que se estendeu para outras áreas com o incremento nas relações diplomáticas estabelecidas entre as nações. Neste contexto, este processo levou os países a uma disputa comercial que foi além das vias econômicas, caminhando em direção a arranjos estratégicos em busca de integração, inclusive alcançando o campo da educação. Este processo de internacionalização "promove os fluxos de pessoas, valores, cultura, conhecimentos, enfim, educação, rompendo as tradicionais fronteiras regionais, que pode levar à competição ou à cooperação" (Real, 2018, p. 171).

Para tanto viram a educação como instrumento para a cooperação e integração instituindo o Setor Educacional do Mercosul (SEM) que propõe uma política pública com a prerrogativa de ser implementada como uma ação supranacional, uma vez que um de seus objetivos é promover a aproximação entre países fronteiriços, utilizando a educação como instrumento de integração entre as nações pertencentes a esse bloco regional. Desenvolvendo planos de ação educacional com o objetivo de orientar a formulação de políticas educacionais, o primeiro plano, com vigência de cinco anos, teve início no período de 2001 a 2005.

> A missão do Setor Educacional do MERCOSUL é conformar um espaço educacional comum, através da concertação de políticas que articulem a educação e o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio, e a formação de uma identidade e cidadania regional, visando alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial para os setores mais vulneráveis em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito pela diversidade cultural dos povos da região (Mercosul, 2021, s/p).

Portanto, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) busca atrelar capitais, cultura, língua e ideologias para atender às necessidades educacionais existentes nos países-membros, investindo e promovendo a cooperação entre eles.

> Dessa forma, a educação se configura como um significativo elemento promotor do desenvolvimento em conjunto dos estados que constituem um bloco regional e assume um papel estratégico como fator produtivo de avanço econômico, social, político, cultural e humano (Souza, 2017, p. 135).

Na reunião dos Ministros da Educação componentes no Setor Educacional do Mercosul, o plano de ação de 2001-2005 aprovado apontava os seguintes aspectos: que a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração; que valorize a diversidade e que reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos Brasil (2008). Neste contexto, foi proposto iniciativas regionais que visam garantir a integração econômica, política, social e cultural, possibilitando a construção identitária nas zonas de fronteira entre as nações do bloco.

> O espanhol, o português e o guarani são línguas oficiais dos Estados Nação que compõem a América do Sul, mas na região transfronteiriça são línguas em contato em que há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. É possível encontrar frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos em uma ou outra direção (Pereira, 2016, p. 102).

Um dos desafios destacados pelo SEM a serem enfrentados nas regiões de fronteira é a língua, como afirmou Pereira. As iniciativas regionais buscam contribuir para a integração do Brasil com outros países da América do Sul, inicialmente estavam focadas na integração linguística na promoção do ensino do espanhol e do português como idiomas oficiais do Mercosul. Com o tempo, as iniciativas passaram a obter maior profundidade e sistematização, abordando questões específicas como cultura, costumes, pertencimento e identidade regional, a língua, que a princípio era o ponto focal a ser desenvolvido, passa a ser um detalhe diante das complexidades presentes na faixa de fronteira.

> Os Planos caminharam, timidamente no plano político normativo, para o processo de integração regional por meio da educação. Esta realidade tem por objetivo melhorar a qualidade da educação dos países do Mercosul e, dessa forma, assegurar maior capilaridade no processo de integração regional. No âmbito das metas de quase todos os Planos de ação do SEM, evidencia-se a sinalização para a necessidade de políticas voltadas para as especificidades da educação no âmbito das fronteiras entre os países. Um dos projetos que visou assegurar essa demanda foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (Bueno, 2021, p. 08).

Inicialmente o Programa Escola Interculturais de Fronteiras partiu de um projeto bilateral da Argentina e do Brasil com objetivos de fortalecer a integração dos países e incentivar a construção da identidade regional bilíngue. No ano de 2012 institui-se o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), por meio da Portaria n° 798/2012 que estabeleceu no Art. 1º.

> § 1º As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo "Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol", da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010 (Brasil, 2012).

O SEM em parceria com os estados nacionais do Brasil e Argentina o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), ambicionava uma proposta de educação que proporcionasse a formação integral dos alunos por meio da educação intercultural nas escolas públicas situadas na faixa de fronteira. Essa iniciativa promovida pela Comissão de Área de Educação Básica que a princípio tinha como políticas a formação continuada dos professores para fortalecer a integração regional, e o compartilhamento de conhecimento e o respeito à diversidade cultural das populações fronteiriças.

Tendo em vista que as cidades localizadas em regiões de fronteiras internacionais propiciam intensas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e linguísticas, “criando um espaço multifacetado de construção social, proporcionando o surgimento de algo novo e diferente, possibilitado pela situação exemplar de contato, mistura, troca, hibridismo, e mestiçagem cultural e étnica” (Pesavento, 2002, p. 37). Nesse cenário, a educação intercultural bilíngue torna-se instrumento para superar o discurso de “cultura nacional”, no qual o sujeito é identificado a partir de elementos ligados à ‘nação’, como território, cultura local, língua e costumes, delimitando o indivíduo à nação.

> I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas (Brasil, 2012).

Essa iniciativa proposta visa promover a construção da identidade regional nas faixas de fronteira, que é influenciada por diversos elementos que circulam com frequência nessas

zonas, tornando-a “poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas” (Canclini, 2006, p. 131).

Com base nesse pressuposto, o plano de ação vigente (2021-2025) prevê a execução de iniciativas divididas em duas fases. A primeira consiste em um espaço de diálogo e troca de experiências entre gestores e docentes que atuam em regiões de fronteira, abordando temáticas específicas sob uma perspectiva regional. A segunda etapa envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas entre educadores e estudantes, fundamentadas em temas sugeridos pelo Grupo de Trabalho Escolas Transfronteiriças Interculturais, alinhados às prioridades nacionais estabelecidas por cada Estado Parte (MERCOSUL, 2021).

De acordo com as propostas o ambiente de aprendizado deverá proporcionar a valorização tanto da língua materna quanto a segunda língua ao longo da educação básica, contribuindo para o desenvolvimento de estudantes conscientes de sua identidade sociocultural. Tais ações são promovidas em regime de colaboração e de parceria de acordo com a Portaria n° 798/2012 no Art. 4º.

> Compete ao Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades e Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como garantir recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas, visando ao alcance dos objetivos do Programa (Brasil, 2012).

As articulações de colaboração dos países entre várias instâncias pretendem promover em âmbito escolar a interculturalidade e o bilinguismo como estratégias fundamentais para valorizar a diversidade cultural presente nos países que compõem o MERCOSUL. Propiciando que nas regiões fronteiriças prevaleça a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivência entre cidadãos dos países-membros, reconhecendo as fronteiras como espaços ricos em diversidade.

No âmbito do bilinguismo, o ensino das línguas - espanhol e português – pretende ser ofertada com carga horária equilibrada e uma distribuição equitativa de disciplinas em cada língua. Além disso, visa valorizar as línguas e culturas regionais conforme a demanda local, objetivando o respeito ao sujeito do aprendizado. Para tanto o programa propõe que na construção do Projeto Político-Pedagógico de cada escola deve ser incorporar tradições de ambos países envolvidos para atender às demandas culturais específicas de cada região de fronteira.

Para a realização das ações do PEIF demanda a parceria de diversas instituições, iniciando ser pelos Ministérios da Educação dos Estados parte e associados do Mercosul, secretarias estaduais e municipais de educação das regiões de fronteira, conselhos de educação e instituições de ensino superior participantes da rede nacional de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica pública, as escolas, essas parcerias propõem políticas educativas supranacional. Nessa perspectiva, Borges (2014),

> [...] pensando na importância da diversidade social e cultural e na necessidade de os professores refletirem sobre essas situações multifacetadas da sociedade, que se constituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), como uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade (Borges, 2014, p. 08).

As especificidades fronteiriças demandam sensibilidade por parte dos envolvidos no processo de ensino, pois, na extensão do território fronteiriço, existem diversos aspectos socioculturais, históricos e linguísticos que formam diferentes identidades comunitárias. Isso torna a fronteira um desafio educacional, exigindo a construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas direcionadas a este contexto que propiciem a realidade social, cultural e linguística de cada comunidade fronteiriça.

> Nestes territórios há, pelo menos, três modos de seus falantes — tomados como sujeitos históricos, assim como suas línguas tomadas como objetos históricos por meio dos quais se identificam como pertencentes à fronteira como uma nova territorialidade — de organizarem-se cotidianamente através de diversas relações que propiciam um intercâmbio contínuo, até para o surgimento de um entrecruzamento de dizeres, numa pluralidade de práticas linguajeiras que vão configurando um espaço de enunciação (Sturza, 2010, p. 92).

Após esta reflexão da autora evidencia a importância da construção de currículos e práticas educativas que desenvolvam a valorização e apropriação dos saberes tradicionais e das experiências vividas pelas comunidades fronteiriças, sendo essencial que contribuam para uma educação inclusiva e representativa, que respeite e valorize as diversidades existentes nas comunidades de fronteira.

Ao debruçarmos sobre relações fronteiriças internacionais, com ênfase nas políticas educacionais desenvolvidas pelo Setor Educacional do MERCOSUL, revela-se que apesar de existir medidas educacionais direcionadas as regiões de fronteira dos países pertencentes ao bloco econômico do Mercosul, tais ações de cooperação ainda não são desenvolvidas em toda

extensão fronteiriças brasileira, de acordo com informações disponibilizadas no portal do MEC, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira estaria sendo desenvolvido em instituições de 33 cidades em áreas de fronteira, nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina considerando que nessas regiões possui intenso fluxo migratórios com diversas trocas culturais e linguísticas.

Diante desta análise sublinha-se que o estado do Mato Grosso, apesar de extensa sua faixa de fronteira internacional, permanece excluso perpetuando as estruturas históricas dos processos coloniais que estão ligados a exploração capitalista a margem da produção agrícola, invisibilizando e negligenciando os diversos grupos pertencentes ao estado.

O estado apresenta uma rica diversidade cultural, social e transnacional presente na faixa de fronteira que é frequentemente ignorada pelas políticas públicas, que falham em reconhecer e valorizar as identidades, tradições e modos de vida dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares e outros grupos que habitam a região.

Essa negligência cultural configura um crime contra a diversidade e impede o desenvolvimento pleno do potencial humano e social da fronteira. Portanto, políticas de desenvolvimento e inclusão devem considerar a importância estratégica dessas áreas, promovendo um desenvolvimento sustentável que respeite e integre as comunidades locais.
Sendo imprescindível que as políticas públicas sejam reforçadas e adaptadas às necessidades específicas das regiões de fronteira.

Nas próximas subseções, descreverei o panorama das políticas educacionais do Brasil, com foco em como elas abordam a educação intercultural e bilíngue, especialmente em regiões de fronteira. Exploraremos as diretrizes e práticas implementadas no país para promover uma educação inclusiva e adaptada às realidades socioculturais e linguísticas das comunidades fronteiriças.

## 4.2 BRASIL UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Educação Intercultural e Bilíngue nas Regiões de Fronteira

> O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos (Freire, 1994, p. 26).

Nesta subseção, analisarei como as políticas educacionais são desenvolvidas e aplicadas para atender às particularidades das comunidades localizadas nas áreas limítrofes, buscando

promover uma educação que respeite e valorize as diversidades culturais e linguísticas dessas regiões. Para tanto, baseamo-nos em documentos oficiais: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996); a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008; Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; Diretrizes para educação no campo; e a Lei nº 10.639, Decreto Nº 9.765, de 11 de abril e 2019. Na atualidade, o sistema educacional brasileiro é organizado da seguinte forma: em nível federal, temos o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, encontram-se a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. Por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

A educação básica está sob a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, organizada da seguinte forma: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estruturada em séries anuais. Os municípios são os principais responsáveis pelas instituições que promovem o Ensino Infantil e Fundamental. Portanto, o foco do estudo está direcionado ao Ensino Fundamental e nos instrumentos legais que contribuem para a educação intercultural e bilíngue em regiões de fronteira. Neste contexto, surgem várias indagações sobre como as políticas públicas educacionais são aplicadas para valorizar e preservar as tradições e línguas locais, ao mesmo tempo em que promovem a aquisição de habilidades essenciais no processo de alfabetização e na formação integral dos estudantes.

A alfabetização é compreendida como um processo aprendizagem das habilidades da leitura e escrita na língua materna. Na concepção da autora Mortatti que dialoga sobre políticas públicas para a alfabetização no Brasil salienta que:

> A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (Mortatti, 2010, p. 329).

Com os avanços da sociedade, cada vez mais tem se tornado impositivo ao sujeito ser alfabetizado, pois o contexto social letrado e as ações para erradicar o analfabetismo impõe ações de inclusão dos sujeitos não alfabetizados no sistema de cultura da escrita para o uso da linguagem. A LDB determina, no Título III, artigo 4, que:

> XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (BRASIL, 1996/2023).

Com esse enfoque, a LDB, na Seção III, artigo 32, determina que o Ensino Fundamental assim como os demais é obrigatório e gratuito, em escolas públicas, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. A primeira fase do Ensino Fundamental está organizada nas seguintes séries anuais, que se inicia no primeiro ano ao quinto ano. Neste sentido, ao direcionar a pesquisa para a primeira fase do Ensino Fundamental, com base nos objetivos estabelecidos, discutiremos a constituição das políticas públicas para alfabetização nessa etapa de ensino.

Nestes parâmetros, a alfabetização e as práticas pedagógicas são objetos de debate no contexto de políticas públicas brasileiras, estando presente no Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre os anos de 2014 e 2024, este documento é composto por vinte metas com a finalidade de consolidar um sistema educacional.

De acordo com o PNE em sua quinta meta objetiva alfabetizar todas as crianças no máximo até o terceiro ano do Ensino Fundamental e está instituído instrumentos de avaliação nacional para aferir a alfabetização das crianças. Tais instrumentos de avaliação e monitoramento são dispositivos de controle dos níveis educacionais. Essas ações foram implementadas, em 2013, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), produzida e aplicada pelo Inep. As avaliações e o ensino serão ministrados na língua portuguesa, conforme descrito na LDB no artigo 32, terceiro inciso.

> § 3° O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996/2023).

Ao refletir sobre o sistema de ensino brasileiro, percebe-se que, apesar de avanços, a estrutura educacional mantém enraizada a produção intelectual das elites culturais, religiosas, linguísticas e políticas, resultando em um modelo homogêneo de ensino que negligencia a pluralidade sociocultural do país. Esse modelo, instaurado nas esferas municipal, estadual e federal, opera como instrumento de dominação cultural, promovendo a destruição de memórias, valores e identidades ao não reconhecer as histórias e culturas dos povos subalternizados. Neste processo de dominação cultural destruiu-se memórias, valores e identidades, sem espaço para outras culturas, ao considerar outros povos como desprovidos de história cultural, uma vez que

os outros povos foram decretados ‘incultos’, sem história cultural (Arroyo, 2014) perpetuando as desigualdades educacionais.

Nas observações efetuadas nas comunidades escolares E.M. Nossa Senhora Aparecida e U.E. Cristóbal Colón, verificou-se que, apesar da proximidade geográfica, as reproduções sociais dos modos de vida se contrastavam e se interligavam simultaneamente, tecendo uma tapeçaria complexa onde as diferenças e semelhanças dançavam em harmonia, formando um mosaico vibrante de identidades e experiências compartilhadas.

Diante de tal contexto, as comunidades escolares E.M. Nossa Senhora Aparecida e U.E. Cristóbal Colón possuem suas próprias formas de interação, resultando em diferentes grupos que diariamente mantêm diversas relações sociais, culturais e linguísticas concatenadas com as tradições e transformações conforme o tempo e o espaço.

Nestas perspectivas, no que se refere às políticas públicas educacionais relacionadas a diversidade cultural, articulados com discussões de gênero, raça e etnia, são recentes e passaram a ganhar espaço na década de 1990.

> [...] as políticas públicas no Brasil, principalmente a partir do final dos anos de 1990, constata-se a preocupação com a diversidade cultural, especialmente quando articuladas ao gênero, raça e etnia. Essa preocupação se evidencia em relação às políticas educacionais, dentre as quais se pode citar como exemplo a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2012, p. 234-235).

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem avançado em iniciativas para valorizar as culturas afro-brasileira, africana e indígena, respondendo a uma demanda histórica por representatividade e reconhecimento. A criação de instrumentos legais, como artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação de 2001, com capítulos voltados para a educação especial e indígena, demonstra esse esforço.

Entre essas iniciativas, destacam-se a Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, alterada para Lei n. 11.645/08, que ampliou esse mandato ao incluir a História e Cultura Indígena. Essas medidas reforçam o compromisso com uma educação plural e inclusiva, conforme proposto na Constituição Federal, especificamente no artigo 210, que integra o terceiro capítulo intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”. O artigo estabelece:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1987).

Tais instrumentos legais demonstram esforços por parte do Estado para promover uma educação inclusiva que valoriza as contribuições culturais dos povos afrodescendentes e indígenas, propondo que os currículos respeitem os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, assegurando o reconhecimento dos direitos culturais e linguísticos, e promovendo o multiculturalismo no território nacional. Ainda na Constituição Federal no segundo inciso do artigo 210, complementa-se:

> 2°. O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1987).

Nesta perspectiva a educação intercultural seria entendida como uma "estratégia que consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos" (Fleuri, 2001, p. 53). Essa abordagem não seria apenas uma questão de incluir conteúdos ou línguas adicionais no currículo, mas sim de criar um espaço educativo que valorize a diversidade cultural e promova relações significativas entre os diferentes grupos sociais.

Embora a Constituição proponha a inclusão das culturas e línguas indígenas, o contexto educacional brasileiro permanece amplamente dominado pela língua portuguesa e pelos valores culturais ocidentais, o que coloca em xeque a efetividade desse artigo. O uso da língua portuguesa como idioma principal de ensino continua a reforçar a colonialidade do poder, na medida em que as línguas indígenas são relegadas a um papel secundário, muitas vezes restrito a contextos locais ou regionais. A implementação dessas medidas enfrenta obstáculos consideráveis, como a falta de capacitação docente e materiais didáticos que efetivamente reflitam essas culturas. Além disso, persiste uma resistência estrutural dentro do sistema educacional, que continua a reproduzir uma visão eurocêntrica.

A incorporação dos conceitos de interculturalidade e multiculturalismo pelo Estado, embora pareça um avanço em termos de inclusão, muitas vezes serve para reforçar a coesão nacional, desconsiderando as dinâmicas culturais e históricas das populações marginalizadas nestas perspectivas o multiculturalismo "refere-se às estratégias políticas empregadas para lidar com situações de diversidade desencadeadas em sociedades culturalmente plurais" (Hall, 2003, p. 52). Em contextos de pluralidade cultural, as estratégias políticas devem ir além da simples

aceitação da diversidade. Elas precisam promover a inclusão ativa de diferentes grupos e garantir que suas vozes e experiências sejam respeitadas.

Caso contrário, em vez de promover uma verdadeira transformação, o currículo escolar tende a reduzir as culturas e a línguas a meros exemplos folclóricos, atribuindo-lhes uma importância limitada ao contexto local ou regional. Esse processo, no entanto, nega o reconhecimento de seus saberes como universais e fundamentais para a construção de um conhecimento mais plural.

Tal perspectiva confronta com a realidade das escolas em regiões de fronteira, essas práticas educacionais efetivas não estão garantidas devido ao seu contexto geográfico e político. Essas regiões são multifacetadas, apresentando pluralidade histórica, social, cultural e linguística, configurando um território único. Sendo necessário desenvolver currículos que respeitem e promovam a interculturalidade e o bilinguismo, não apenas como um direito, mas como um recurso valioso para o processo de construção da identidade dos estudantes das regiões fronteiriças.

Neste pressuposto o autor descreve:

> [...] a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...], pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais (Mignolo, 2008, p. 289-290).

Ao considerarmos a perspectiva de Mignolo em desenvolver a identidade política diretamente relacionada com as subjetividades culturais, raciais e religiosa contidas na realidade social de cada grupo, tornando a interculturalidade uma ferramenta na construção identitária do indivíduo, sendo necessário refletir e adotar práticas inclusivas e sensíveis com os diversos grupos minoritários que historicamente foram excluídos e tiveram suas subjetividades identitárias forjadas pelo colonialismo. Nessa linha de pensamento, ao abordar tal temática, os autores Coppete, Fleuri e Stoltz (2012) descrevem interculturalidade como uma "reivindicação de povos e grupos sociais historicamente subalternizados; representa também setores de luta a eles associados, na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural" (2012, p. 243-244).

