

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

**ELAINE FERNANDA MARTINS MAMORÉ**

**LIMITES E FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
IMIGRANTES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES (DE CÁCERES)  
E EDUCANDAS BOLIVIANAS**

**CÁCERES-MT**

**2021**

**ELAINE FERNANDA MARTINS MAMORÉ**

**LIMITES E FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
IMIGRANTES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES (DE CÁCERES)  
E EDUCANDAS BOLIVIANAS**

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

**CÁCERES-MT**

**2021**

## . CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M2631 MAMORÉ, Elaine Fernanda Martins.

Limites e fronteiras da Educação de Jovens e Adultos imigrantes: narrativas de professoras/es (de Cáceres) e educandas bolivianas / Elaine Fernanda Martins Mamoré - Cáceres, 2021.  
119 f.; 30 cm. (Ilustrações) Il. color. (Sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira.

1. Fronteira. 2. Multiculturalidade. 3. Educação Intercultural. 4. Práticas Pedagógicas. I. Ferreira, W. A. de A., Dra. II. Título. III. Título: narrativas de Professoras/es (de Cáceres) e educandas Bolivianas.

CDU 374.7(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

**LIMITES E FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
IMIGRANTES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES (DE CÁCERES) E  
EDUCANDAS BOLIVIANAS**

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**

---

Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

---

Dra. Beleni Salete Grando (Membro Externo – PPGedu/UFMT)  
Dr. Luiz Augusto Passos – UFMT

---

Dra. Ângela Ritta Cristofollo de Mello (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)  
Dra. Lisanil Conceição Patrocínio Pereira - UNEMAT

**APROVADA EM: 23/08/2021.**

*Dedico esta dissertação aos profissionais da educação que acreditam e lutam por uma sociedade justa e igualitária a todos.*

*Dedico também a minha família, meus pais, Antonio e Zenaide; aos irmãos Claudio Augusto e Antenor Antonio, pelo amor incondicional dedicado a mim em todos os momentos da minha jornada existencial.*

*Dedico ao meu companheiro Marcelo, pelo incentivo em todos os passos a que me aventuro, e pela paciência nos momentos de tensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecimentos especiais a todos aqueles que fazem parte da minha história e que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, gratidão pelo apoio, pelo carinho, pelo amor incondicional e por suportar minhas chatices, crises de ansiedades e estresse.

Ao meu marido Marcelo Faria da Sila, que sempre me incentivou e me deu apoio nos momentos de crise.

À Professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, por compartilhar comigo seu conhecimento, auxiliando-me nos momentos de medo e incertezas, das quais ela sempre tinha certeza. Grata por dispor de seu tempo nessa caminhada de aprendizado científico.

Às minhas amigas Leila, Karine, Juliene, Monise e Leticia; em especial Karine e Juliene que compartilharam comigo momentos de incertezas, tristezas, desespero, momentos de alegria e estudo. Agradeço pelas trocas de ideias e conversas.

Agradeço ainda, à Turma 2019 do PPGEdU, pela amizade e trocas de experiências e saberes. Cada um de vocês possui uma propriedade especial em meu coração.

Aos profissionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Milton Marques Curvo, por terem participado da pesquisa, em especial à Diretora Profa. Ma. Edileuza da Silva Oliveira e à Profa. Dra. Edineia Natalino da Silva Santos, por me apoiarem nessa trajetória.

Agradeço às alunas bolivianas que participaram da pesquisa, que me confiaram um tempo e abriram a porta de suas casas para que conversássemos.

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

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*

(Nelson Mandela)

## RESUMO

A presente pesquisa visa compreender qual a percepção das/os professoras/es do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT, sobre as/os educandas/os bolivianas/os e, ainda, observar como desempenham suas práticas pedagógicas. O problema deste estudo constituiu-se em saber: Quais as percepções das/os professoras/es do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, em Cáceres-MT, sobre as/os educandas/os bolivianas/os e como se desenvolvem as suas práticas pedagógicas? Para tanto, efetua-se uma discussão referente às culturas e identidades manifestadas nos espaços de fronteira, a multiculturalidade e a interculturalidade na construção de práticas pedagógicas que levem a uma educação intercultural. Esta pesquisa organizou-se como um estudo de caso, sustentado na abordagem fenomenológica. As/os participantes foram professoras/es que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Milton Marques Curvo” e educandas/os bolivianas/os matriculados no Centro. A coleta de dados ocorreu por meio de fontes bibliográficas, documentais, entrevista não estruturada. Os resultados demonstraram que os participantes percebem as diferenças culturais existentes, que o espaço escolar vive a multiculturalidade fronteiriça, porém os profissionais apresentam dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas interculturais, talvez pela falta de formações que desenvolva a temática da interculturalidade. Também ficou evidenciada a necessidade de se efetivar as políticas públicas existentes, voltadas para o acesso dos imigrantes estrangeiros à educação, e que gere um acesso inclusivo, com práticas pedagógicas interculturais.