Neste prisma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 3º, que o ensino será ministrado com base em nove princípios. Dois desses princípios estão relacionados a aspectos interculturais e linguísticos: o inciso VII

determina a consideração da diversidade étnico-racial, enquanto o inciso IX estabelece o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Podemos observar que tais implementações demonstram esforços no campo da educação, ao desenvolver instrumentos legais para uma educação inclusiva e um processo didático que reconheça a diversidade cultural brasileira em múltiplos contextos. No entanto, deparamo-nos com "o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e contextos socioeducacionais críticos e criativos" (Fleuri, 2009, p. 33).

Esse desafio é crucial, pois a diversidade não deve ser vista apenas como um aspecto a ser incluído ou respeitado, mas como uma riqueza que pode enriquecer as experiências educativas. A educação intercultural requer um esforço consciente para integrar as vozes e as narrativas de diferentes grupos, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam se sentir representados e valorizados.

Neste contexto, a E.M. Nossa Senhora Aparecida, situada no campo e inserida na modalidade de Educação do Campo, se revela um emaranhado cultural que se entrelaça com as inúmeras realidades sociais, demonstrando a complexidade de encaixá-la nas definições do sistema educacional brasileiro. Sob este ponto de vista trago determinações legais da LDB para educação rural:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2023, p. 24).

Considerando as definições do artigo 28, que sugerem adaptações para a zona rural, essa abordagem educacional não assegura que as demandas da diversidade cultural e as especificidades das áreas de fronteira sejam atendidas. Isso revela a fragilidade do sistema educacional, resultando em dificuldades na implementação de um currículo multicultural que promova a inclusão e valorização das diversas identidades culturais

Nesta perspectiva, foi realizada uma busca nas orientações gerais das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, nesta busca foi utilizado o termo "intercultural" que

resultou em quarenta e duas menções, em todas as menções o termo estava associado ao termo “indígena”. Portanto, as Diretrizes para a Educação intercultural e bilíngue, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, bem como pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estão associadas a povos originários e a educação quilombola como exposto:

> A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico (BRASIL, 2008, p. 125).

Sob essa ótica, os instrumentos legais buscam incluir conteúdos programáticos que abordem diversos aspectos da história e cultura de diferentes grupos étnicos, destacando suas contribuições sociais, econômicas, políticas e históricas. Esses instrumentos legais possibilitam a desconstrução de narrativas preconceituosas e estereotipadas, favorecendo uma reparação histórica que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Entretanto, as iniciativas do sistema educacional brasileiro não garantem a implementação efetiva de uma educação intercultural e bilíngue nas regiões de fronteira, que possuem configurações sociais, culturais e linguísticas complexas. Essa situação resulta em dificuldades na elaboração de um currículo multicultural que atenda às especificidades dessas comunidades.

Vale ressaltar que existem iniciativas direcionadas às escolas na faixa de fronteira, como evidenciado na subseção 3.1, onde o Setor Educacional do MERCOSUL, em parceria com os países integrantes do bloco, instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras, estabelecido pela portaria n° 798/2012. Esta iniciativa cria políticas educacionais direcionadas especificamente para escolas em municípios considerados cidades gêmeas. Contudo, ao restringir essas iniciativas apenas a cidades gêmeas, permanecem lacunas no sistema educacional que perpetuam desigualdades e limitam o acesso a uma educação de qualidade.

Assim, para que a educação intercultural se concretize de maneira eficaz nas regiões de fronteira, seria crucial que as políticas educacionais sejam abrangentes e inclusivas, reconhecendo as singularidades de cada comunidade e promovendo uma formação que não apenas respeite, mas que celebre a diversidade cultural. É fundamental que as ações educativas sejam integradas e adaptadas às realidades locais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino que valorize suas identidades e contribuições. A educação, portanto, pode ser vista

como um espaço de diálogo e construção conjunta de saberes, onde todos os indivíduos possam se reconhecer e se expressar plenamente. O autor apresenta sua concepção sobre o referencial legal e conceitual da seguinte maneira:

> Na Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), tais princípios estão presentes em seu art. 4.º.Este artigo estabelece que é princípio desse documento (síntese entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996) que um projeto nacional de educação é responsabilidade do poder público, com a família, a sociedade e a escola. Entendemos que uma educação construída dialogicamente entre os segmentos envolvidos no processo educativo converge para uma concepção de educação intercultural e inclusiva (Silva; Fernandes; Silva, 2018, p. 81).

Nesse contexto, o sistema educacional tem o potencial de atuar como um espaço de escape ao enfatizar a responsabilidade coletiva, promovendo a participação ativa de diferentes atores sociais. Isso fortalece o vínculo entre escola e comunidade, favorecendo a construção de uma educação que valoriza a diversidade e promove o respeito às diferenças. Essa colaboração entre diversos agentes sociais possibilita a elaboração de um currículo que se baseia em um entendimento profundo das realidades locais, respeitando e promovendo a diversidade cultural e linguística.

No entanto, após o levantamento, foi possível identificar que, no Brasil, o sistema educacional tem promovido, por meio de diversas alterações na legislação, a educação intercultural bilíngue com o objetivo de atender às necessidades específicas de comunidades indígenas e quilombolas. Portanto, tem sido evidente a fragilidade do sistema educacional em relação à realidade educacional nas regiões fronteiriças. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos bilíngues e a insuficiência de formação específica para os educadores são alguns dos desafios enfrentados. Investir na formação continuada dos professores, na melhoria da infraestrutura escolar e na produção de materiais didáticos que reflitam a realidade multicultural dessas áreas é fundamental para promover uma educação de qualidade que realmente atenda às demandas dessas comunidades.

Além disso, a criação de políticas públicas eficazes que garantam a inclusão de todos os grupos culturais na educação é essencial. Isso envolve não apenas a implementação de leis e regulamentos, mas também a criação de um ambiente escolar que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo. Somente por meio de uma abordagem integrada e colaborativa será possível superar as barreiras que ainda persistem e construir um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e representativo das ricas e variadas culturas que compõem a

sociedade brasileira. Diante disso, a autora Catherine Walsh (2009), descreveu como a interculturalidade vai além de simplesmente reconhecer e valorizar a diversidade cultural; trata-se de uma proposta política, social e epistemológica que busca transformar as relações de poder e promover uma convivência mais equitativa e justa entre diferentes grupos culturais.

Nesse sentido, a educação intercultural se revela como uma ferramenta fundamental para a promoção de uma cidadania ativa, capaz de questionar e redefinir os conceitos de identidade e pertencimento em um mundo cada vez mais globalizado. A construção de políticas educacionais que realmente reflitam a diversidade cultural do Brasil deve ser acompanhada de um esforço contínuo para desconstruir estruturas homogêneas que, até os dias atuais, silenciaram e apagaram povos à margem da sociedade.

Na próxima subseção, apresentarei as políticas educacionais do Estado Plurinacional da Bolívia voltadas para a educação intercultural e bilíngue, com foco nas diretrizes e propostas específicas para as regiões de fronteira. Exploraremos como essas políticas buscam promover a integração e o respeito pela diversidade cultural e linguística nas áreas fronteiriças, além de analisar como elas influenciam a prática educacional nas escolas locais. Essa análise permitirá uma reflexão crítica sobre as semelhanças e desafios enfrentados por ambos os países na busca por uma educação mais inclusiva e plural.

## 4.3 BOLÍVIA UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE NAS REGIÕES DE FRONTEIRA

Nesta subseção, apresentamos as políticas educacionais do Estado Plurinacional da Bolívia voltadas para a educação intercultural e bilíngue, com foco especial nas propostas destinadas às regiões de fronteira. Analisamos como essas políticas foram elaboradas e implementadas para atender às necessidades específicas das comunidades fronteiriças, promovendo uma educação que respeita e integra as diversas dimensões culturais e linguísticas presentes nessas áreas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental na qual foi selecionado o documento: Lei da Educação n. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez*”*.

Para compreender o contexto das políticas educacionais da Bolívia, foi feita uma breve apresentação do contexto histórico da educação, com apoio de autores que dialogam sobre as

reformas educacionais bolivianas: Anaya (1995), Cárdenas (1994), Gómez (2009), López (2006), Pérez (2015) entre outros.

A Bolívia se destaca na América Latina como um dos países com maior população indígena. Segundo o Censo Nacional de 2012, 41% dos bolivianos com mais de 15 anos são de origem indígena, e as projeções de 2017 do Instituto Nacional de Estatística (INE) indicam que esse percentual pode ter aumentado para 48%. O país possui 36 povos indígenas reconhecidos. A maioria dos falantes de quíchua (49,5%) e aimará (40,6%) vivem na região andina, onde se identificam como uma das 16 nacionalidades. Nas Terras Baixas, vivem os povos Chiquitano (3,6%), Guarani (2,5%) e Moxeño (14%), que, junto com os 2,4% restantes, formam os outros 20 povos indígenas reconhecidos.

Partindo desse pressuposto, o Estado Plurinacional da Bolívia, em sua constituição social, apresenta uma diversidade pluricultural, multiétnica e multilinguística. Essas características sofreram intensamente com o processo histórico de colonização, que decorreu da exploração desenfreada dos recursos naturais e humanos. Descrita como:

> [...] imposição ideológica, epistemológica e religiosa que degradou e extinguiu povos e suas culturas, constituindo, em todas as instâncias, desigualdades devida a classificação racial e étnica dos povos, constituindo um padrão de poder que opera em várias dimensões e âmbitos (Quijano, 2000, p. 342).

Baseado neste processo histórico violento a luta pela preservação da matriz cultural dos povos originários tornou-se um desafio social, político e educacional. Esse processo de resistência e ressignificação contribuiu para o desenvolvimento de uma série de estratégias destinadas a preservar e revitalizar essa matriz cultural. Para compreender melhor esses esforços, foi feita uma breve apresentação dos processos históricos que culminaram na instauração do atual sistema educativo plurinacional, conforme estabelecido pela Lei da Educação n. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” instaurada em 20 de dezembro de 2010.

Essa apresentação abordou os principais marcos históricos, desde o período colonial, passando pelos diversos sistemas educativos impostos aos povos indígenas, até as políticas contemporâneas que buscam promover uma educação intercultural crítica.

O processo histórico do sistema educacional boliviano no século XX foi marcado por instabilidades políticas, crises econômicas e ditaduras militares, resultando em três importantes reformas educacionais.

> *La primera fue de comienzos de dicho siglo bajo el gobierno liberal del Presidente Pando, la que, sin realmente tomar en cuenta la gran diversidad lingüística inherente a este país, buscó construir un sistema de educación pública, asignando*

> *responsabilidad a los gobiernos municipales y poniendo énfasis en la educación técnica y en la formación laboral. La segunda tuvo como marco de referencia la Revolución Nacional de 1952, de corte nacionalista, liderada por el presidente Víctor Paz Estensoro; contexto en el cual se democratizó la educación, extendiendo la cobertura de la educación primaria a un número importante de comunidades rurales, aunque desde una perspectiva castellanizadora, anclada en una postura asimilacionista de la población indígena mayoritaria en el país. La tercera reforma, materia de este informe, fue la emprendida a partir de 1994, a raíz de la dación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, durante el primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada López* (López, 2006, p. 01)[12].

Conforme foi descrito por López, tais reformas educacionais culminaram no atual sistema de educação, mas durante esse processo houve resistência e rejeição política e social. A primeira reforma iniciou a construção do sistema de educação pública, instituindo responsabilidade aos municípios e instaurando o modelo de ensino tecnicista, com foco pragmático e currículos alinhados às necessidades do mercado de trabalho.

A segunda reforma foi marcada pela democratização do ensino e pela tentativa de homogeneização linguística e cultural, visando à formação de uma nação mestiça. Nesse contexto, o ensino nacionalista e o ensino obrigatório da língua castelhana foram desenvolvidos nas escolas, passando a fundar escola rurais para atender os camponeses e os indígenas, porém a presença indígena era vista como um obstáculo ao desenvolvimento, passando ser um objetivo civilizar os povos originários. Diante desta realidade o movimento "Warisata" contribuiu para repensar a educação para os povos camponeses e originários pois, "*fue el punto de mayor elaboración de un movimiento de larga data de los pueblos indígenas de tierras altas por establecer una educación que permita la defensa de las tierras y el modo de vida próprio* (Pérez, 2015, p. 45)[13].

Embora algumas ações tenham demonstrado avanços, persistia a falta de políticas e práticas educativas para o reconhecimento e respeito das diferentes culturas e línguas existentes no país. Consequentemente, a segunda reforma resultou na participação da população, permitindo que professores de origem indígena, que dominavam os idiomas ameríndios, fossem

[12] A primeira foi no início do século, durante o governo liberal do Presidente Pando, que, sem realmente levar em conta a grande diversidade linguística inerente a este país, buscou construir um sistema de educação pública, atribuindo responsabilidade aos governos municipais e dando ênfase à educação técnica e à formação profissional. A segunda teve como marco de referência a Revolução Nacional de 1952, de caráter nacionalista, liderada pelo presidente Víctor Paz Estenssoro; contexto no qual a educação foi democratizada, estendendo a cobertura da educação primária a um número significativo de comunidades rurais, embora de uma perspectiva castelhanizadora, ancorada numa postura assimilacionista da população indígena majoritária do país. A terceira reforma, objeto deste relatório, foi empreendida a partir de 1994, em virtude da promulgação da Lei 1565 de Reforma Educativa, durante o primeiro governo de Gonzalo Sánchez de Lozada (López, 2006, p. 01, tradução nossa).

[13] Warisata foi o ponto culminante de um movimento de longa data dos povos indígenas das terras altas para estabelecer uma educação que defendesse suas terras e seu modo de vida (Pérez, 2015, p. 45, tradução nossa).

incorporados ao sistema educacional. Isso contribuiu para a sensibilização social em massa quanto ao auto reconhecimento da pluriculturalidade, multietnicidade e multilinguismo do país. Essas ações ganharam força com os movimentos indígenas, que cobravam um posicionamento das autoridades, até então inertes, para atender à diversidade do país.

> *Este proceso de redescubrimiento del histórico carácter mayoritariamente indígena del país lo ha marcado políticamente, al menos a lo largo de los últimos siete lustros, desde que en 1973 el Manifiesto de Tiwanaku, promovido por intelectuales y líderes aimaras, en su mayoría urbanos, propugnase por un cambio profundo en la comprensión de la realidad boliviana* (Cárdenas, 1994, p. 09).

Com o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas contra a opressão do sistema e do Estado, resultou em tensões e conflitos de interesses com o Estado Nacional Boliviano, que por sua vez assumiu o desafio da diversidade existente em seu território. Em 1987, o Ministério da Educação propôs o *Libro Blanco*, que esboçava as necessidades sociais, culturais e linguísticas do povo boliviano, e objetivava promover reformas educacionais com estratégias e propostas para incorporar a interculturalidade e o bilinguismo, visando um ensino de qualidade. No entanto, tais iniciativas sofreram resistência política e econômica, sendo consideradas uma "*propuesta de reforma como 'una doble trampa', por el riesgo de la desintegración del sistema educativo y de su privatización*" (López, 2006, p. 02)[14].

O mesmo ocorreu com o *Libro Rosa* (1988), que foi considerado um modelo educacional neoliberal. Assim como a publicação anterior, reunia aspectos sobre a educação boliviana e evidenciava a necessidade de incorporar a interculturalidade e o bilinguismo no sistema de ensino, demonstrando que "*en ninguna medida ni acción pero tiene el mérito de haber explicitado la urgencia de realizar una reforma y de haberlo hecho desde el ámbito del Estado rompiendo la tradicional inercia de las autoridades que transitaron por ese despacho*" (Anaya, 1995, p. 4)[15]. A cada movimentação evidenciava-se cada vez mais a necessidade de reestruturação do sistema educacional, mas as medidas não foram bem-sucedidas devido à crise econômica que afetou gravemente o país e fragilizou ainda mais a educação boliviana.

Na década de 1990, devido à globalização econômica, o debate sobre a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social dos países na América Latina foram

[14] "proposta de reforma como 'uma dupla armadilha', pelo risco de desintegração do sistema educacional e de sua privatização" (López, 2006, p. 02, tradução nossa).
[15] "em nenhuma medida ou ação, mas têm o mérito de ter explicitado a urgência de realizar uma reforma e de ter feito isso a partir do âmbito do Estado, rompendo a inércia tradicional das autoridades que passaram por esse despacho" (Anaya, 1995, p. 04, tradução nossa).

intensificados se desdobrando em iniciativas por parte do governo boliviano para melhorias no sistema de educação.

> [...] *en ese marco y dada la crisis que caracterizaba a la educación boliviana, en 1991, desde el Ministerio de Planeamiento y Coordinación se creó una instancia responsable de la preparación de un programa de reforma educativa: el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE)* (Lopéz 2006, p. 04)[16].

A *Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* (ETARE) tornou-se um instrumento para viabilizar a reforma integral do sistema educacional, considerando três pilares fundamentais:

> [...] *el fortalecimiento institucional, el mejoramiento cualitativo de la educación, que incluía la sistematización de las experiencias de educación bilingüe- y la adecuación curricular a las necesidades del aparato productivo* (Lopéz 2006, p. 04)[17].

Ao partir deste pressuposto foram desenvolvidas analises da realidade educacional buscando evidenciar as demandas e necessidades para elaborar diretrizes curriculares para atender e assegurar os direitos da população, elaborando estratégias para implementação de financiamento para o sistema educacional na implantação de novas políticas curriculares. No entanto, o sistema educacional boliviano passou por instabilidade social, crise econômica e ditaduras militares regidas por políticas hegemônicas neoliberais até a ascensão e restauração da democracia em 1982.

Após a restauração da democracia no país foram desenvolvidas as primeiras ações na reforma do sistema educativo boliviano que iniciaram em 1994 com apoio de ONG, da igreja católica junto ao ministério da educação.

> [...] *proyectos gubernamentales que más lograron influir en la nueva propuesta educativa boliviana fueron el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el Programa de Escuela Multigrado (PEM), ambos desarrollados con apoyo técnico y financiero del UNICEF, y que, desde la lógica ministerial de entonces, eran vistos más como proyectos de ese organismo internacional que del propio Estado* (Lopéz 2006, p. 04) [18].

Estas ações seriam os primeiros passos para transformação do sistema educacional e reconhecimento da multiculturalidade.

---

[16] "[...] nesse contexto, e diante da crise que caracterizava a educação boliviana, em 1991, o Ministério de Planejamento e Coordenação criou uma instância responsável pela elaboração de um programa de reforma educacional: a Equipe Técnica de Apoio à Reforma Educativa (ETARE)" (López, 2006, p. 04).

[17] "o fortalecimento institucional, a melhoria qualitativa da educação, que incluía a sistematização das experiências de educação bilíngue e a adequação curricular às necessidades do aparelho produtivo" (Lopéz, 2006, p. 04).

[18] [...] os projetos governamentais que mais influenciaram a nova proposta educativa boliviana foram o Projeto de Educação Intercultural Bilíngue (PEIB) e o Programa de Escola Multisseriada (PEM), ambos desenvolvidos com apoio técnico e financeiro do UNICEF e que, na lógica ministerial da época, eram vistos mais como projetos desse organismo internacional do que do próprio Estado (López, 2006, p. 04, tradução nossa).

Com a participação popular e de movimentos sociais representando os povos originários aimará, guaraní, quéchua, chiquitanos, guarayo e moxeño caminhava a passos largos para a transformação do sistema educativo. Iniciando a transformação pelo sistema politico com a posse de uma presidente de origem indígena que atuava ativamente em movimentos sociais.

> [...] *chegada de Morales a la Presidencia en el año 2006 representó un enorme desafío para el Movimiento al Socialismo (MAS), en particular, y para el movimiento indígena-popular, en general, pues los colocó ante la responsabilidad de transformar la herencia del modelo neoliberal* [...] (Gómez 2009, p. 122)[19].

O Movimento ao Socialismo (MAS), juntamente com o presidente Morales, defendeu os interesses dos povos indígenas, camponeses, sindicatos de mineradores, ou seja, dos historicamente oprimidos, desenvolvendo um programa de governo que atendia as necessidades dos povos que permaneciam a mercê do processo histórico colonial.

> [...] *cuyos objetivos principales se orientan a la refundación integral del Estado (a través de la Asamblea Constituyente), la consolidación de un socialismo comunitario, la atención de las necesidades urgentes de los más oprimidos – los actores que conforman su base social* (Diez; Zaccaro, 2007, p. 122)[20].

Nesta perspectiva a terceira reforma educativa insere o projeto de Lei n. 070 *"*Avelino Siñani - Elizardo Pérez", "*que en lo esencial promueve una nueva educación descolonizadora, liberadora, antiimperialista, revolucionaria e intercultural[...], 'surgio' de un proceso de concertación colectiva de la sociedad civil*" (Lopéz, 2006, p. 04)[21].

A proposta de educação boliviana representa um passo importante em direção a uma educação mais inclusiva e descolonizadora. A Lei da Educação n. 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" representa um marco na tentativa de construir uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística dos povos originários, ao mesmo tempo em que busca reverter os efeitos históricos da colonização que tanto impactaram essas comunidades.

Este projeto estaria caminhando lado a lado com propostas elaboradas pela *Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias de Bolivia* (UNNIO). A promulgação da Lei

---

[19] [...] chegada de Morales à Presidência em 2006 representou um enorme desafio para o MAS, em particular, e para o movimento indígena-popular, em geral, pois os colocou diante da responsabilidade de transformar a herança do modelo neoliberal [...] (Gómez 2009, p. 122, tradução nossa).

[20] cujos objetivos principais se orientam para a refundação integral do Estado (através da Assembleia Constituinte), a consolidação de um socialismo comunitário, a atenção às necessidades urgentes dos mais oprimidos — os atores que formam sua base social (Diez; Zaccaro, 2007, p. 122, tradução nossa).

[21] "que, em essência, promove uma nova educação descolonizadora, libertadora, antiimperialista, revolucionária e intercultural [...], 'surgiu' de um processo de concertação coletiva da sociedade civil (...)'' (Lopéz, 2006, p. 04, tradução nossa).

da Educação n. 070/2010 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, resultou na reconfiguração da constituição política e na implementação de um Estado plurinacional, o Ministério da Educação do Estado Plurinacional da Bolívia instaurou uma nova legislação no modelo educativo que objetivava reverter as políticas hegemônicas, monoculturas que inviabilizou e silenciou os povos originário, em busca  Segundo Diez e Zaccaro (2007, p. 122), “*construir un Estado realmente plurinacional, y para revertir las terribles condiciones de existencia que ha sufrido la mayoría indígena, producto de 'la dominación racial blanca y el fracaso de varios procesos de integración trunca y castellanización forzosa*”[22]. A busca pela transformação no campo educacional, visando não apenas à preservação, mas também à revitalização e fortalecimento das identidades culturais dos povos originários.

Instituindo que a escolaridade obrigatória se estende por 14 anos, sendo constituída por subsistemas que incluem a educação regular, a educação alternativa e especial, e o ensino superior de formação profissional. O subsistema de educação regular está organizado em níveis: educação inicial em família comunitária, educação primária vocacional e educação secundária comunitária produtiva. No artigo 1 nomeado: *Mandatos Constitucionales de la educación*, está previsto no primeiro inciso, que será direitos de todos educação de todos os níveis de maneira universal gratuita e intercultural (Bolívia, 2010).

O sistema educacional está embasado na Lei n. 070, Lei de 20 de dezembro de 2010 que decreta no primeiro título do Capítulo I da nova lei educacional boliviana estabelece que “a educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade” (Bolívia, 2010). Além disso, destaca que “a educação é intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo” (Bolívia, 2010), fundamentando-se em princípios de abertura, humanismo, ciência, técnica, tecnologia, produtividade, territorialidade, teórica e prática, liberdade, revolução, crítica e solidariedade.

Essa abordagem reflete um esforço significativo para responder à complexidade cultural e linguística do país, promovendo uma educação com base na descolonização do sistema, que não apenas reconheça, mas também celebre e incorpore a diversidade indígena, conduzindo a mudanças de paradigmas em todos os âmbitos da educação. Isso remete ao conceito de interculturalidade crítica, concebido por Walsh:

[22] "Construir um Estado verdadeiramente plurinacional e reverter as terríveis condições de existência que a maioria indígena sofreu, resultado da dominação racial branca e do fracasso de vários processos de integração interrompida e castelhanização forçada" (Diez; Zaccaro, 2007, p. 122, tradução nossa).

> [...] como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legimitidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Neste pressuposto, deve-se envolver a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e das relações de poder dentro das escolas. Isso requer a formação de professores que não apenas falem as línguas indígenas, mas que também compreendam e valorizem as epistemologias e pedagogias indígenas. Insere-se a sociedade boliviana, onde a diversidade cultural e linguística é profunda. Um sistema educacional verdadeiramente intercultural e plurilíngue deve ir além da inclusão simbólica das línguas e culturas indígenas. A socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui critica o multiculturalismo, que se desenvolveu como resposta às tensões sociais geradas por políticas neoliberais.

> [...] *o un multiculturalismo oficial, plagado de citas de Kymlicka, y anclado en la noción de los indígenas como minorías. A nivel latinoamericano, el detonante fueron las masivas protestas contra medidas neoliberales en Venezuela (1989), México (1994), Bolivia (2000-2005), Argentina (2002), que alertaron a la tecnocracia sobre la necesidad de "humanizar el ajuste". El corolario fue un multiculturalismo ornamental y simbólico, con fórmulas como el "etno-turismo" y el "eco-turismo", que ponían en juego la teatralización de la condición "originaria", anclada en el pasado e incapaz de conducir su propio destino* (Cusicanqui, 2010, p. 60)[23].

Esse multiculturalismo tem sido caracterizado como superficial e decorativo, utilizado mais para apaziguar demandas sociais do que para promover uma verdadeira inclusão e empoderamento dos povos campesinos e indígenas. As reformas promovidas pelos governos neoliberais, como a descentralização municipal e a reforma constitucional, muitas vezes mascaram a manutenção de estruturas de poder que continuam a marginalizar as populações indígenas. O autor Gómez (2009) faz a seguinte leitura sobre a concepção de educação intercultural proposta na Lei da Educação n. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez".

> *En cuanto a la noción de educación intercultural, esta conjuga dos componentes: una mirada hacia nosotros, donde la intraculturalidad promovería "la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y otras identidades, para la consolidación de un Estado Plurinacional basado en equidad,*

[23] O multiculturalismo oficial, repleto de referências a Kymlicka e ancorado na noção dos indígenas como minorias, ganhou força na América Latina após as massivas protestas contra as medidas neoliberais na Venezuela (1989), México (1994), Bolívia (2000-2005) e Argentina (2002), que alertaram a tecnocracia sobre a necessidade de "humanizar o ajuste". O resultado foi um multiculturalismo ornamental e simbólico, com fórmulas como o "etno-turismo" e o "eco-turismo", que teatralizavam a condição "originária", ancorada no passado e incapaz de conduzir seu próprio destino (Cusicanqui, 2010, p. 60, tradução nossa).

> *solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia" (artículo 16.a); y una mirada hacia los otros, donde la interculturalidad es entendida como "la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo"* (Gómez, 2006, p. 126-127)[24].

A noção de educação intercultural apresentada reflete um modelo de ensino que busca integrar e valorizar as diversas culturas, conhecimentos e saberes dentro de uma sociedade plurinacional como a Bolívia. Essa proposta revolucionária visa fortalecer as identidades locais enquanto promove a interação respeitosa e equitativa entre diferentes saberes. A consolidação do Estado plurinacional mencionada implica um reconhecimento crítico da história e das relações de poder coloniais que continuam a influenciar a sociedade. Isso significa questionar e desafiar as estruturas e narrativas que perpetuam a marginalização das culturas e línguas indígenas.

Nesse contexto, as políticas educacionais propostas para atender alunos moradores nas faixas de fronteira, conforme estabelecido no Título IV que trata das Disposições Transitoriais, Abrogatórias e Finais, são cruciais para garantir que essas comunidades tenham acesso a uma educação que respeite e promova suas identidades culturais. O décimo primeiro artigo desse título, que aborda especificamente as necessidades educacionais das populações em regiões de fronteira, reflete a intenção do Estado em reconhecer e atender às particularidades dessas comunidades.

> *Escuelas de Frontera, extrema pobreza e inaccesibles.*
> *Las escuelas de frontera son prioridad del Estado, tendrán carácter integral y recibirán atención en personal, infraestructura y equipamiento, sobre la base de las Políticas y Programas Educativos extraordinarios definidos por el Ministerio de Educación* (Bolívia, 2010 p.39)[25].

Essa ênfase nas escolas de fronteira evidencia um compromisso com as regiões mais vulneráveis e marginalizadas, buscando integrar essas áreas ao sistema educacional nacional de forma mais equitativa. No entanto, como apontam Maia e Ferreira (2011, p. 39):

---

[24] Quanto à noção de educação intercultural, ela combina dois componentes: uma visão voltada para nós mesmos, onde a interculturalidade promoveria 'a coesão e o fortalecimento das nações indígenas originárias, afro-bolivianas e outras identidades, para a consolidação de um Estado Plurinacional baseado na equidade, solidariedade, complementaridade, reciprocidade e justiça' (artigo 16.a); e uma visão voltada para os outros, onde a interculturalidade é entendida como 'a inter-relação e interação de conhecimentos, saberes, ciência e tecnologia próprios com os alheios, que fortalece a identidade própria e a interação em igualdade de condições entre todas as culturas bolivianas e com o resto do mundo' (Gómez, 2006, p. 126-127, tradução nossa).

[25] Escolas de Fronteira, extrema pobreza e inacessíveis. As escolas de fronteira são prioridade do Estado, terão caráter integral e receberão atenção em pessoal, infraestrutura e equipamentos, com base nas Políticas e Programas Educacionais extraordinários definidos pelo Ministério da Educação (Bolívia, 2010 p. 39, tradução nossa).

> [...] nas sociedades pluriétnicas, a noção de neutralidade do Estado nas esferas econômica e social muitas vezes se traduz na crença de que a mera introdução de dispositivos legais é suficiente para garantir a existência de uma sociedade harmônica. Isso sugere que a simples promulgação de leis e políticas educacionais que afirmem a interculturalidade e a pluralidade linguística poderia ser considerada suficiente para assegurar a igualdade de acesso e oportunidades para todos.

Contudo, a realidade muitas vezes diverge dessa idealização. A discriminação ocorre exatamente quando indivíduos são tratados de maneira igual em situações diferentes e de maneira diferente em situações iguais. Isso significa que, mesmo com dispositivos legais em vigor, as práticas e estruturas sociais e institucionais podem continuar a perpetuar desigualdades. Nesta concepção, a autora Silvia Rivera Cusicanqui (2010) argumentou que as medidas tomadas pelo governo boliviano foram implementadas como uma cortina de fumaça para satisfazer as demandas das elites, que continuam a exercer poder econômico e político enquanto oferecem concessões limitadas aos direitos indígenas. Conforme Cusicanqui, "*las elites se sensibilizan a las demandas de reconocimiento y de participación política de los movimientos sociales indígenas, y adoptan un discurso retórico y esencialista, centrado en la noción de "pueblos originarios*" [26] (2010, p. 69).

As reformas promovidas pelos governos neoliberais, como a descentralização municipal e a reforma constitucional, muitas vezes disfarçam a perpetuação de estruturas de poder que mantêm as populações indígenas à margem. Em vez de promover uma transformação real, essas reformas podem reforçar a exclusão ao adotar uma abordagem simbólica que reconhece os direitos indígenas apenas na superfície, sem abordar as desigualdades subjacentes.

Além disso, a suposta neutralidade do Estado muitas vezes falhou em não reconhecer as nuances e especificidades das necessidades das diversas comunidades indígenas. Essa neutralidade aparente pode resultar em políticas que não abordam efetivamente as disparidades existentes, mantendo, assim, as estruturas coloniais que perpetuam a marginalização. Em vez de oferecer uma inclusão genuína, tais políticas acabam reforçando um multiculturalismo ornamental que, na prática, não desafia as bases do poder colonial, mas apenas as recobre com uma fachada de reconhecimento superficial.

Neste contexto insere-se a Unidad Escolar Cristóbal Colón escola indígena que oferta a educação primária comunitária vocacional que compreende a formação básica destinada a

[26] As elites se sensibilizam superficialmente às demandas de reconhecimento e participação política dos movimentos sociais indígenas, adotando um discurso retórico e essencialista centrado na noção de "povos originários" (Maia; Ferreira, 2011, p. 39, tradução nossa).

crianças de 6 a 11 anos, organizada em seis anos, tem caráter intracultural, intercultural e plurilíngue. Na instituição ocorre o ensino da cultura regional do Departamento de Santa Cruz e local do Município de San Mathias, no ensino linguístico são trabalhados três idiomas diferentes sendo eles: castelhano, bésiro e inglês.

O castelhano e o inglês são idiomas trabalhados em todo território do país, porém o bésiro é o idioma indígena originário da região inserido no currículo como está descrito no Capítulo I Subsistema de Educación Regular, no décimo artigo no quarto inciso "*Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero*[27] (Bolivia, 2010, p. 11). A ação do sistema educacional voltada para a revitalização das línguas e culturas dos povos originários reflete uma tentativa de recuperar e fortalecer as identidades culturais que foram historicamente marginalizadas.

Neste contexto, o sistema educacional boliviano vislumbra uma educação baseada na pluriculturalidade que não se limita apenas à aceitação das diferenças, mas enfatiza a valorização ativa das culturas indígenas, afrodescendentes e de outros povos que muitas vezes foram subordinados pelo sistema educacional dominante. Buscando criar um espaço onde todas as culturas podem se desenvolver igualmente, influenciar e enriquecer a sociedade como um todo. O desafio é romper com a imposição de uma cultura dominante, reconhecendo e promovendo as práticas culturais e os saberes locais, respeitando a diversidade e buscando uma educação inclusiva e transformadora.

Após discutirmos as políticas educacionais de Educação Intercultural e Práticas Bilíngues nas Regiões Fronteiriças do Brasil e da Bolívia, percebemos que as iniciativas dos Estados estiveram orientadas por uma abordagem intercultural e bilíngue com uma perspectiva decolonial. Sob essa ótica, na próxima subseção, aprofundaremos nossa compreensão por meio de um panorama contextual da educação intercultural bilíngue, vinculada a essa perspectiva.

## 5. UM PANORAMA CONTEXTUAL: Educação Intercultural Bilíngue Em Perspectivas Decoloniais

> *La interculturalidad no es simplemente un reconocimiento de la diversidad cultural, sino una propuesta política, social y epistemológica que busca transformar las*

[27] "Alcançar habilidades e aptidões comunicativas trilíngues através do desenvolvimento de línguas indígenas originárias, espanhol e uma língua estrangeira" (Bolivia, 2010, p. 11, tradução nossa).

> *relaciones de poder y promover una convivencia equitativa y justa*[28] (Walsh, 2009, p. 45).

As regiões de fronteira entre o Brasil e a Bolívia representam espaços de intensa diversidade cultural e linguística, onde diferentes grupos étnicos convivem, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essa pluralidade. Nesse contexto, a educação intercultural bilíngue, sob uma perspectiva decolonial, emerge como um instrumento legal na educação no Brasil e Bolívia que visa promover a reparação histórica da marginalização de culturas e saberes locais, invertendo as narrativas predominantes no sistema educacional tradicional. Esta seção buscará contextualizar os conceitos de educação intercultural bilíngue em perspectivas decoloniais, oferecendo uma compreensão crítica e reflexiva sobre seu papel na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva nas regiões fronteiriças.

A princípio mergulhou-se nas principais contribuições do grupo transdisciplinar de caráter heterogêneo "Modernidade-Colonialidade" composto por intelectuais de diferentes vertentes que objetivam construir um projeto epistemológico, político e ético. Para a sustentação teórica foram referenciados os seguintes autores: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres entre outros. Tais pesquisas em aspectos epistemológicos, florescem como um campo fértil nesta teoria que objetiva visibilizar na atualidade os padrões eurocêntricos em perspectivas hegemônicas que continuam a desfavorecer grupos subalternizados, refletindo suas produções em ações para denunciar e desconstruir narrativas opressoras.

Para contribuir com a temática foram incluídos textos sobre a invisibilidade e o silenciamento de culturas no currículo escolar com autor Santomé (1993), a noção de identidade e cultura, enfatizando a importância de uma pedagogia crítica e insurgente de Franco (2021), e a inclusão escolar como um processo necessário e desafiador com Mantoan (2003). Paulo Freire em suas obras sobre autonomia pedagógica e inclusão, (1998; 2005) Candau e Fernandes (2010) complementam essa discussão das práticas pedagógicas decoloniais, enquanto Costa e Turci (2011) exploram a inclusão escolar sob a ótica de Freire; e, por fim, Ferreiro (2017) e Leal (2010) contribuíram com a questão acerca da escrita e o processo de alfabetização. Esses autores foram somente uma parte do arcabouço teórico selecionado, que servirá como base para

[28] A interculturalidade não é simplesmente um reconhecimento da diversidade cultural, mas uma proposta política, social e epistemológica que busca transformar as relações de poder e promover uma convivência equitativa e justa (Walsh, 2009, p. 45, tradução nossa).

dialogarmos sobre as temáticas abordadas, garantindo que não nos afastemos dos objetivos da pesquisa.

Levaremos em consideração o contexto histórico de colonização do Estado Nacional do Brasil e do Estado Plurinacional da Bolívia, que influenciou de maneira decisiva na constituição e estruturação da escola pública no século XXI. Este passado colonial foi encarregado de missões históricas colonizadoras, em que se buscava criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, dizimando povos originários e africanos, apagando suas histórias e reescrevendo-as com seu próprio sangue.

Estas ações reconfiguraram o padrão mundial, pois "a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade" (Quijano, 2005, p. 117). Neste pressuposto, Quijano descreveu a América como berço da modernidade por constituir o processo de hierarquização racial com a colonialidade e a modernidade indissociáveis, instaurando nações dominantes como centro universal na produção de conhecimentos desconsiderando as "outras" epistemologias, ontologias e axiologias.

> [..] a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana (Quijano, 2005, p. 121).

Nesta concepção nota-se que o conceito de colonialidade e colonialismo seguem relacionados, porém são distintos conforme Nelson Maldonado-Torres abordou.

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131).

Considerando a descrição de Torres, as distinções dos conceitos na colonialidade perpetua as hierarquias sociais, raciais e culturais estabelecidas durante o período colonial europeu, no qual foi produzida a idealização do centro do conhecimento e o fetichismo cultural que construiu um imaginário de cultura superior sobre os povos colonizados, constituindo a

noção de raça e a subjetividade dos subalternizados. Descrito como racismo epistêmico, a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (Grosfoguel, 2007, p. 35).

Essas hierarquias se manifestam em diversas esferas, como a econômica, política, cultural e epistemológica, resultando em uma desigualdade profunda e persistente entre as nações de povos colonizados. Portanto, a colonialidade se desdobra em várias facetas descritas como "colonialidade do poder", "colonialidade do saber" e "colonialidade do ser" (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Neste pressuposto o conceito "colonialidade do poder" que deriva da dominação e opressão resultante do processo colonizador europeu que segue até os tempos atuais com classificação social que culminou em um padrão mundial capitalista de hierarquização racial para "a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial" (Quijano, 2005, p. 117).

A "colonialidade do saber" decorre do poder sobre os conhecimentos epistemológicos dos povos subalternizados. A violência epistêmica, com a imposição hegemônica de conhecimento, afeta a produção e a valorização de conhecimentos e epistemologias não ocidentais, constituindo a geopolítica do conhecimento.

> Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005, p. 111).

Esse fenômeno perpetua a marginalização dos saberes indígenas, afrodescendentes e de outras culturas subalternizadas, forçando-os a se conformarem aos paradigmas eurocêntricos dominantes. Nesta perspectiva, a imposição das línguas coloniais, à qual Mignolo (2005) se refere como "geopolítica linguística", estabeleceu um monopólio linguístico que desprezou as línguas nativas, manipulando, consequentemente, o imaginário e a cosmovisão das populações originárias.

Por sua vez, a "colonialidade do ser" se manifesta através da imposição de normas e valores que desvalorizam e inferiorizam as identidades dos povos colonizados. Essa desumanização é reforçada por práticas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

> O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores […] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (Fanon, 2003, p. 35-36).

De acordo com Fanon, podemos afirmar que a decolonialidade do ser desumaniza e marginaliza indivíduos e comunidades, negando-lhes o reconhecimento pleno de sua humanidade e identidade cultural. A violência simbólica, por exemplo, inclui a estigmatização cultural, racial e social, que internaliza a inferioridade e legitima a dominação. Neste contexto o processo histórico das nações tidas como subalternas recorre da autoafirmação dos países dominantes em todos os âmbitos condicionando a histórias de rejeição e domínio.

Sob esta perspectiva daremos enfoque crítico sobre a função atribuída a escola e as práticas pedagógicas alfabetizadoras em contextos interculturais e bilíngues. A instituição escolar em toda América Latina fundamentou seus objetivos em doutrinar e catequizar a população, uma proposta de "escola universal" com práticas pedagógicas doutrinadoras que concebia como um processo de uniformização, homogeneização e padronização elitista, orientado à afirmação de uma cultura, língua e religião comum desconsiderando a subjetividade de cada sujeito. Como afirmou Boaventura de Sousa Santos:

> O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos, 2010, p. 23).

Nesta perspectiva  a educação formal das nações brasileira e boliviana constituíram em seu processo histórico a retorica do universalismo e objetividade derivados de narrativas eurocêntricas e do Norte Global sofrendo uma violenta imposição de homogeneidade racial que se desdobra no apagamento e a invizibilização cultural, religioso e linguísticos.

As instituições escolares se tornaram instrumento eficaz na constituição das identidades nacionais com a concepção de igualdade que também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e adolescência homogêneas e desterritorializadas, nomeadas e inventadas inclusive como alunos conforme abordado por Sacristán (2005). Esses alunos são esperados a responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos estabelecidos por um padrão de poder-saber.

> Dessa forma, a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de 'educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los'. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 08).

O sistema educacional junto a práticas pedagógicas que não contemplam as experiências dos alunos ou a realidade da comunidade funciona como um mecanismo que perpetua a dominação cultural, reforçando a ideia de que o conhecimento e os valores elitistas são superiores. Neste contexto insere os povos considerados subalternos, entre eles os povos fronteiriços, que possuem contextos sociais, culturais e linguísticos complexos que não se encaixam nas medidas educacionais direcionadas aos povos indígenas e quilombolas previstas nas legislações educacionais dos países do Brasil e Bolívia. Em um levantamento documental identificou-se lacunas no sistema educacional de ambos os países, tais fragilidades desencadeiam múltiplos fatores resultantes no fracasso escolar e na desintegração cultural e linguística.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (2005) defendeu que quem fracassa é o sistema educacional, ao não compreender que o processo de aprendizagem deve partir da realidade do aluno. Ele descreve essa situação como "educação bancária", na qual a invasão cultural sob a ótica do opressor é transmitida pela instituição escolar, tornando-se o principal instrumento para a efetivação deste processo de dominação. Esse processo ocorre da seguinte maneira:

> Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores' necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (Freire, 2005, p. 175).

A internalização dos valores dos invasores leva os invadidos a adotarem não apenas os modos de vida e cultura dos dominadores, mas também a rejeitarem e menosprezarem suas próprias tradições, línguas e formas de ser. Sendo a educação o principal instrumento de alienação. Nesse sentido as práticas pedagógicas estão alinhadas com a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade.

Portanto, as práticas pedagógicas com base técnico-científica, que é utilizada como instrumento de organização e instrução para a mera transmissão de informações, se revelou

insuficiente ao limitar a uma abordagem rígida e voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos instrucionais. Esse modelo tradicional, centrado na reprodução de conhecimento de maneira passiva e acrítica, é cada vez mais questionado, especialmente no contexto de uma educação que visa a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Saviani (2010), por exemplo, descreve correntes do pensamento pedagógico no Brasil.

> No caso da pedagogia tecnicista, o que se pretendeu foi racionalizar o processo educativo, introduzindo no trabalho pedagógico o parcelamento que caracteriza o trabalho intelectual. Nesse sentido, diferentemente da pedagogia escolanovista, em que o ato pedagógico era uma relação interpessoal (dos alunos entre si e dos alunos com o professor), na pedagogia tecnicista há uma tendência a despersonalizar o ato pedagógico (Saviani, 2010, p. 36).

Estas práticas residem em sua tendência a desumanizar o processo educativo, tratando o aprendizado como uma atividade puramente técnica e desconsiderando o papel essencial das relações humanas no desenvolvimento cognitivo e moral dos estudantes. Ocorrendo o distanciamento do ato pedagógico como uma relação humana e interativa, levantando questionamentos sobre os reais objetivos da educação e o sistema tradicional de ensino.

> Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao "que" ensinamos aos nossos alunos e ao "como" ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (Mantoan, 2003, p. 34).

Assim, o processo de desconstrução das práticas tecnicistas, focadas na mera aplicação de técnicas, tem sido reavaliado, passando a priorizar uma educação pautada em direitos universais. Essa abordagem rejeita a padronização dos educandos, característica do modelo escolar tradicional alinhado aos interesses do capitalismo neoliberal (Costa; Turci, 2011, p. 376).

Em vez de promover uma educação que apenas prepara os indivíduos para se ajustarem a uma sociedade existente, defende-se uma pedagogia que os capacite a questionar, transformar e ressignificar essa sociedade. Como destaca Freire (1998, p. 15), "educar vai além de simplesmente treinar o educando no domínio de habilidades".

Nessa perspectiva, o processo pedagógico requer práticas fundamentadas em uma epistemologia crítica e emancipadora, que promovam a construção de metodologias dialógicas e problematizadoras. Essas práticas visam estimular uma educação crítica, capaz de questionar

as estruturas de poder e os mecanismos de dominação, promovendo sua desconstrução e reformulação em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

> [...] os princípios epistemológicos da pedagogia, na perspectiva crítica, contemplam as bases dos necessários processos de inclusão, para além do mero acolhimento, reafirmando que, numa sociedade de relações contraditórias, excludentes, desiguais, opressivas, a Pedagogia há que se fazer emancipatória, na contínua busca de mais humanidade nos homens, o que se fará por meio da transformação das condições que produzem exclusão/opressão (Franco; Silva; Mota, 2021, p. 118).

Nesse sentido, a pedagogia crítica-emancipatória busca promover a autonomia dos estudantes, incentivando-os a serem agentes ativos em seu processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. Essa abordagem desafia a hierarquia tradicional entre professor e aluno, propondo uma relação mais horizontal e dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente e em constante interação com o contexto social e cultural dos envolvidos.

> Uma educação crítica, pautada no diálogo e na problematização da realidade pode oferecer novos caminhos entre inúmeras culturas, etnias e lugares sociais, referendando um novo princípio de educação democrática, com base na ampliação e na consolidação dos processos emancipatórios e críticos (Franco, 2016, p. 168).

Essa abordagem não se limita à transmissão de conhecimentos prontos, mas busca envolver os sujeitos no processo de construção do saber, tornando-os agentes ativos na análise e transformação da realidade em que estão inseridos. Fundamentada no diálogo e na problematização, uma pedagogia crítica valoriza a pluralidade de culturas, etnias e contextos sociais, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem coletiva.

> [...] uma criticidade que constitui e é constituída pelo pensamento crítico com os envolvidos e com o mundo em que eles estão inseridos, tendo como pretensão a interpretação e a compreensão desse mundo e a possibilidade de construir juntos um mundo com menos desigualdades sociais. Uma criticidade que desabrocha um esperançar amortecido (Silva, 2020, p. 116).

Portanto, as práticas pedagógicas docentes estão profundamente relacionadas aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações (Franco, 2016). Neste prisma as práticas pedagógicas vão além da simples transmissão de conteúdo; ela busca transformar a realidade social e empoderar os indivíduos para que possam se tornar agentes de mudança em suas comunidades.

Nesta concepção, as instituições escolares, juntamente com as práticas pedagógicas, protagonizam discussões em relação à sua constituição, repensando os paradigmas e as concepções coloniais, desse modo reivindicando a reconfiguração a partir de suas identidades. Partindo para uma perspectiva de uma pedagogia decolonial termo concebido por Walsh:

> [...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; 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).

A pedagogia crítica e a pedagogia decolonial compartilham a intenção de transformar a educação em um espaço de conscientização e emancipação, mas operam a partir de perspectivas distintas, ainda que complementares. Juntas, elas buscam criar uma educação que não só emancipa, mas que também decoloniza, desmantelando as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e promovendo uma verdadeira justiça social e cultural está ação "*se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas* [...]" (Walsh, 2009, p. 45)[29].

Essa abordagem propicia a construção conjunta, sendo incorporada de maneira que promova a educação inclusiva e crítica, o que implica reconfigurar currículos, métodos de ensino e políticas educacionais para refletir e valorizar a diversidade cultural. Com práticas pedagógicas orientadas por "*posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, crear y incidir*" (Walsh, 2010, p. 585)[30].

Nesta perspectiva promover uma educação que emancipa, revelando essas dinâmicas de poder e promovendo uma consciência crítica entre os educandos, é somente por meio de uma educação que valorize e respeite as culturas, línguas e conhecimentos dos povos oprimidos que se pode reverter esse processo de alienação e promover uma verdadeira libertação.

Isso torna-se um chamado à resistência cultural e à afirmação da identidade própria dos povos, com práticas pedagógicas que integrem conteúdos culturais e históricos dos sujeitos individuais e comunidades silenciadas, a partir de suas próprias narrativas históricas e culturais, assumindo a interculturalidade crítica "[...] *como proyecto político, social, ético y epistémico* –

[29] "Trata-se de impulsionar ativamente processos de intercâmbio que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam construir espaços de encontro, diálogo, articulação e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas [...]" (Walsh, 2009, p. 45, tradução nossa).

[30] "Posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir" (Walsh, 2010, p. 585, tradução nossa)

*de saberes y conocimientos –, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación*" (Walsh, 2009, p. 03)[31].

Portanto, em relação à educação e às práticas pedagógicas aponta para um giro epistêmico que visa a desconstrução dos padrões sociais hegemônicos. Em vez de perpetuar estruturas de poder que mantêm as desigualdades, propõe-se um projeto político que articula ética com igualdade e reconhecimento genuíno das diferenças. Nesta perspectiva crítica inserimos no diálogo as práticas pedagógicas no processo de alfabetização sendo um das problemáticas a em relação os objetivos desta pesquisa.

A alfabetização seria uma habilidade indispensável para a formação dos sujeitos, permitindo a apropriação do sistema de escrita nos princípios alfabéticos e ortográficos. Contudo, "[...] aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita" (Galuch; Sforni, 2009, p. 144).

Nesse sentido a alfabetização envolve a compreensão profunda dos princípios que regem o sistema notacional, indicando que ela não se limita à decodificação de símbolos, mas também abrange a apropriação crítica desse sistema.

> Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da leitura do mundo. Esta percepção desmistifica a visão ingênua e ideológica de que os alunos de famílias com pouco acesso a leitura tendem a ser ignorantes em absoluto e que por sua falta de conhecimento dificilmente serão letrados e que não poderão transformar a situação. [...]. Aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la (Freire, 2005, p. 60).

Conforme Freire, a alfabetização não deve ser vista como um objetivo final, mas como um processo contínuo de aprendizagem, em que o aprendiz desenvolve a capacidade de interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Segundo Ferreiro (2017, p. 47), "[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária". Esse processo, de certa forma, se inicia antes da vida escolar, ocorrendo no cotidiano, em contato com a leitura e

[31] "[...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação" (Walsh, 2009, p. 03, tradução nossa).

a escrita não formal, pois "[...] quando o sujeito entra na escola, já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que o habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto" (Luria, 1988, p. 131).

O processo de alfabetização deve ocorrer de forma significativa, em que as práticas pedagógicas explicitem os significados da aquisição dessas habilidades, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse processo permite que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham acesso ao conhecimento e possam participar de forma plena e consciente da vida social, cultural e política. Nesse contexto, é necessário "[...] configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, tendo em vista a prática social da leitura e da escrita" (Soares, 2017, p. 97).

Freire defendeu uma prática educativa voltada para a autonomia do aluno, contrapondo-se à educação bancária, uma prática opressora que inibe a curiosidade, a criatividade e a criticidade dos estudantes. Partindo do pressuposto de que "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2002, p. 25), propõe-se a realização de intervenções pedagógicas que formem alunos críticos, competentes e autônomos.

Essa postura em relação à educação e às práticas pedagógicas, que propõe um giro epistêmico para desconstruir padrões sociais hegemônicos, dialoga profundamente com a ideia de que a alfabetização vai além do simples domínio técnico dos signos linguísticos.

O objetivo é emancipar os oprimidos, permitindo-lhes não apenas recuperar sua dignidade e valor, mas também reimaginar e recriar suas próprias condições de existência. Trata-se de uma educação que desafia as normatividades impostas, busca restaurar as vozes silenciadas e fomenta uma verdadeira equidade, onde a diversidade não é apenas tolerada, mas celebrada como um componente essencial para a justiça social. Nesse sentido, "consideramos a interculturalidade um elemento central neste processo de 'reinventar a escola', articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, sabres e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social" (Candau, 2016, p. 10).

Em tempos de globalização e persistência de desigualdades educacionais, se desejamos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva de garantir a todos e todas o direito à educação, é imperativo abordar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Nesse contexto, Walsh (2007) propõe a

perspectiva da interculturalidade crítica, que assume um papel central na articulação entre igualdade e diferença, promovendo a emancipação social.

> A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 08).

A interculturalidade crítica, conforme descrita, não se trata de um projeto étnico limitado à celebração da diferença, mas sim de um projeto político que visa a transformação radical das estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a subjugação. Esse projeto transcende as fronteiras culturais, estabelecendo alianças entre grupos que, embora distintos, compartilham a luta contra a globalização neoliberal e a imposição da racionalidade ocidental.

Este enfoque coloca em evidência a insuficiência das abordagens multiculturalistas que, ao invés de desafiar as estruturas de poder existentes, muitas vezes as reforçam ao promover uma visão de inclusão que não questiona as desigualdades estruturais. A interculturalidade crítica, por outro lado, é concebida como um projeto de existência e de vida, que busca criar novas condições de poder, saber e ser. Isso significa um rompimento com as narrativas dominantes e a construção de alternativas que vão além das concessões simbólicas oferecidas pelas elites, abordando de forma substantiva as raízes do colonialismo e do neoliberalismo que continuam a moldar as relações sociais e culturais.

> *Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto…Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales…Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante* (Haro; Vélez, 1997, p. 302-303)[32].

[32] Que não se hierarquizem determinados tipos de conhecimentos sobre outros – saber formal/saber tradicional – e que não sejam somente os atores frágeis da sociedade os que estejam na obrigação de conhecer a cultura dos

A interculturalidade no sistema educativo implica em assumir a diversidade cultural como foi descrita em Haro e Vélez. Para que a educação seja verdadeiramente intercultural, é crucial que todas as culturas sejam representadas de forma equitativa, tanto em termos de professores quanto de conteúdos curriculares. Isso implica a inclusão de educadores de diversas origens culturais e o reconhecimento e valorização dos múltiplos conhecimentos e sabedorias que essas culturas trazem. Além disso, a educação intercultural deve ser viabilizada por meio de metodologias que respeitem e reflitam a pluralidade cultural dos alunos, utilizando recursos didáticos que sejam funcionais e adequados a essa realidade.

No entanto nos deparamos com realidades conflitantes em ambos países no qual são disponibilizados instrumentos legais para promoção dos direitos de diversos grupos socioculturais, porém ao adentrarmos a realidade escolar evidencia-se que as diversidades culturais são vistas como um problema no cotidiano das práticas pedagógica enrijecidas pelas estruturas. Pois a educação foi utilizada como uma ferramenta para impor a cultura hegemônica, especialmente durante o período colonial com o objetivo de "eliminar o "outro" foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a "assimilação". Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos" (Candau, 2010 p. 155).

Portanto, o processo histórico de inclusão de políticas educacionais interculturais e bilíngues enfrentou muitos desafios. Inicialmente, essas políticas foram direcionadas exclusivamente às comunidades indígenas. No entanto, a partir da década de 1990, impulsionados por movimentos sociais e demandas locais, diversos países da América Latina passaram a reconhecer em suas constituições a natureza pluricultural, multiétnica e multilíngue de suas sociedades. Como resultado, foram implementadas políticas educacionais que refletiam essa diversidade cultural e linguística.

Essa proposta efetuava a adaptação ou inclusão superficial dos diferentes grupos sociais com a criação de escolas bilíngues estatais, que inicialmente parece um avanço, na verdade

---

atores dominantes: suas línguas, seus costumes, seus códigos de comportamento, mas que, pelo contrário, a educação se dê em termos de igualdade de condições, sem discriminação e desrespeito... Para que a educação seja realmente intercultural, é preciso que todas as culturas envolvidas no processo educativo se façam conhecer e se difundam em termos equitativos: com professores indígenas, afrodescendentes, hispanohablantes e estrangeiros; contemplando nos conteúdos curriculares os múltiplos elementos de conhecimento e sabedoria das diferentes culturas; viabilizando o ensino com metodologias diversas e adequadas à realidade pluricultural; com recursos didáticos funcionais... Se a pretendida educação intercultural não levar em conta, na prática, a diversidade cultural do país, será uma tentativa semelhante a muitas outras, cujo único resultado tem sido a assimilação da cultura das minorias étnicas à cultura nacional e dominante (Haro; Vélez, 1997, p.302-303, tradução nossa).

reforça a lógica de civilizar e adotar a cultura dominante. “Nessa proposta, a escola era vista como um motor de desenvolvimento comunitário” onde, “através de explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional” (Collet, 2001, p. 77).

O bilinguismo não era valorizado como um fim em si mesmo ou como um reconhecimento da importância das línguas indígenas, mas sim como um meio para facilitar a integração dos indígenas na cultura hegemônica. Essas narrativas revelam a complexa relação entre educação, poder e identidade cultural, evidenciando como as políticas educacionais foram, e muitas vezes ainda são projetadas para moldar as populações de acordo com os valores e interesses da cultura dominante.

A incorporação do discurso de educação intercultural bilíngue, muitas vezes, ocorre de maneira superficial e não consciente nos processos educativos. Fidel Tubino (2005) caracterizou essa abordagem como um “interculturalismo funcional”, que instrumentaliza a diversidade cultural em vez de reconhecê-la verdadeiramente. Nesse modelo, as culturas não são valorizadas em sua riqueza e especificidade, mas sim utilizadas como ferramentas para a assimilação e homogeneização cultural.

Essa problemática motiva a pesquisa em escolas situadas na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, onde se observam práticas pedagógicas que, apesar de se apresentarem como interculturais, frequentemente não conseguem ir além desse interculturalismo funcional.

Surge então uma série de questões fundamentais: Como as práticas pedagógicas em contextos de fronteira ocorrem para promover uma interculturalidade crítica e verdadeira, que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística? De que maneiras as políticas educacionais podem ser reestruturadas para evitar a assimilação cultural e, em vez disso, fomentar um diálogo autêntico entre culturas? E, finalmente, como os educadores podem ser preparados para reconhecer e trabalhar com a complexidade das identidades fronteiriças, promovendo uma educação que realmente empodere as comunidades locais?

Essas questões foram centrais para a pesquisa, pois buscaram compreender os desafios e as possibilidades de uma educação que não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade cultural, permitindo que as comunidades fronteiriças mantenham e fortaleçam suas identidades em um contexto de respeito e equidade.

Na próxima subseção, foi apresentado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M. Nossa Senhora Aparecida e o Regulamento Interno e Planejamento Anual da U.E. Cristóbal Colón, documentos fundamentais para orientar a prática educacional. Analisaremos como o PPP

contribui para a construção de práticas educacionais que favorecem a formação de identidades fronteiriças, refletindo as especificidades socioculturais dessas comunidades. Essa análise permitiu uma compreensão mais aprofundada de como as diretrizes educacionais se alinham com as necessidades e realidades dos estudantes em contextos de fronteira.

## 6. REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAS DA E.M. NOSSA SENHORA APARECIDA E DA U.E. CRISTÓBAL COLÓN

> A educação é um ato de amor, por isso é um ato de coragem. É a prática da liberdade (Freire, 1983, p. 79).

Nesta subseção, iremos explorar os documentos oficiais vigentes do ano de 2024, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M. Nossa Senhora Aparecida e o Regulamento Interno e Planejamento Anual da U.E. Cristóbal Colón. Esses documentos foram analisados em conjunto com as contribuições colhidas nas entrevistas realizadas em ambas as escolas, permitindo uma compreensão mais profunda das diretrizes pedagógicas e das práticas educacionais adotadas nessas instituições. O objetivo foi identificar como esses documentos refletem as especificidades culturais e linguísticas das comunidades escolares e como podem ser aprimorados para atender melhor às necessidades do contexto fronteiriço.

Sob este prisma o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi essencial e orientou as práticas educativas e definiu diretrizes e objetivos para o desenvolvimento integral dos alunos, portanto:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2006, p. 13).

Nesse sentido, o PPP é um instrumento norteador do processo de ensino, direciona o trabalho pedagógico e fundamenta os princípios da escola a partir de uma participação democrática retratando as "[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]" (Veiga, 2006, p. 08).

Portanto, as escolas Nossa Senhora Aparecida e Cristóbal Colón possuem autonomia na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que ambas as legislações promovem

a participação coletiva para garantir a representatividade e o atendimento às necessidades específicas de suas comunidades escolares.

A U.E. Cristóbal Colón, possui como documentos oficiais o Regulamento Interno e Planejamento Anual, elaborado em 2023 e válido para o ano de 2024, os documentos seguem fundamentados na Lei da Educação n. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", que assegura a democracia e autonomia no desenvolvimento dos documentos citados.

> *Artículo 3. (Bases de la educación). La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización* (Bolívia, 2010, p. 03)[33].

Diante disso os instrumentos legais da Unidade escolar estão baseados no modelo sociocomunitário produtivo que fundamenta em uma educação descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora em busca do respeito as diversidades sociais e culturais em suas diversas formas de organização.

Nesta perspectiva, apresentaremos o Projeto Político Pedagógico da E.M. Nossa Senhora Aparecida, vigente no ano de 2024, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (LDB), que prevê, no Título II, Artigo 2º, Inciso VIII "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal".

Com base nas normativas legais de ambos os países, foi possível garantir a autonomia na construção dos documentos oficiais responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, permitindo que as escolas adaptem suas práticas educativas de modo a integrar as particularidades culturais e sociais dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalecem a identidade coletiva e o compromisso com a transformação social.

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2006 p. 13-14).

[33] Artigo 3. (Bases da educação). A educação se sustenta na sociedade, por meio da participação plena das bolivianas e dos bolivianos no Sistema Educativo Plurinacional, respeitando suas diversas expressões sociais e culturais, em suas diferentes formas de organização (Bolívia, 2010, p. 3, tradução nossa).

Essa visão propõe que os documentos oficias normativos para o trabalho pedagógico não seja apenas um documento administrativo, mas um processo contínuo e coletivo de tomada de decisões, onde a participação de todos os atores escolares é valorizada. Ao buscar eliminar as divisões e hierarquias que fragmentam o trabalho escolar, para promover uma cultura de cooperação e igualdade, onde cada membro da comunidade escolar tem voz e poder de influência. Portanto, não apenas organiza o trabalho pedagógico, mas também reflete e promove os valores de democracia, participação e igualdade, fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que forma cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto a educação nas regiões fronteiriças é um campo de alta complexidade, onde as tradições culturais e linguísticas locais devem ser integradas de forma significativa no currículo escolar. Como Veiga (2002, p. 56) esclarece que "[...] o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar".

Dito isso documentos oficiais de ambas escolas precisam abordar e refletir a pluralidade cultural e linguística desses espaços fronteiriços, promovendo uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize as identidades que compõem o tecido social fronteiriço superando a cultura dominante.

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (Candau, 2011 p. 241).

Desse modo as escolas situadas em regiões de fronteira, exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, com foco na transformação social e na construção de identidades emancipadas sensível às demandas de corpos colonizados e às tensões identitárias, territoriais, culturais e sociais dessas populações. Isso implica considerar os conhecimentos e as experiências das comunidades locais e tradicionais, integrando-os ao processo de construção deste instrumento legal.

> O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para mandar para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma, sob o olhar atento do poder público (Freitas, 2004, p. 69).

De acordo com as considerações de Freitas, a construção destes documentos deve ter a participação de todos agentes envolvidos gestores, professores, pais, alunos, funcionários e comunidades em busca de valorizar e integrar as diversas influências culturais, promovendo um senso de identidade que reconheça tanto as raízes locais quanto as interações com a cultura do "outro". As diferenças são vistas como construções sócio históricas em constante processo de transformação, caracterizadas por sua dinamicidade e influenciadas pelas relações de poder nas interações sociais. Elas fazem parte da constituição tanto dos indivíduos quanto dos grupos sociais, e precisam ser reconhecidas e valorizadas positivamente nos documentos oficiais das escolas. Ao mesmo tempo, é essencial que essas diferenças não sejam transformadas em desigualdades ou usadas como base para preconceitos e discriminação, mantendo uma abordagem dinâmica e inclusiva das identidades (Candau, 2011, p. 246).

Na próxima subseção, faremos a apresentação dos documentos oficiais da U.E. Cristóbal Colón, destacando os principais apontamentos. A análise desses documentos permitirá compreender como a instituição organiza seu trabalho pedagógico e quais são as diretrizes que orientam as práticas educacionais no contexto intercultural e fronteiriço. Além disso, exploraremos como esses documentos refletem as particularidades culturais e linguísticas da comunidade escolar e apontaremos possíveis áreas de fortalecimento na abordagem educacional da escola.

## 6.1 U.E. CRISTÓBAL COLÓN: Análise do Regimento Interno e o Planejamento Anual Trimestrializado (2023)

A U.E. Cristóbal Colón possui dois documentos fundamentais que orientam e organizam o trabalho pedagógico da instituição: o Regimento Interno (2024) e o Planejamento Anual Trimestrializado (2023). Para uma maior compreensão da realidade da escola, passaremos a analisar sistematicamente os documentos oficiais e a entrevista realizadas com os professores na U.E. Cristóbal Colón.

A Bolívia, sendo um Estado Plurinacional, reconhece a importância de integrar as diferentes culturas indígenas, afro-bolivianas e outras comunidades locais no processo

educativo, promovendo a interculturalidade e a educação bilíngue no sistema de educação. De acordo com a autora essa ação seria um dos primeiros passos para políticas educacionais adotado em vários países da América do Sul.

> [...] *en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de edu cación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural* (Walsh, 2000, p. 123)[34].

Está proposta é fundamentada na premissa de que a educação deve transcender a simples transmissão de conhecimentos acadêmicos, promovendo uma formação que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação moral e social dos estudantes. Possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis para serem ajustadas conforme as características regionais. Esta abordagem está estabelecida nos fundamentos da Lei da Educação n. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez".

> *Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el Currículo Base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el Currículo Base plurinacional* (Bolívia, 2010, p. 29)[35].

Essa abordagem educativa integrada visa ao desenvolvimento pleno dos alunos, abrangendo aspectos intelectuais, culturais, éticos e sociais. Sob esse prisma, os Serviços Departamentais de Educação preveem atendimento especial para escolas fronteiriças no inciso décimo primeiro.

> *Escuelas de Frontera, extrema pobreza e inaccesibles. Las escuelas de frontera son prioridad del Estado, tendrán carácter integral y recibirán atención en personal, infraestructura y equipamiento, sobre la base de las Políticas y Programas Educativos extraordinarios definidos por el Ministerio de Educación* (Bolívia, 2010, p. 38)[36].

---

[34] [...] nos sistemas de educação desenvolvidos em áreas com predominante população indígena, deve-se utilizar como língua principal de ensino o quíchua ou o idioma da respectiva cultura, e o castelhano como língua de relação intercultural (Walsh, 2000, p. 123, tradução nossa).

[35] É responsabilidade do Ministério da Educação projetar, aprovar e implementar o Currículo Base com a participação dos atores educacionais, assim como apoiar a formulação e aprovação dos currículos regionalizados, em coordenação com as nações e povos indígenas originários camponeses, preservando sua harmonia e complementaridade com o Currículo Base plurinacional (Bolívia, 2010, p. 29, tradução nossa).

[36] Escolas de Fronteira, extrema pobreza e inacessibilidade. As escolas de fronteira são prioridade do Estado, terão caráter integral e receberão atenção em pessoal, infraestrutura e equipamento, com base nas Políticas e Programas Educacionais extraordinários definidos pelo Ministério da Educação (Bolívia, 2010, p.38, tradução nossa).

Este dispositivo legal afirma que as escolas na fronteira são prioridade e busca reconhecer e atender às especificidades e necessidades das comunidades situadas em regiões de fronteira. Ao apresentar estes instrumentos legais de âmbito nacional que asseguram direitos a escolas de fronteiriças iniciaremos a análise dos documentos oficiais aliado as entrevistas da Unidade escolar Cristóbal Colón em seus Objetivos Holísticos de Nível, no Planejamento Anual Trimestrializado (2023) estão fundamentados nestes aspectos.

> *IV - OBJETIVO HOLÍSTICO DE NIVEL*
> *Fortalecemos la práctica de valores sociocomunitarios y principios ético-morales, en el desarrollo del pensamiento crítico; lectura comprensiva,escritura creativa; el pensamiento lógico matemático, resolución de problemas; a través de la convivencia comunitaria biométrica; la sensibilidad en las manifestaciones culturales dearte, música, danza, deporte; el uso adecuado de las Tecnologías de Información y Comunicación, la exploración, experimentaciôn e investigación para contribuir a la educación intracultural, intercultural y plurilingüe del Estado Plurinacional, en complementariedad, diálogo de saberes, conocimientos propios y universales* (P.A. 2023, p. 4)[37].

Os documentos seguem os parâmetros estabelecidos pela legislação educacional e desenvolvem um currículo em sala de aula que inclui três idiomas distintos, contemplando a cultura e a língua da comunidade indígena de San Juan de Corralito e do município de San Mathías, através do ensino da língua indígena besséro. Além disso, abrange a cultura e a história do Departamento de Santa Cruz, juntamente com o ensino de uma língua oficial do país, o castelhano, e de uma língua estrangeira, o inglês, conforme os conhecimentos dispostos na base curricular nacional. Destacando esses parâmetros legais, em um trecho da entrevista questionamos sobre a composição cultural e linguística no ambiente escolar o professor respondeu.

> *Es esencial para nosotros que los niños aprendan y valoricen nuestra cultura, no solo a nivel nacional, sino también la cultura local de Bolivia, de nuestro departamento, y del lugar en el que vivimos. Aprender a hablar correctamente el castellano es fundamental, y nuestro objetivo es que los estudiantes valoricen su idioma, el castellano, sin dejarse influenciar por lenguas extranjeras* (Prof. 1 U.E. Cristóbal Colón, 2024)[38].

---

[37] IV- OBJETIVO HOLÍSTICO DE NÍVEL
Fortalecemos a prática de valores sociocomunitários e princípios ético-morais no desenvolvimento do pensamento crítico; leitura compreensiva, escrita criativa; pensamento lógico-matemático, resolução de problemas; por meio da convivência comunitária biométrica; da sensibilidade nas manifestações culturais de arte, música, dança, esporte; do uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação, da exploração, experimentação e pesquisa para contribuir com a educação intracultural, intercultural e plurilíngue do Estado Plurinacional, em complementaridade, diálogo de saberes, conhecimentos próprios e universais (P.A. 2023, p. 4, tradução nossa).

[38] É essencial para nós que as crianças aprendam e valorizem nossa cultura, não apenas em nível nacional, mas também a cultura local da Bolívia, do nosso departamento e do lugar onde vivemos. Aprender a falar corretamente

Inicialmente, a fala desdobrou-se na ênfase de valorizar e reviver a cultura e a língua do país. Essa estratégia, organizada e sistematicamente implementada, tem como objetivo desenvolver um processo de ensino que vá além da educação tradicional homogeneizadora, que historicamente marginalizou as culturas indígenas e locais bolivianas. Ressalta em outro trecho da entrevista que em sala trabalha várias línguas:

> [...] *diferentes lenguas aprendizaje de acuerdo a la comunidad español aprender a valorizar su cultura. Cómo se diciendo una lengua de segunda lengua Besero un país entero departa de Santa cruz sí español En tu departamento y tercera lengua que seremos lengua extranjero* (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024)[39].

Neste trecho o entrevistado expõe que em sala são desenvolvidos a cultura do país e três idiomas diferentes, porém a língua indígena e a língua estrangeira são desenvolvidas somente nas turmas do quarto e sexto ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem apresenta uma lacuna na realidade dos alunos fronteiriços, conforme evidenciado neste trecho da entrevista, onde é possível observar uma postura firme do participante no destaque a seguir.

> *En cuanto a la forma de hablar y escribir correctamente, puedo brindar mucho apoyo, ya que no son muchos los alumnos, lo que permite trabajar de manera más personal con cada uno de ellos. Debo colaborar con los padres para que me ayuden con la educación de sus hijos. Es fundamental que ellos participen y no les permito que me hablen en otro idioma. Habia familia entera que hablaba portugués, por lo que el niño llegó a mí con el portugués como lengua habitual. Es importante que se corte esa influencia porque el alumno debe aprender a valorizar su propio idioma, no otro. Desde el primer año, deben enfocarse en su idioma nativo y, a medida que avanzan, desde primero hasta quinto, deben ir mejorando. La primera etapa se centra en la oralidad para aprender a hablar correctamente* (Prof. 1 U.E. Cristóbal Colón, 2024)[40].

---

o espanhol é fundamental, e nosso objetivo é que os alunos valorizem seu idioma, o espanhol, sem se deixar influenciar por línguas estrangeiras (Prof. 1 U.E. Cristóbal Colón, 2024, tradução nossa).

[39] [...] diferentes línguas aprendidas de acordo com a comunidade. O espanhol deve ser valorizado como parte de sua cultura. Assim como se diz que a segunda língua é o Besséro, um idioma que abrange o país todo e também o departamento de Santa Cruz, enquanto a terceira língua que teremos será a língua estrangeira." (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024, tradução nossa)

[40] Em relação à forma de falar e escrever corretamente, posso oferecer muito apoio, já que não são muitos os alunos, o que permite um trabalho mais personalizado com cada um deles. É fundamental que eu colabore com os pais para que eles ajudem na educação de seus filhos. A participação deles é essencial e não permito que me falem em outro idioma. Havia uma família inteira que falava português, por isso a criança chegou até mim com o português como língua habitual. É importante que essa influência seja cortada, pois o aluno deve aprender a valorizar seu próprio idioma, e não outro. Desde o primeiro ano, eles devem se concentrar em sua língua nativa e, à medida que avançam, do primeiro ao quinto ano, devem ir melhorando. A primeira etapa se concentra na oralidade para aprender a falar corretamente (Prof. 1 U.E. Cristóbal Colón, 2024, tradução nossa).

Evidencia-se que a língua e cultura do país seria priorizada no ensino, não sendo permitida ou incentivada a utilização das culturas e línguas brasileiras em sala de aula. Apesar da cultura e o idioma estar profundamente enraizado na comunidade e grande parte dos alunos terem contato direto em suas relações sociais e familiares com a cultura e língua do Brasil, está realidade segue sendo negligenciada. Em outro momento da entrevista, perguntei sobre como os professores lidam com o fato de os alunos falarem português, e quais os desafios de trabalhar em um território multicultural e multilinguístico.

> *Debido a nuestra proximidad con la frontera, a menos de medio kilómetro de Brasil, muchos valoran el portugués, pero como maestros, debemos enseñarles a valorar y dominar su propia lengua. Este es nuestro desafío: asegurarnos de que valoren su propio idioma, porque estos niños son el futuro, y podrían llegar a ser alcaldes, presidentes o líderes de la frontera. Por eso, es fundamental que aprendan a valorarse a sí mismos y a su lengua, llevándose este aprendizaje a casa con sus famílias* (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024)[41].

A entrevista evidencia que o desafio enfrentado, sob a ótica dos professores da U.E. Cristóbal Colón, está diretamente relacionado à forte influência de culturas e línguas estrangeiras, especialmente a brasileira, que se manifesta de forma intensa devido à proximidade geográfica com o Brasil. Nesse trecho, o professor enfatizou que as práticas pedagógicas são cuidadosamente estruturadas para valorizar e fortalecer a cultura boliviana, buscando resgatar e promover a identidade nacional e local em meio à convivência com influências culturais externas.

> *La cultura de forma nacional tiene el fiesta de nuestro de nuestro pueblo San Matías nuestra cultura nuestra tradición nuestra cultura cuando ya viene el 06 de agosto y es la cultura a nivel nacional de acuerdo al trimestre nuestro contenido que tenemos elaborado a nivel nacional y nosotros lo cómo le diría lo acomodamos de acuerdo al trimestre que haya de acuerdo a los contenidos a nivel nacional, adaptamos que quiere decir acomodar entonces así es la cultura aquí nosotros tenemos que aprender y valorizar como fronterizos nuestra cultura, no la del país es nuestra cultura sí o si nosotros para que los niños vayan desde ahí recatando como era antiguamente, valorizaba nuestra cultura no aprender otra cultura que no nos pertenece, entonces tenemos que valorizar nuestra cultura de aquí de Bolivia y de nuestro departamento y el lugar donde nosotros vivimos* (Prof. 1 U.E. Cristóbal Colón, 2024)[42].

[41] Devido à nossa proximidade com a fronteira, a menos de meio quilômetro do Brasil, muitos valorizam o português, mas, como professores, devemos ensiná-los a valorizar e dominar sua própria língua. Esse é o nosso desafio: garantir que valorizem seu próprio idioma, porque essas crianças são o futuro e podem se tornar prefeitos, presidentes ou líderes da fronteira. Por isso, é fundamental que aprendam a se valorizar e a valorizar sua língua, levando esse aprendizado para casa com suas famílias (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024, tradução nossa).

[42] A cultura, de forma nacional, é a festa do nosso povo, San Mathías. Nossa cultura, nossa tradição, nossa cultura. Quando chega o dia 6 de agosto, é a cultura em nível nacional, de acordo com o trimestre, com o conteúdo que

Nas entrevistas, evidencia-se uma preocupação central com a preservação e valorização da cultura e língua local, destacando que, embora sigam um currículo base nacional, os professores adaptam o conteúdo para que os alunos se conectem com suas tradições e com a história local. Essa perspectiva está explicitada no segundo objetivo estabelecido no Planejamento Anual Trimestralizado (2023), que norteia a implementação de práticas educativas que valorizam a diversidade cultural e linguística da comunidade.

> *II – Objetivo do PSP*
> *Incentivar al cultivo y procesamiento de diferentes plantas frutales, a través de prácticas y conocimientos ancestrales, para un mejor aprovechamiento deestos alimentos, en su temporada contribuyente a la economia y seguridad alimentaria de la comunidad en armonía con madre tierra* (Plan Anual Trimestralizado, 2023, p. 4).[43]

Esse processo visa criar um ambiente educacional que contribua para a construção de uma identidade cultural regionalizada e integrada. Os esforços de incorporar os saberes ancestrais, as línguas nativas e as práticas comunitárias, em diálogo com os conhecimentos universais, refletem uma abordagem pedagógica mais inclusiva e culturalmente consciente com as políticas educacionais propostas com a Lei da Educação n. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que significou um marco político, epistemológico e pedagógico para a educação boliviana.

Nesta fala a participante enfatizou sobre a língua originária e a importância neste processo de aprendizagem e valorização e apropriação.

> [...] *cuando es el nivel ya ella tiene dominar casi hacer una canción besiro más pesadito más arriba hasta para defender una tina ya ahorita están poniendo que todo el el este tiene que defender este de acuerdo a su región el idioma La lengua indígena no no mucho no mucho no mucho pero las primeras palabras mamá papá hermano tío saludos etapa tiene que aprender qué Bueno que mi alumno este salga aprendiendo aprendiendo a desarrollarse y a defenderse no y que sea en el futuro bueno una autoridad de aquí de la comunidad o sea una maestra como yo no sea que*

temos elaborado em nível nacional. E nós, como eu diria, a ajustamos de acordo com o trimestre e com os conteúdos em nível nacional, adaptamos o que quer dizer acomodar. Assim é a cultura aqui. Temos que aprender e valorizar, como fronteiriços, nossa cultura, e não a de outro país. É nossa cultura, sim, para que as crianças comecem a resgatar como era antigamente, quando valorizavam nossa cultura. Não aprender outra cultura que não nos pertence. Então, temos que valorizar a cultura daqui da Bolívia, do nosso departamento e do lugar onde vivemos (Prof. 1 U.E. Cristóbal Colón, 2024, tradução nossa).

[43] II – Objetivos do PSP
Incentivar o cultivo e processamento de diferentes plantas frutíferas, através de práticas e conhecimentos ancestrais, para um melhor aproveitamento desses alimentos em sua temporada, contribuindo para a economia e a segurança alimentar da comunidade, em harmonia com a Mãe Terra (P.A.T, 2023, tradução nossa).

> *sea un profesional que aprenda defenderse valorar su comunidad Valore valorizar su comunidad que valore su comunidad donde él vive como boliviano como Martiño que valore aquí su comunidade* (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón , 2024).[44]

Na fala percebemos que os professores buscam integrar formalmente os princípios de valorização e resgate de práticas e conhecimentos ancestrais, em uma educação que incorpore as especificidades dos saberes e fazeres das comunidades indígenas em um trecho da entrevista, foi dado destaque à declaração: "*tenemos que aprender y valorar como fronterizos nuestra cultura*" (Prof. 1, U.E. Cristóbal Colón, 2024), observar-se a compreensão sobre a importância de desenvolver, no espaço escolar, práticas pedagógicas que alinhadas as origens da comunidade como disposto no quarto artigo no Plan Anual Trimestralizado (2023).

> *Fortalecemos la prácticade valores sociocomunitarios y principios ético-morales, en el desarrollo del pensamiento crítico; lectura comprensiva, escrituracreativa; el pensamiento lógico matemático, resolución de problemas; a través de la convivencia comunitaria biométrica; la sensibilidad en lasmanifestaciones culturales de arte, música, danza, deporte; el uso adecuado de las Tecnologías de Información y Comunicación, la exploración,experimentación e investigación para contribuir a la educación intracultural,intercultural y plurilingüe del Estado Plurinacional, en complementariedad,diálogo de saberes, conocimientos propios y universales* (Plan Anual Trimestralizado, 2023, p. 4)[45].

Essa abordagem pretendeu fortalecer os laços culturais e linguísticos presentes na região, contribuindo para a autonomia das comunidades e o fortalecimento de sua identidade cultural. Além disso, procura fomentar a capacidade de subsistência dessas comunidades de maneira sustentável e socialmente responsável. No entanto, nas entrevistas e nas leituras dos documentos legais evidencia-se o receio de que uma valorização inadvertida da língua e da cultura estrangeiras ocorra em detrimento da cultura local.

---

[44] Quando chega ao nível mais avançado, ele já deve dominar quase o suficiente para fazer uma canção em Besséro, algo mais pesado, mais elevado, até se defender numa conversa. Agora estão dizendo que todos devem defender o idioma de sua região, a língua indígena. Não muito, mas as primeiras palavras como mãe, pai, irmão, tio, cumprimentos – o aluno deve aprender. É bom que meu aluno saia da escola aprendendo a se desenvolver, a se defender e que, no futuro, se torne uma autoridade aqui na comunidade. Ou seja, um professor como eu, que se torne um profissional que aprenda a se defender, valorizar a sua comunidade, valorizar o lugar onde vive, como boliviano, como matinho, que valorize sua comunidade (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024).

[45] Fortalecemos a prática de valores sociocomunitários e princípios ético-morais, no desenvolvimento do pensamento crítico; leitura compreensiva, escrita criativa; pensamento lógico-matemático, resolução de problemas; através da convivência comunitária biométrica; a sensibilidade nas manifestações culturais de arte, música, dança, esporte; o uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação, a exploração, experimentação e pesquisa para contribuir com a educação intracultural, intercultural e plurilíngue do Estado Plurinacional, em complementaridade, diálogo de saberes, conhecimentos próprios e universais (Plano Anual Trimestralizado, 2023, p. 4, tradução nossa).

> E*so ocurre en esta frontera de Bolivia donde el boliviano fue el que se vio obligado aprender el portugués no para poder comunicarse sin embargo el del Brasil no tiene esa obligación no es como que si nosotros nos sintiéramos obligado a aprender su idioma usted* (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024)[46]?

Percebesse nesta fala que a apropriação dos aspectos culturais e linguísticos do território brasileiro não são apropriados, isso ressalta a necessidade de proteger e promover a própria cultura com maior intensidade, especialmente em um contexto de pluriculturalidade proporcionado pela proximidade geográfica. Este discurso desconsidera a cultura e a língua brasileira que permeiam as relações no ambiente escolar fronteiriço, sendo vista como uma cultura e língua "outra", o que mantém um padrão de dominação que rejeita a "outra" identidade e a caracteriza como uma influência invasora. De acordo com os autores:

> As nossas maneiras de situarmo-nos em relação *aos outros* tende "naturalmente", isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria 'nós", em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que tem referências culturais e sociais semelhantes [...]. Os outros são os que confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc (Moreira; Candau, 2008, p. 29).

Nesse contexto, a negação do "outro", apesar de a matriz educacional estar fundamentada em uma abordagem intercultural e descolonizadora que reconhece a pluriculturalidade. Nessas perspectivas, as características culturais e linguísticas influenciadas por interações transnacionais e transculturais que constituem a realidade da comunidade escolar de San Juan do Corralito, não são formalmente reconhecidas no ambiente escolar.

Mesmo com o significativo esforço dos educadores em adotar práticas pedagógicas inclusivas, ainda persiste uma lacuna no tratamento das especificidades da fronteira. Esse fenômeno seria caracterizado, conforme Walsh (2002), pela ideia de que a multi ou pluriculturalidade simplesmente reconhece a pluralidade étnico-cultural da sociedade e o direito à diferença, sem, contudo, integrar essas diferenças às relações de poder. Assim, traços de uma educação tradicional e rígida, que não acolhe as influências fronteiriças, ainda persistem, ignorando o potencial dessas influências para enriquecer a construção de identidades multifacetadas.

[46] Isso acontece nessa fronteira com a Bolívia, onde o boliviano foi obrigado a aprender português para se comunicar, enquanto o brasileiro não tem essa obrigação. Não é como se nós nos sentíssemos obrigados a aprender o idioma deles, entende (Prof. 2 U.E. Cristóbal Colón, 2024, tradução nossa)[46]?

Tal postura não condiz com o que estão estabelecidos no quarto artigo do Regulamento Interno (2023), que norteia a implementação de práticas educativas comprometidas com a valorização cultural e a sustentabilidade social.

> *Art. 4 - Principios, Definiciones y Valores*
> *Interculturalidad. Entendida como la interacción entre las culturas, que se constituye en instrumento para la cohesión y convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones para la construcción de relaciones de igualdad y equidad de manera respetuosa* (R. I., 2024)[47].

Este artigo convidou à reflexão, ressignificação e humanização do processo de ensino, adotando uma perspectiva intercultural que conduz pedagogias e práticas que permitem outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-junto (Walsh, 2013). Contradizendo com a realidade da Unidade Escolar Cristóbal Colón, no qual percebe-se que as práticas pedagógicas estão alinhadas a um currículo profundamente enraizado nas tradições culturais e linguísticas do país boliviano, adotando estratégias que promovem uma abordagem rígida em defesa da cultura e da língua local.

Para fundamentar essa análise, observa-se a legislação que rege a educação no Estado Plurinacional da Bolívia, especificamente a Lei de Educação n. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", na qual, nos objetivos da educação, o sexto inciso descreve: "*Contribuir al fortalecimiento de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional, priorizando la educación en las fronteras para resguardar la soberanía*" (Bolívia, 2010, p. 7)[48]. A prioridade dada à educação nas fronteiras, embora pareça positiva, também pode ser vista como uma forma de controle e assimilação cultural. A ênfase em "segurança" e "defesa" sugere que a soberania é vista como um valor central, frequentemente associado a um controle rígido sobre o território e a população.

Haja vista que essa abordagem pode ser interpretada como uma continuidade de narrativas que priorizam a imposição da autoridade central em detrimento das vozes e necessidades das comunidades locais, especialmente daquelas à margem do desenvolvimento e da inclusão. No entanto, revelam um desequilíbrio cultural e linguístico na fronteira, onde a obrigação de aprender o idioma dominante (português) recai sobre o lado boliviano, enquanto

[47] Art. 4 – Princípios, Definições e Valores
Interculturalidade. Entendida como a interação entre as culturas, que se constitui em um instrumento para a coesão e convivência harmoniosa e equilibrada entre todos os povos e nações, visando à construção de relações de igualdade e equidade de maneira respeitosa (R. I., 2024, tradução nossa).
[48] Contribuir para o fortalecimento da segurança, defesa e desenvolvimento do Estado Plurinacional, priorizando a educação nas fronteiras para resguardar a soberania (Bolívia, 2010, p. 7, tradução nossa).

o brasileiro mantém uma posição de privilégio, sem a necessidade de assimilar o idioma ou a cultura local boliviana.

Contudo, vale considerar que a realidade fronteiriça é complexa e multifacetada, exigindo que a identidade cultural seja entendida como dinâmica e em constante transformação, influenciada por diversos fatores sociais e históricos. Hall (2006) argumentou que a identidade seria construída por meio de processos de negociação e hibridização cultural, nos quais diferentes influências se entrelaçam para formar novas expressões culturais.

Nesse contexto, é fundamental adotar práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de criar um espaço escolar onde a cultura local seja valorizada e preservada, ao mesmo tempo em que se reconhecem e se aproveitam as influências culturais externas para enriquecer a experiência cultural, linguística e educacional. Adotar essa perspectiva requer uma visão que vá "para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza vigentes no atual contexto mundial" (Fleuri; Coppete; Azibeiro, 2009, p. 31).

Esse fenômeno requer o reconhecimento da interdependência entre diversas disciplinas e saberes, desafiando a fragmentação do conhecimento e promovendo uma visão mais holística e integradora. Isso demonstra que, apesar de existirem instrumentos legais que asseguram o desenvolvimento das línguas locais, eles ainda não contemplam plenamente as necessidades sociais, culturais e linguísticas que considere as cosmovisões dos povos fronteiriços.

Sob este prisma a autora Anzaldúa (2012), em suas narrativas que denunciam o silenciamento identitário em áreas de fronteira, evidencia como essa imposição territorial unidimensional transgrediria as subjetividades e esmagaria as "identidades mestiças", este conceito descreve as identidades multifacetadas que emergem justamente dessas zonas de contato intercultural. Essas identidades são o resultado de séculos de interações entre diferentes culturas, etnias e tradições que coexistem em uma zona de contato, este território se configura em um espaço geopolítico singular e multifacetado com complexas interações étnico-raciais, permanecendo relativamente desconhecido e marginalizado no discurso nacional de ambos os países.

Esse processo de subalternização seria, portanto, uma negação ontológica, que desumaniza aqueles que não se encaixam nos moldes identitários estabelecidos pelas narrativas hegemônicas. A consequência é a subversão das ideias, imaginários e cosmovisões das populações fronteiriças, que são forçadas a internalizar uma visão de si mesmas como inferiores ou anômalas. "A negação sistemática da humanidade do outro", em uma "determinação furiosa

para negar ao outro todos os atributos de humanidade, obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade, quem sou eu?" (Walsh, 2005, p. 22).

Esse questionamento não é apenas uma busca por autoconhecimento, mas uma reação à imposição violenta de uma ontologia que nega a complexidade e a legitimidade das suas formas de ser e de conhecer o mundo. Isso exemplifica que os sujeitos e os saberes das comunidades da fronteira vivenciam pois, historicamente tiveram suas vozes silenciadas e suas histórias imaginadas e apagadas. Seus conhecimentos tradicionais, saberes e fazeres não se encaixam nas organizações das sociedades homogêneas e modernas, construindo-se narrativas negativas sobre as comunidades e indivíduos fronteiriço.

Nestas perspectivas, a fronteira e seus sujeitos com as suas subjetividades, expressões culturais, linguísticas estão associados a povos "menos civilizados" atrasados e carentes, tais comparações estão associadas a cosmovisões ocidentais que segundo Lander (2005):

> Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades (Lander, 2005, p. 34).

Essa representação gera impactos profundos, ao produzir e instituir imaginários que atribuem conotações negativas ao espaço, tempo e às políticas associadas à região. Esses imaginários não apenas afetam a percepção externa da área, mas também influenciam os próprios sujeitos ao internalizarem essas narrativas, os habitantes das comunidades começam a negar suas próprias cosmovisões, muitas vezes reproduzindo discursos que rotulam a região como uma "terra sem lei" e uma "terra de ninguém".

Considerando tal perspectiva, as práticas pedagógicas devem servir como ferramentas para desconstruir as narrativas negativas sobre estes espaços, enfrentando os discursos opressores e alienadores do Estado com concepções imperialistas que têm moldado as identidades fronteiriças.

> A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. [...] A identidade é "produzida" através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema (Lawn, 2001, p. 118).

Nesse contexto, as comunidades escolares localizadas em regiões de fronteira enfrentam desafios decorrentes dos conflitos socioculturais que impactam a construção da identidade dos sujeitos. Esta perspectiva ajuda a entender como os habitantes desses territórios ressignificam o espaço em que vivem, incorporando elementos culturais e identitários de ambos os lados da fronteira. A fluidez das identidades e as práticas de integração intercultural não são apenas respostas às circunstâncias, mas também formas de resistência às imposições externas e às diferenças estruturais.

Na próxima subseção, passaremos a dialogar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M. Nossa Senhora Aparecida. Nesse ponto, analisaremos como o PPP da escola, os desafios, as necessidades específicas relacionadas à alfabetização de alunos bilíngues e à integração de práticas interculturais no contexto fronteiriço. A discussão buscou evidenciar as lacunas, as potencialidades e as direções possíveis para fortalecer a educação intercultural e bilíngue na instituição.

## 6.2 E.M. NOSSA SENHORA APARECIDA: Análise do Projeto Político Pedagógico

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida possui como direcionadores e organizadores das práticas pedagógicas, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico vigente no ano de 2024, as dimensões pedagógicas estiveram de acordo com o que esteve disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sendo descrito no PPP:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura, no Art. 26, que os currículos devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (PPP, 2024 p. 03).

Essas diretrizes orientam o trabalho pedagógico, permitindo a adaptação às características regionais e locais da comunidade. Nesse pressuposto, o Projeto Político Pedagógico (PPP), em

sua proposta curricular, foi direcionado por documentos de base em âmbito nacional e estadual, estabelecendo os seguintes objetivos.

> A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida atende a primeira etapa da educação básica – Educação Infantil – Pré-Escola IV e V Anos e Ensino Fundamental de nove anos. É a Base Nacional Comum Curricular e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT, 2018) que oferece parâmetros para elaboração de planejamentos de ações educativas ministradas em âmbitos educacionais do município. Os eixos constitutivos da Matriz Curricular são estruturados em eixos e estão organizados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017 para a Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017 Ensino Fundamental de nove anos (PPP, 2024 p. 04).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2024 fundamenta-se, em sua maioria, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), seguindo orientações institucionais que visam padronizar conteúdos e parâmetros pedagógicos. Além desses direcionadores, a instituição também adere a políticas públicas e propostas curriculares baseadas na educação do campo, conforme disposto:

> A elaboração do currículo pressupõe traduzir princípios ideológicos, políticos, econômicos e pedagógicos em normas de ação, prescrições educativas na forma de instrumento que guie e oriente a prática pedagógica cotidiana. Dessa forma, entendemos que cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos objetos de conhecimento para contemplar além dos temas transversais, os locais, com base na Educação do Campo: Economia Solidária (os princípios da Economia Solidária), Políticas Públicas (políticas específicas para o Campo), Agroecologia (princípios da agroecologia), Diversidade (étnico, identidade, orientação sexual, gênero e cultural) (PPP, 2024 p. 12).

De acordo com esses princípios, a escola esteve direcionada a atender às demandas específicas das populações rurais, como agricultores familiares, comunidades tradicionais e indígenas. Considerando a diversidade cultural e linguística, torna-se fundamental dispor de diretrizes que promovam uma atenção mais aprofundada aos aspectos culturais, geográficos, econômicos e sociais do ambiente em que a instituição escolar está inserida. Esses aspectos são essenciais para a adaptação às particularidades da região fronteiriça. Nesse contexto, a escola desenvolve o programa "Horta Escolar", conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024.

> Lei nº 2.667 de 29 de junho de 2018, dispõe sobre a criação do Programa "Horta Escolar" nas Instituições de Ensino do Município de Cáceres/MT e dá outras providências." A proposta visa o cultivo de mudas de arvores frutíferas, hortaliças e plantas medicinais pela comunidade escolar, sob a supervisão de técnicos do

> município. Promovendo a educação e a preservação do ambiente escolar, a ampliação da arborização em áreas pública e privados da comunidade. De acordo com o Programa" Horta na Escola, caberá ao Executivo Municipal fornecer orientação técnica, equipamento, adubos e sementes necessários à execução do programa (PPP, 2024, p. 14).

Além dessa determinação desenvolvida pelos funcionários da escola, o currículo apresenta dez objetivos orientadores da ação pedagógico-didática no ambiente escolar. Dentre esses, destacamos três que consideram a diversidade e a cultura, embora não haja uma referência específica à diversidade linguística.

> 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (PPP, 2024, p. 13).

Sob essa ótica, buscamos compreender se a teoria está sendo efetivamente aplicada na prática. Para isso, realizaremos uma análise fundamentada em documentos oficiais, complementada por entrevistas e observações, com o intuito de esclarecer as práticas pedagógicas em um contexto intercultural e bilíngue. Nosso objetivo foi compreender de que forma os aspectos culturais e linguísticos da região são integrados às atividades educacionais e investigar a existência de estratégias específicas para lidar com as influências culturais transfronteiriças. Durante as entrevistas, questionamos de que forma os aspectos culturais e linguísticos da região são incorporados nas práticas pedagógicas, obtendo uma resposta incisiva com um esclarecimento.

> Não! Assim a gente, eu sempre estou procurando conversar com os professores saber se estava conseguindo, se não está chorando, se está conseguindo é criar vínculos de amizade de respeito de carinho. Já na adaptação? Sim, na questão de adaptação, mas o ano passado que foi o primeiro ano deles foi tranquilo a gente viu que eles criaram laços assim de amizade de carinho de respeito os alunos que estavam aqui das fazendas, receberam acolheram eles não tiveram nenhuma briga por causa de achar que é boliviano, não teve nada disso eles foram acolhidos (Prof. 1 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

Neste trecho, percebe-se que as práticas pedagógicas estão direcionadas ao acolhimento dos alunos bolivianos, mas sem nenhuma ação específica voltada aos aspectos culturais e linguísticos que caracterizam a comunidade escolar. Em outro ponto, outro participante relata que:

> [...] a gente se preocupa com a questão da cultura da língua do acolhimento, mas na verdade os pais estão preocupados e estão querendo mais que ele se torne brasileiro que receba Bolsa Família e receba o auxílio do governo brasileiro entendeu! (Prof. 2 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

Neste trecho, nota-se uma preocupação com os aspectos culturais e linguísticos devido ao crescente número de migrantes bolivianos que ingressam na instituição. No entanto, essa presença seria vista pela comunidade como uma busca por auxílios e benefícios sociais oferecidos pelo governo brasileiro. Este discurso estaria associado a narrativas em que desvalorizam e subjugam as formas de vida, saberes, culturas e economias locais, impondo um modelo hegemônico que privilegia a acumulação de capital e o controle territorial.

> [...] certas raças são condenadas como "inferiores" por não serem sujeitos "racionais". São objetos de estudo, "corpo" em conseqüência, mais próximos da "natureza". Em certo sentido, isto os converte em dominàveis e exploràveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização européia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa seqüência – estão mais próximas da "natureza" que os brancos (Quijano, 2005, p. 129).

Os alunos considerados bolivianos e as suas comunidades sofrem estigmas que os inferiorizam resultando na construção histórica de negação ao direito de ser e existir desses povos de acordo com suas próprias cosmovisões e modos de organização. Ao questionar os participantes sobre como as questões culturais e linguísticas se manifestam no ambiente escolar, obtivemos respostas inconclusivas. Destaca-se, contudo, o seguinte trecho de uma fala: "[...] a questão da cultura, só para te dar respaldo, nem a gente tem acesso a esse conhecimento da cultura da Bolívia" (Prof. 2, E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024). Esta declaração estaria associada as políticas desenvolvidas pelo estado nacional do Brasil que impõem modelos hegemônicos que desconsideram "outros" povos. Dito isso, as estratégias desenvolvidas na escola concentram-se no atendimento e acolhimento dos alunos, mas não há ações específicas que contemple as particularidades culturais e linguísticas desses estudantes, conforme relatado neste trecho.

> Mas cê tá querendo saber exatamente se escola desenvolve alguma ação pra trabalhar cultura da Bolívia? Esse ano a gente está vivendo um dia de cada vez por exemplo é tanta avaliação tanta cobrança toda semana a gente tem uma ação na escola toda semana a gente tem formação isso acaba sobrecarregando professor né! Na sala de aula a gente faz aquele trabalho de formiguinha né, de acolher de conversar de valorizar de tentar aprender com eles algumas palavras né, e aí o interessante porque eles aprendem português tão rápido! Que na hora que você está começando a aprender espanhol eles não falam mais, eles entram na escola falando Castilho e sai sem falar, parece que esquece porque até os pais costumam se comunicar já na língua portuguesa (Prof. 2, E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

O depoimento revela as inúmeras exigências do sistema educacional quanto às avaliações no processo de alfabetização. Apesar dos esforços para construir um ambiente acolhedor, como mencionado, a falta de projetos formais e estruturados para o acolhimento cultural evidencia uma carência significativa na abordagem pedagógica da escola. Em busca de uma compreensão mais aprofundada, questionamos se havia algum tipo de formação oferecida aos professores que contemplasse os aspectos culturais e linguísticos da comunidade. Obtivemos, então, a seguinte resposta:

> Eu acho assim que é uma questão de políticas públicas, os professores aqui a maioria são efetivos agora, eu acho que seria interessante a prefeitura a UNEMAT proporciona essa formação pra nós mas não um formação de 40 horas! Uma formação efetiva mesmo sabe, porque não é falta de interesse, não é falta de vontade dos professores de aprender a língua! a gente tá aqui mas as demandas são grandes né e agora com mais essa outra demanda de alunos especial (Prof. 3 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

É evidente a preocupação com a apropriação da língua do país vizinho, o que indica que as influências culturais e linguísticas das comunidades transfronteiriças têm despertado a atenção do sistema municipal de ensino. Contudo, um dos participantes questiona a iniciativa da Formação Continuada em Língua Espanhola para professores da rede municipal de Cáceres, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Essa formação é ofertada aos docentes do Ensino Fundamental I da rede municipal, com o objetivo de promover a integração entre esses professores e seus alunos migrantes bolivianos, matriculados nas unidades escolares do Núcleo Sapiquá. A formação ocorre em regime híbrido, com dez encontros e uma carga horária de 40 horas. Vale ressaltar que a iniciativa não está registrada no PPP da escola, no qual não menciona estes aspectos linguísticos da comunidade.

Observasse a ênfase na qualidade da formação continuada, evidencia que esta formação oferecida não cumpri com as demandas e desafios culturais e linguísticos presentes na comunidade escolar. Zoia e Ferreira (2022), ao discutirem as particularidades envolvidas na

construção da identidade docente na formação continuada para professores de escolas em contextos interculturais e bilíngues, salientam que, muitas vezes, esses processos ocorrem de forma desconectada da escolarização e de suas constituições representativas históricas.

Tal desconexão desconsidera as especificidades e os anseios da comunidade escolar, bem como as necessidades de proposições pedagógicas, resultando, assim, em uma relação monológica, conduzida de forma unidirecional. Nessa relação, os formadores impõem práticas pedagógicas e metodologias sem dialogar com a realidade específica de cada contexto. O ideal seria promover uma relação dialógica que considere e respeite as diversas identidades existentes na fronteira. Percebesse na entrevista com professor 1 que a formação de desdobra em uma aula de espanhol e enfatiza novamente nas demandas associadas a avaliações impostas pelo sistema de educação.

> [...] temos aula de espanhol para os professores e reforço escolar no contra turno da aula visando melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações CAED, PARC e GIRO pela aprendizagem ofertamos aula de inglês para os estudantes do 5 ano (Prof. 1 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

Observa-se uma ênfase nas inúmeras demandas impostas pelo sistema educacional pelos professores, principalmente no que diz respeito às avaliações do desenvolvimento da aprendizagem, que ocorrem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar as competências de leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização. Essas demandas frequentemente refletem um sistema que prioriza e impõe uma visão eurocêntrica do conhecimento e do sucesso acadêmico, ignorando as realidades e necessidades culturais, linguísticas e sociais de comunidades diversas, no caso da fronteira do estado do Mato Grosso os indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Para compreendermos a magnitude das imposições de caráter controlador e padronizador das políticas de avaliação do processo de aprendizagem no município de Cáceres, Estado do Mato Grosso, destacam-se as avaliações implementadas pelo Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que inclui as Avaliações de Fluência em Leitura em diversos estados brasileiros. Esse programa resulta de uma parceria entre as redes de ensino, a Associação Bem Comum e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Além disso, também se aplica a Avaliação de Alfabetização GIRO, promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de avaliar o processo de alfabetização das crianças no Brasil.

Ambas as iniciativas destacam a importância de uma abordagem sistemática e fundamentada para a alfabetização, buscando assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa e tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de escolaridade. No entanto, Oliveira ressaltou que a "qualidade destes testes depende, entre outros fatores, da consistência entre a definição, os indicadores, os instrumentos e os itens utilizados – e sua pertinência à clientela avaliada" (2005, p. 381).

Cada um desses elementos deve estar devidamente alinhado e ser relevante para a população que está sendo avaliada, uma vez que a adequação ao grupo-alvo é essencial. O teste deve ser adaptado às características e necessidades específicas dos alunos que o realizam. Caso algum desses fatores esteja desalinhado, a qualidade e a eficácia do teste podem ser comprometidas, resultando em avaliações que não refletem com precisão o desempenho ou o progresso dos avaliados.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) considera que as avaliações propostas pelo sistema educacional funcionam como instrumentos de controle dos currículos, retirando dos docentes a autonomia e o direito de serem autores de seus próprios processos pedagógicos. As avaliações impostas às turmas em fase de alfabetização priorizam conteúdos rígidos com base comum nacional ou estadual que, por sua vez, não correspondem à realidade dos estudantes e das comunidades, perpetuando hierarquias epistemológicas que desfavorecem os saberes coletivos dos alunos.

Diante desse entendimento, surge a questão: será que os currículos e as avaliações atualmente utilizados estão realmente alinhados com a realidade e as características sociais, históricas, culturais e linguísticas das comunidades fronteiriças? Seria fundamental considerar que, no contexto das comunidades de fronteira, os currículos e as avaliações devem contemplar a diversidade cultural e linguística da região para assegurar uma avaliação justa e precisa.

Nesse cenário, evidencia-se a ausência de currículos adaptados à realidade local e de diretrizes claras e específicas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M. Nossa Senhora Aparecida. Essa lacuna dificulta a implementação de uma abordagem pedagógica mais contextualizada e sensível às particularidades culturais e linguísticas da região fronteiriça. Partindo desse pressuposto, os docentes relatam os desafios e enfrentamentos que buscam superar diariamente, conforme expresso por este entrevistado.

> [...] é o primeiro ano que eu estou lecionando então quando eu entrei em sala de aula eu tive esse impacto muito grande o aluno que pediu pra mim para ir no banheiro e eu

> não entendia aí o coleguinha que já sabe falar português melhor veio falar professora tá pedindo pra ir no banheiro (Prof. 4 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

Este relato demonstra a aflição deste professor iniciante na docência ao se deparar com a diversidade existente nas salas de aulas. Demonstra que apesar de ter obtido sua licenciatura em pedagogia em uma universidade no município de Cáceres, observamos que os egressos dos cursos de licenciatura não são preparados para atuar em contextos em que coexistem diferentes culturas, etnias e línguas em um mesmo ambiente social, muitas vezes desconhecendo a importância de reconhecer e valorizar as diversidades existente na fronteira. Diante disso somente com processos educativos que assumam a perspectivas da educação intercultural será possível.

> [...] questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades "outras" (Candau, 2010 p. 166).

Em seguida, para estabelecer uma comparação entre as diferentes experiências, trazemos o relato de um professor com mais de dez anos de atuação em escolas de regiões fronteiriças, que descreve sua experiência da seguinte forma:

> nos primeiro dia foi um pouco difícil, eles não me compreendia muito e eu também compreendia eles, em algumas palavras que eles falavam eu não entendia, eles eram mais falante do Castilho, daí fui trabalhando com sinais e a gente foi desenvolvendo, hoje em dia já está me entendo melhor, já passou primeiro bimestre agora eles estão me entendendo melhor e eu também entendendo melhor, daí quando eles falavam castelhano e eu não entendi, chamava os coleguinha que entendia melhor para me ajudar com algumas palavras que eu não compreendia e tinha palavra que eu falava e eles não me compreendia também só que agora eles me compreende e consigo compreender eles bem melhor (Prof. 3 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

A ausência de orientações específicas para os docentes compromete a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, exigindo que os educadores desenvolvam metodologias criativas para interagir e incluir os alunos. Considerando que parte dos alunos de origem boliviana são descendente dos povos indígenas chiquitanos, buscamos no PPP (2024) por instrumentos legais que assegurem os direitos dos povos indígenas, nos quais encontramos disposto:

> A lei 10.639/2003 altera a lei 9.394/96 e inclui no currículo oficial nos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645/2008 dispõe a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena. [...] os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil (PPP, 2024, p. 15).

A legislação voltada para a promoção da interculturalidade e do bilinguismo nas escolas visa criar um ambiente de respeito e valorização das diferenças, onde a diversidade seja considerada um recurso pedagógico fundamental. No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito à adaptação das práticas educacionais para as realidades específicas dos alunos indígenas bolivianos. Esses alunos vivem em comunidades, localizadas na linha de fronteira, frequentemente enfrentem estigmas intensificados pelo panorama geografico, que carrega suas próprias especificidades políticas e culturais.

Esses estudantes, muitas vezes vistos como “estrangeiros”, enfrentam discriminação, exclusão e dificuldades de integração tanto nas escolas quanto nas comunidades locais. A ausência de formação continuada para os docentes nesta temática dificulta a promoção da diversidade linguística e cultural, como também contribui para a invisibilidade e desvalorização das identidades indígenas. A falta de preparo dos professores para lidar com alunos ou recursos suficientes para entender as especificidades culturais, linguísticas e sociais de seus alunos de diversas origens e necessidades pode, de fato, contribuir para a formação de preconceitos, tanto intencionais quanto inconscientes, resultando em atitudes e práticas excludentes.

Segundo Medeiros e Vieira (2019) analisa as práticas de racialização que ocorrem nas escolas por meio de representações sociais, onde atitudes e discursos reforçam estereótipos e segregam alunos de diferentes etnias. Essas ações, refletidas nas interações diárias, podem ser observadas quando crianças de grupos raciais ou culturais marginalizados, especialmente negras, são frequentemente isoladas em sala de aula. Muitas vezes, elas são relegadas ao fundo da sala ou ficam desassistidas, em uma atitude que sugere uma suposta incapacidade social ou intelectual.

Esse comportamento reflete um preconceito velado, no qual as crianças dessas origens são consideradas “menos capazes” ou com “dificuldades de interação” ou “aprendizado”, como se o esforço de as engajar nas atividades escolares não fosse válido. Essa perspectiva limita o reconhecimento de suas potencialidades e desvaloriza suas capacidades artísticas e intelectuais, perpetuando a exclusão e reforçando barreiras sociais e culturais dentro do ambiente educacional.

A integração dos alunos em um ambiente multicultural exige não só laços pessoais, mas também estratégias pedagógicas deliberadas e sistemáticas que valorizem as diferenças culturais e linguísticas. Isso inclui atividades que celebrem a diversidade cultural, conteúdos

que abordem a história e a cultura dos alunos, e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferentes perspectivas culturais da escola. A autora salienta sobre está questão:

> [...] não há entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitivas, procedimental e atitudinal; ou próprio, o dos outros e o social (Walsh, 2001, p. 12).

De acordo com Walsh, apesar de as reformas educacionais terem introduzido a perspectiva intercultural, a autora observa que, em muitos contextos, a implementação dessa visão ainda se mostra limitada e ineficaz, o que impede a efetiva integração e o reconhecimento das identidades desses alunos. Permanecendo a escola homogeneizadora e nacionalista brasileira:

> A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (Moreira, 2008, p. 33).

A instituição se desdobra em práticas pedagógicas universais baseada em uma visão homogeneizadora com um padrão cultural engessado, que resulta no não reconhecimento das diversas identidades culturais existentes no espaço escolar, dificultando o reconhecimento das suas origens, como retratado na fala do entrevistado.

> [...] se você for perguntar pros nossos alunos quem são bolivianos nenhum é boliviano todos são brasileiros não tem reconhecimento de identidade aí como você vai trabalhar uma cultura trabalhar uma língua que o sujeito também não se reconhece (Prof. 2 E.M. Nossa Senhora Aparecida, 2024).

Essa fala evidencia a carga negativa historicamente associada aos povos originários bolivianos explicitando que os alunos não reconhecem suas origens que seguem sendo desvalorizadas, perpetuando a marginalização histórica dos povos locais da fronteira, cujas culturas “outras” são subjugadas por modelos educacionais homogeneizadores.

> Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, defensores da liberdade e da paz. Os “outros” são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e territorialistas. Se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, silenciar, dominar, ou subjugar os “outros” (Moreira, 2008, p. 29).

Ao descrever a questão do outro com Moreira, compreende que a instituição assim como os docentes não reconhece a diversidade que existe na ambiência escolar, sem este reconhecimento estes povos são obrigados a lidar com o peso da exclusão, como se fossem

duplamente minoritários: por serem indígenas e por transitarem entre nações com políticas que, muitas vezes, não os representam nem os amparam.

Nesse sentido, a complexidade da comunidade escolar Nossa Senhora Aparecida evidencia o fenômeno descrito por Bhabha (2012) como “terceiro espaço” e “hibridismo cultural”, que representam a forma como as identidades se formam na interseção de diferentes culturas. Estes territórios propiciam o surgimento de novas identidade culturais que não pertencem inteiramente a uma única cultura, mas são moldadas pela intersecção de várias influências.

Sob este prisma a educação é uma ferramenta importante na construção das relações interculturais, promovendo as diversas identidades culturais, em um diálogo contínuo entre o local e o global, bem como uma adaptação criativa às novas influências, ou seja, busca-se o entendimento “[...] dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais” (Fleuri, 2009, p. 39).

A partir disso a educação intercultural, questiona este universalismo, caracterizando em uma maneira de assegurar que a educação seja um processo inclusivo e transformador. Essa abordagem facilita a construção de identidades multifacetadas e fortalece o sentido de pertencimento, preparando os alunos para viver em um mundo globalizado e interconectado, onde o respeito e a compreensão mútua são essenciais. Em síntese, a educação intercultural transcende uma prática pedagógica, sendo um compromisso com a justiça social e a equidade na educação.

## CONCLUSÃO

A pesquisa evidenciou que as comunidades transfronteiriças vivem em constante troca social, cultural, linguística e econômica, reafirmando sua capacidade de moldar e redefinir suas próprias identidades. Esse processo de adaptação e integração de elementos culturais distintos se manifesta nas práticas cotidianas e na criação de um espaço comum, que transcende divisões políticas e nacionais. Nessa perspectiva, torna-se essencial compreender essas áreas como construções sociais e culturais dinâmicas, onde identidades, significados e práticas culturais estão em contínua transformação.

No contexto das comunidades escolares Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Sapiquá, e Cristóbal Colón, em San Juan de Corralito, a realidade local tem sido marcada pelo entrelaçamento de culturas e tradições, desafiando a ideia de nacionalidades

homogêneas e predefinidas. A posição geográfica dessas escolas em uma região de fronteira internacional intensifica as multiplicidades e heterogeneidades, configurando um espaço multifacetado com tensões diversas, onde emergem conflitos de poder, identidade e controle territorial. Históricamente, essas comunidades foram marginalizadas, sendo vistas como periféricas e subjulgando os sujeitos e apagando suas identidades culturais.

Diante disso, concluímos que na primeira etapa da pesquisa na qual foi realizada análise do mapeamento de produções científicas, revelou-se a escassez de estudos voltados para a educação nessas áreas, evidenciando que as regiões fronteiriças permanecem negligenciadas e invisíveis para a sociedade e o Estado. A falta de pesquisas implicou que aspectos singulares, como o bilinguismo e a interculturalidade, seriam frequentemente desconsiderados ou tratados genericamente, sem atenção às especificidades locais.

Quando as particularidades das regiões fronteiriças são ignoradas pela ciência educacional, perpetua-se uma lógica de uniformidade que não reconhece a realidade multicultural desses contextos. Currículos, práticas pedagógicas e materiais didáticos acabam sendo elaborados segundo um modelo hegemônico, desconsiderando a diversidade linguística e cultural e prejudicando estudantes dessas comunidades. A carência de uma base científica direcionada para a educação nas fronteiras compromete a criação de políticas educacionais inclusivas e adaptadas, marginalizando ainda mais essas áreas tanto no desenvolvimento quanto na implementação de políticas públicas educacionais.

As secretarias de educação de Cáceres e San Mathias colaboraram com o envio de documentos oficiais das escolas pesquisadas, e ambas as instituições, assim como os participantes, contribuíram para o desenvolvimento do estudo. No entanto, como professora efetiva da rede municipal de Cáceres, enfrentei barreiras institucionais para desenvolver a pesquisa voltada à educação multicultural refletindo uma resistência do sistema educacional frente à diversidade e interculturalidade do município. A negativa de afastamento para qualificação recebida pela coodernação pedagógica, justificada pela alegação de que a pesquisa "não contribuiria para a política pública de educação do município" ou "não seria de interesse da administração municipal", revelou um processo de silenciamento de temas que desafiam o currículo hegemônico. Essa postura reflete uma educação tradicionalista, baseada em conhecimentos universais, que desconsidera propostas que valorizam a diversidade cultural e atendem às necessidades específicas das comunidades, bem como os desafios únicos, de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades étnicas e raciais.

Apesar das dificuldades, os objetivos iniciais foram alcançados. Os resultados revelaram uma discrepância significativa entre as políticas educacionais e a realidade dessas comunidades. A riqueza cultural da fronteira, em vez de ser valorizada e integrada ao processo educacional, tem sido frequentemente ignorada ou tratada de forma inadequada. Observou-se que as políticas do Setor Educacional do Mercosul não contemplam boa parte da faixa de fronteira do Brasil, com maior foco nos estados do Sul. Embora existam esforços regionais e instrumentos legais para promover uma educação intercultural e bilíngue, tais políticas não são implementadas efetivamente nas escolas fronteiriças do Mato Grosso, ressaltando a urgência de uma revisão educacional que respeite e valorize as identidades e saberes dessas regiões.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), uma das iniciativas propostas pelo Setor Educacional do MERCOSUL em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e universidades, busca desenvolver a educação intercultural e bilíngue em escolas e secretarias de educação situadas na região de fronteira do Brasil. Contudo, percebe-se que o programa ainda não possui a abrangência necessária para atender às demandas específicas da extensa faixa fronteiriça brasileira. Apresenta limitações que priorizam o atendimento a regiões urbanas de maior relevância econômica e política, desconsiderando pequenos municípios e comunidades que compartilham aspectos culturais e linguísticos similares.

Embora o PEIF represente avanços ao reconhecer a importância de práticas educativas interculturais e bilíngues, sinalizamos as limitações de políticas públicas que segue relegando ao esquecimento comunidades marginalizadas e municípios menores, que, apesar de sua relevância cultural e linguística, permanecem excluídos dos investimentos e das ações educativas. A priorização de regiões com maior fluxo econômico em detrimento das comunidades rurais e indígenas perpetua um modelo educacional centralizador, que desconsidera a diversidade epistêmica e cultural presente nessas localidades. Portanto, faz-se necessário repensar essas políticas, visando promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que valorize as especificidades e potencialidades das comunidades fronteiriças.

Diante disso comprovou-se que a legislação educacional brasileira também carece de políticas e propostas curriculares específicas para essas áreas, limitando a inclusão social e o desenvolvimento educacional dessas comunidades, além de desconsiderar seus saberes e modos de vida. Embora tenham sido feitas modificações legais visando promover uma educação intercultural bilíngue para comunidades indígenas e quilombolas, o sistema educacional brasileiro ainda tem sido insuficiente para atender às necessidades das escolas de fronteira. Ignorar a multiculturalidade nessas regiões reafirma padrões de soberania e defesa, impondo

uma hierarquia de valores e conhecimentos que perpetuam desigualdades entre nações e povos, reforçando a ideia de que apenas o conhecimento alinhado à cultura dominante tem valor.

Por outro lado, a legislação educacional da Bolívia, voltada a uma população majoritariamente indígena, promove uma educação intercultural bilíngue decolonizadora, que valoriza as diversidades étnicas dos povos bolivianos e se baseia nos saberes e nas cosmologias dos povos originários e campesinos. Entretanto, isso não garante o atendimento efetivo ao aluno que transita entre os dois países, resultando em dificuldades de inclusão e aprendizado. Na prática, essas políticas acabam por reforçar um multiculturalismo ornamental, que não desafia as bases do poder colonial, mas mantém uma fachada de reconhecimento superficial.

A realidade das escolas estudadas foi marcada pela falta reconhecimento identitário, esse processo evidenciou a visão hegemônica presente influenciada pelo sistema e Estado, que permanece reforçando as dinâmicas de invisibilização e subalternização das populações fronteiriças. Não há implementações de práticas pedagógicas contextualizadas que considere as características socioculturais das comunidades, assim como identificou-se a ausência de políticas públicas adequadas. Enquanto o discurso de educação inclusiva é frequente, esses princípios não são aplicados na prática diária, gerando uma desconexão entre o discurso e a ação. As identidades dessas comunidades continuam a ser desvalorizadas ou ignoradas nas construções oficiais de identidade nacional, reforçando a marginalização e o estigma social dos povos fronteiriços.

A fragilidade educacional observada decorre, em grande parte, da desconexão entre políticas oficiais e necessidades locais. Sem suporte adequado, os educadores enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas inclusivas. Esse cenário demanda uma revisão das políticas educacionais voltadas às regiões de fronteira, com uma abordagem que respeite e valorize as especificidades locais, promovendo uma educação que integre e celebre a diversidade.

A exclusão e a desconsideração dos direitos dos povos fronteiriços evidenciam uma desumanização associada à exclusão social, perpetuando a realidade de injustiça e desigualdade. Compreende-se que a educação nas fronteiras deve ser um espaço para o diálogo intercultural genuíno, onde as práticas pedagógicas respeitem e reflitam a realidade das turmas, tratando as diversas heranças culturais como recursos valiosos, e não obstáculos.

Portanto, a pesquisa indica a urgência de uma reforma no sistema educacional que contemple as especificidades das regiões fronteiriças, incluindo culturas e línguas locais, promovendo uma interculturalidade que valorize o empoderamento das comunidades locais e

integre saberes tradicionais e línguas maternas ao currículo. Apenas uma abordagem inclusiva, humanizada e contextualizada poderá enfrentar os desafios dessas escolas e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou localização.

## REFERÊNCIAS

ACCO, Marco Antonio. Os Estados, o sistema-mundo capitalista e o sistema interestatal: uma leitura crítica das contribuições de Immanuel Wallerstein. **Revista de Economia Política**, v. 38, n. 4 (153), p. 708-730, out./dez. 2018.

ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. Cartografias sociais e territórios: um diálogo latino americano. *In:* ACSELRAD, Henri. **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013. p. 15-41.

ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias sociais e território** (Coleção Território, Ambiente e Conflitos Sociais, n. 1). Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008.

ALMEIDA, Rosemeire A. **Glossário da Questão agrária**. Três Lagoas, 2004. (Mimeografado).

ALTA, Virginia. De paja del cerro cubriremos el mundo. *In*: ALTA, Virginia; ITURRALDE, Diego; BASSOLS, Marie Anne López (Orgs.). **Pueblos Indígenas y Estado en América Latina**. Quito: Abya Yala, 1998. p. 247-252.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRÉS, A. **A educação superior no setor educacional do** MERCOSUL. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, dez. 2010. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/items/1a380060-7d8c-4a7a-be7b-44522d18a375. Acesso em: 29 jan. 2025.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANZALDÚA, Gloria. **Bordelands/La Frontera**: A Nova Mestiça. 4. ed. São Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARRIOS, Ramiro Molina; FIGUEROA, Milenka Figueroa; QUISBERT, Isabel Quisbert. **Los pueblos indígenas de Bolivia**: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001. Santiado de Chile: Cepal/BID, 2005.

BEZERRA, Luis Manoel. **A presença de alunos bolivianos numa escola localizada na fronteira Brasil-Bolívia**: A Perspectiva dos Professores. 2020. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BOLÍVIA. Ley n. 070, de 20 de diciembre de 2010. Dispõe sobre a Lei de Educação "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". **Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia**. Disponível em: http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo. Acesso em: 30 jul. 2024.

BORGES. P. Programa Escolas Interculturais de Fronteira: uma proposta pedagógica intercultural. *In*: BRASIL, TV Escola. **Salto para o Futuro**. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV - Boletim 1, mai. 2014.

BRASIL. **Constituição 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 350, de 21 de novembro de 1991**. Brasília: Senado, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm#:~:text=DECRETO%20No%20350%2C%20DE,do%20Uruguai%20(TRATADO%20MERCOSUL). Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 4.210, de 24 de abril de 2002**. Promulga o Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático no MERCOSUL, Bolívia e Chile. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4210&ano=2002&ato=8d0AzYE5UNNpWTbbe. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019.** Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9765-11-abril-2019-787972-norma-pe.html. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires. Ministério da Educação: Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

BUENO, M. L. M. C.; SOUZA, K. R. Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, e74213, fev. 2021.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. **Política Supranacional de Formação de Professores**: O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na Faixa de Fronteira Brasil/Paraguai. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: experiências e práticas de interesse das classes populares. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Tradução Maurício Santana Dias. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria; FERNANDES, Luiz de Oliveira. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CÁRDENAS, Víctor Hugo. Apuntes sobre la Reforma Educativa. **Foro Económico**, La Paz, v. 35, p. 9-22, 1994.

CARDIN, E.; Albuquerque, J. L. C.; Paiva, M. A. A análise das fronteiras e a globalização. **Revista Brasileira de Geopolítica**, v. 12, n. 1, p. 15-16, 2019.

CAROLINO, Amanda Ribeiro; TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa. Cartografia Social, Pensamento Decolonial e Metodologias Não-Extrativistas: compartilhamento de saberes entre povos originários e populações invisíveis. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GEOGRAFIA. **Anais** [...]. 2021.

CATANI, A. F. **América Latina**: impasses e alternativas. São Paulo: Humanistas, 2000.

CEVIDANES, Kamila Nogueira. **Conquistas e desafios da Educação nos Planos de ação do setor educacional do MERCOSUL**. 2009. Artigo de conclusão de curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

CHAVES, Otávio Ribeiro, ARRUDA, Elmar Figueiredo de. **História e Memoria de Cáceres**. Mato Grosso: Editora UNEMAT, 2011.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia**: Um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

COLLET, C. **Quero progresso sendo índio**: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2001.

COMUNELLO, Felipe José. O ativismo cultural e a imaginação da fronteira Brasil-Uruguai. **Revista de Ciências Humanas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.2.29411. Acesso em: 10 set. 2024.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 28, jan.-jun. 2012.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; TURCI, Paulo Cesar. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais** [...]. Londrina, p. 3762-3774. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DIEZ, Claudia; ZACCARO, Sabina. **Bolivia necesita socios, no amos** (entrevista al presidente Evo Morales). IPS Noticias, nov. 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 25-34.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi M. Reconhecimentos de territórios indígenas e quilombolas em Mato Grosso do Sul: desafios para a antropologia social e a arqueologia em ambientes colonialistas. *In*: AGUIAR, Rodrigo Luiz Simas de; EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi M. (Orgs.). **Arqueologia, etnologia e etno-história em iberoamérica***:* fronteiras, cosmologia, antropologia em aplicação. Dourados: EdUFGD, 2010. p. 185-208.

FAIRCLOUGH, N. **Linguagem e poder**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/. Acesso em: 05 nov. 2023.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FAULHABER, Priscila. Fronteira na antropologia social: as diferentes faces de um problema. **BIB**, n. 51, p. 105-125, 2001.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012.

FERNANDES, S. R. S. **Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias**: os contributos da Escola da Ponte de Portugal. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

FLANDOLI, B. R. G. X; BILANGE, E. M. A. Quem e como são os que habitam o outro país desta fronteira? Bolívia e bolivianos sob o olhar de alunos do Ensino Fundamental. **InterMeio**, Campo Grande, v. 21/22, n. 42/44, p. 105-120, 2015/2016.

FLEURI, Reinaldo M. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/ NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni S. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética**: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação. Florianópolis: UFSC/ NUP/CED, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FLORES, Olga Viviana. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira**: um olhar para novas políticas linguísticas. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

FRANCO, Letícia Garroni Moreira. **A reflexão decolonial como proposta para criação de narr(alterna)tivas ao discurso hegemônico de direitos humanos.** 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Direito, Belo Horizonte, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MOTA, Guadalupe Corrêa; SILVA, Lisley Gomes. Pedagogia Crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Revista Educere Et Educare**, v. 16. n. 38, p. 73-96, jan./abr. 2021. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

GÓMEZ, Luis; GÓMEZ, Juan; PINEAU, Fanny; MORA, Andrés. **La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia**: Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. Costa Rica: Universidad Nacional, 2009. p. 117-136.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUARESCHI, Neusa. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. *In*: STREY, Marlene N. *et al*. (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004. p. 177-194.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUIMARÃES, Antonio. **Línguas e Identidade**: a construção do social através da linguagem. São Paulo: Editora Atual, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANEMANN, Ulrike; VON-GLEICH, Utta; RODRÍGUEZ, Ligia; ARISPE, Valentin. **Nuevos maestros para Bolivia:** informe de evaluación del proyecto de institutos normales superiores en educación intercultural bilingüe. La Paz: Instituto de Educación UNESCO; GTZ. PINS-EIB, 2005. Disponível em: https://www.bivica.org/file/view/id/1434. Acesso em: 29 jan. 2025.

HARO, H.; Velez, C. **La interculturalidad en la reforma curricular**. De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 1997.

HERZ, Mônica; TABAK, Jana; HOFFMANN; Andrea Ribeiro. **Organizações internacionais**: história e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

INDÍGENA, Bloque. **Por una educación indígena originaria**. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz, 2005.

IWGIA. **The Indigenous World 2021**. 18 out. 2021. Disponível em: https://iwgia.org/en/bolivia/4202-iw-2021-bolivia.html. Acesso em: 29 jan. 2025.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Caminhos da Fronteira**: Educação e Diversidade em Escolas da Fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres-MT). Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.

Katz, Claudio. **Las nuevas rebeliones latinoamericanas** (avance del libro Las disyuntivas de la izquierda en América Latina). Buenos Aires: Editorial Luxemburg, 2007.

KOMARCHESKI, Rosilene. Contribuições do pensamento fronteiriço para a descolonização das ciências sociais na América Latina. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 16, n. 1, p. 151-165, jan./jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214079, 2019.

LÓPEZ, Luis Enrique. Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in LatinAmerica. *In*: GARCÍA, Ofelia; SKUTNABB-KANGAS, Tove; TORRES-GUZMÁN, María (Eds.). **Imagining Multilingual Schools**: languagues in education and globalization. Clevendon: Cromwell Press Ltd., 2006.

LÓPEZ, Luis Enrique; MURILLO, Orlando. **La Reforma Educativa Boliviana**: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones. Cochabamba: GTZ.PROEIB-Andes, 2006. Disponível em: https://www.bivica.org/file/view/id/88. Acesso em: 29 jan. 2025.

LUCENA, D. F. Cidades Gêmeas: uma proposta para o entendimento das relações internacionais. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 3, n. 4, p. 783-796, 2010.

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

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

MAGALHÃES, Maria Lúcia de A. *et al.* (Org.). **Teorias do Discurso**: o campo e os debates. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida; FERREIRA, Lúcia Gracia. Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 27, 2001. Disponivel em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13351/8337. Acesso em: 29 jan. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Trad. Antonino Pagliaro. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEC. **Educação brasileira sairá do** MERCOSUL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=83131. Acesso em: 12 jul. 2021.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307, jan./mar. 2019.

MELLO, J. A. D. **Pesquisa qualitativa**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. 16. ed. São Paulo: Vozes, 1982.

MERCOSUL. **Plano de Ação 2016-2020**. Buenos Aires: Setor Educacional do MERCOSUL, 2016. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/. Acesso em: 12 jul. 2021.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Designs Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento fronteiriço. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter D. **O Lado Escuro do Renascimento**: Letramento, Territorialidade e Colonização. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, M.; QUINTERO, P. (Orgs.). **Los desafios decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO/Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Editora Hucitec, 2009.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa pioneira**. São Paulo: Thomson, 2002.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamen tação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, n. 32, p. 31-41, 2012.

MOROZ, M.; GIANFOLDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MOSCOSO, Maria Fernanda**.** Experimentos metodológicos, etnografias de-coloniais y mucho power on the field: ideas previas. **Quaderns-e**, v. 2, n. 22, p. 199-213, 2017.

MOTA NETO, João Carlos. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...] São Luís, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

NEIRA, Marcos Antonio Ribas de. **A representatividade da escola do/no campo na linha de fronteira Brasil-Bolívia**: escola estadual "11 de agosto", distrito de Santa Clara do Monte Cristo, Vila Bela – MT. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

OCAÑA, A. O.; López, M. I. A.; Conedo, Z. P. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Faia**, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303. Acesso em: 29 de jan. 2025.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 13, n. 48, p. 375-382, 2005.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências em Escola de Fronteira**: Diferenças, Invisibilidade e Possibilidades de Pedagogias Interculturais. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

OLIVERA, Andrea. Etnografía decolonial com colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. **Anuário de Antropología Social y Cultural em Uruguay**, v. 12, p. 139-153, 2014.

OLIVEN, Ruben. **Cultura e Identidade**: Processos de Construção e Reconfiguração. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

PAEZANO, E. S. M; BITENCOURT, L. P. Balanço de produção científica: Territorialização da Educação do Campo. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO - SEMIEDU. 2017. **Anais** [...] Cuiabá: UFMT, 2017.

PÊGO, Bolívar; MOURA, Rosa; NUNES, Maria. Interações entre Cáceres (Mato Grosso) e San Matías (Bolívia): a pertinência de uma nova cidade gêmea brasileira. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, v. 21, jul./dez. 2019.

PEREIRA, M. C. Um breve estado de arte do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) – 10 anos em favor da cultura para a paz. *In:* PINTO, A. C. T.; SILVA, M.

R. da. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF)**: 10 anos. Tubarão: Copiart, 2016.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata**: La Escuela-Ayllu. 3. ed. La Paz: Ministerio de Educación, 2015.

PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. *In:* MARTINS, M. H (Org.). **Fronteiras Culturais.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

PAIVA, Luiz Fábio; ALBUQUERQUE, José Lindomar Albuquerque; CARDIN, Eric. A fronteira como campo de pesquisa. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 3, p. 15-23, nov. 2018/fev. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 78-96, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: CLACSO. **Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. O "Movimento Indígena" e as questões pendentes na América Latina. **Argumentos**, Cidade do México, v. 19, n. 50, p. 51-77, abr. de 2006.

REAL, G. C. M. Cross-Border Education em Mato Grosso do Sul: efeitos da internacionalização em faixa de fronteira. *In*: SILVA, F. de C. T; CARVALHO, C. H. de (Orgs.). **Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste**. v. 3. Campo Grande: Editora Oeste, 2018.

RIBEIRO, Derliane de Fátima. A decolonialidade na pesquisa e prática psicodramáticas: pela superação de epistemicídios históricos. **Revista Brasileira De Psicodrama**, v. 31, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/psicodrama.v31.596.

RODRIGUES, Luiz Schiavon. Topônimos latinos americanos: um estudo etimológico. **Revista de Estudos Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 1031-1055, 2018.

SACRISTÁN. J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro: UERJ/ALPAC; São Paulo: Boitempo, 2006.

SAGAZ, Marcia Regina Pereira. **Escolas (interculturais) bilíngues de fronteira**: análise de uma ação político linguística. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOMÉ, J. T. Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 217, p. 60-66, 1993. Disponível em: http://jurjotorres. com/?p=3568. Acesso em: 29 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. *In:* SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Luís Cláudio Villafañe G. **O Império e as repúblicas do Pacífico**: as relações do Brasil com Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia (1822-1889). Curitiba: Editora UFPR, 2002.

SANTOS, Thauan; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Integração Regional e Educação: O caso do MERCOSUL. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 22-36, 2017.

SEGATO, R. L. **La crítica de la decolonialidad en ocho ensayos y una antropologia por demanda**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; FERNANDES, Sonia Regina de Souza; SILVA, Sadi José Rodrigues da. Políticas educacionais e educação intercultural: implicações sobre os currículos escolares e construção de identidades descolonizadas. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 72-88, jan./abr. 2018.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. Pertencimento e identidade, territorialidade e fronteira entre os Chiquitanos no Brasil e na Bolívia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 119-137, jan./jun. 2012.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural** (Critic), Palhoça, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

SILVA, L. P. B. **A geografia das cidades-gêmeas de Corumbá (Brasil) e Porto Suárez (Bolívia)**: interações espaciais na zona de fronteira Brasil-Bolívia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Messias Furtado da; MOREIRA, Milene Moraes. O direito constitucional sob o olhar dos caciques da Terra Indígena Mãe Maria (Pará), povo indígena Gavião. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. e1942, 2020.

SILVA, Renan Cardozo Gomes da. **Interculturalidade, currículo e constituição de sujeitos outros**: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS. 2020. 220 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SILVA, Tânia Paula da; ALMEIDA, Rosemeire A. de; KUDLAVICZ, Mieceslau. Os Assentamentos Rurais em Cáceres/MT: Espaço de Vida e Luta Camponesa. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, n. 15, ano 8, maio 2012.

SILVESTRIN, Daniela. Integração fronteiriça e as relações culturais entre brasileiros e argentinos no sudoeste do Paraná. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2017, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UNIOESTE/IFPR, 2017. p. 167-174.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLER, Léon. **Decolonialidade**: Teorias e práticas em perspectiva. São Paulo: Editora X, 2009.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Direito à educação nos países membros do MERCOSUL**: um estudo comparado. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual de São Paulo, 2017.

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Vera Hiroko Okazaki; CASARIN, Rosália; NEVES, Sandra Mara Alves da Silva; NEVES, Ronaldo José; SILVA, Rodolfo Ribeiro de Moura; COCHEV, Jakeline. **Processo de organização sócio-espacial das localidades de Cáceres, Porto Esperidião, San Mathias e San Ignacio de Velasco** - faixa de fronteira Brasil-Bolívia. Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaespacial/12.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

WACQUANT, Loïc. **Parias urbains**: ghetto, banlieues, état. Paris: La Découverte, 2006.

WALSH, C. Entrevista a Walter Mignolo sobre "Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina. Comentario Internacional. **Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales**, n. 2, p. 49-64, 2001. Disponível em: https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/241. Acesso em: 29 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas de conocimientos y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *In*: WALSH, C.; SCHIWY, F. e CASTRO-GÓMEZ, S. **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino. Quito: UASB/Abya Yala, 2002.

WALSH, Catherine**.** Políticas y significados conflictivos. **Nueva Sociedad**, n. 165, p. 137-148, jan./fev. 2000.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministério de Educación/UNICEF, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posiionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. *In*: WALSH, C.; LINERA, A. G.;

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZOIA, Alceu; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Singularidades na construção identitária da formação continuada em escolas indígenas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 23, 2022.

**APÊNDICE**

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

## QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO EROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA

– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Contexto e Experiência:

- Como você descreveria a composição cultural e linguística da comunidade escolar em que atua?
- Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos que pertencem a grupos étnicos e linguísticos diferentes? Como esses desafios impactam a alfabetização?

Práticas Pedagógicas:

- Quais são as abordagens pedagógicas utilizadas para promover a alfabetizaçãoem um ambiente bilíngue e intercultural?
- Como você integra a cultura e a língua local no processo de alfabetização?
- Quais estratégias você acredita serem mais eficazes para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita em dois idiomas?

Recursos e Materiais:

- Que tipo de materiais e recursos você utiliza para apoiar a alfabetização em ambientes bilingues? Eles são específicos para a cultura e língua local?
- Como a disponibilidade de materiais didáticos afeta suas práticas de ensino?

- Colaboração e Envolvimento da Comunidade:

- Como você envolve a comunidade local no processo de alfabetização e aprendizagem?
- Quais são os benefícios e desafios de trabalhar em parceria com a comunidadepara promover a alfabetização?

Avaliação e Adaptação:

- Como você avalia o progresso de alfabetização dos alunos em contextos bilíngues?
- Quais ajustes você faz em suas abordagens pedagógicas com base nas necessidades individuais dos alunos?

Desafios e Oportunidades:

- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao promover a alfabetizaçãoem um ambiente bilíngue e intercultural?
- Quais são as oportunidades únicas que essa configuração oferece para aprimorara educação e a interculturalidade?

Treinamento e Desenvolvimento Profissional:

- Quais tipos de treinamento e desenvolvimento profissional são oferecidos para apoiar os educadores na implementação de práticas pedagógicas bilíngues e interculturais?

Colaboração Internacional:

- Como você percebe a colaboração entre instituições educacionais nos países vizinhos (Brasil e Bolívia) para melhorar a qualidade da educação bilíngue e intercultural?

Expectativas Futuras:

- Quais são suas expectativas e sugestões para o aprimoramento contínuo da educação bilíngue e intercultural na faixa de fronteira Brasil/Bolívia?