**Palavras-Chave:** Fronteira. Multiculturalidade. Educação Intercultural. Práticas Pedagógicas.



## ABSTRACT

The present research aims to understand what the teachers' perception of the CEJA "Prof. Milton Marques Curvo in Cáceres"-MT think of Bolivian students and also to observe how they develop their pedagogical practices: What are the perceptions of the CEJA "Prof. Milton Marques Curvo in Cáceres-MT" about the educated Bolivian students and how do they develop their pedagogical practices? To this end, a discussion is held regarding the cultures and identities manifested in border spaces, multiculturalism and interculturalism in the construction of pedagogical practices that lead to an intercultural education. This research was organized as a case study based on the phenomenological approach. The participants were teachers who work at the Youth and Adult Education Center Prof. Milton Marques Curvo and Bolivian students enrolled at the Center. The data was collected through bibliographic sources, documents, and unstructured interviews. The results showed that the participants perceive the existing cultural differences, that the school space lives the border multiculturalism, but the professionals present difficulties in developing intercultural pedagogical practices, perhaps due to the lack of training that develops the intercultural theme. It is also evident the need to implement existing public policies aimed at the access of foreign immigrants to education, and to generate an inclusive access, with intercultural pedagogical practices.

**Keywords:** Frontier. Multiculturalism. Intercultural Education. Pedagogical practices.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ADEMAF – Agencia para el Desarrollo de las Macroregiones y Zonas Fronterizas

CDIF – Comissão Permanente para Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos CF- Constituição Federal

CF- Constituição Federal

CI – Circular Interna

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNBB- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA- Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CPC- Centro Populares de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDR – Ministério do Desenvolvimento Regional

MEC- Ministério de Educação e Cultura

MEB- Movimento de Educação de Base

MCP- Movimento de Cultura Popular

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização MOVA- Movimento de Alfabetização

NAFTA – Tratado Norte Americano Livre

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial de Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>122</b>
<b>2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS IMIGRANTES BOLIVIANAS (OS) EM REGIÃO DE FRONTEIRA .....</b>	<b>1919</b>
2.1 A EJA no Brasil: breve percurso histórico de luta .....	19
2.2 Políticas de acesso ao ensino para imigrantes no Brasil.....	288
2.3 Políticas de acesso ao ensino para imigrantes em MT: região de fronteira.....	344
2.4 Peculiaridades: a fronteira Cáceres-MT – San Matias – Bolívia.....	400
<b>3. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: TRILHAS A CONSIDERAR.....</b>	<b>477</b>
3.1 A respeito da(s) cultura(s) .....	477
3.2 Relações culturais Cáceres e San Matias e Identidades .....	511
3.3 A respeito da(s)interculturalidade(s) e multiculturalidade(s).....	58
<b>4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROFUNDANDO ANÁLISES E REFLEXÕES .....</b>	<b>622</b>
4.1 A percepção das/os professoras/es da EJA sobre os educandos/as imigrantes. ....	622
4.2 O lugar da/o educanda/o estrangeiro no currículo, no Projeto Político Pedagógico (PPP), no CEJA em Cáceres-MT .....	733
4.3 Práticas Pedagógicas e Interculturalidade no Centro de Educação de Jovens e Adultos – (CEJA) de Cáceres-MT .....	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>1044</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>1100</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>11919</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “Limites e fronteiras da Educação de Jovens e Adultos imigrantes: narrativas de professoras/es (de Cáceres) e educandas bolivianas”, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa Educação e Diversidade, tem por objetivo geral Compreender qual a percepção das/os professoras/es CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT, acerca das/os educandas/os bolivianas/os e como desempenham suas práticas pedagógicas com alunas/os bolivianas/os.

O interesse pelo tema se deu considerando as duas profissões: advogada e professora. No campo do Direito, observa-se que a Constituição Federal, de 1988, reconhece o direito à educação escolar como um direito universal, na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a qual prevê o direito à educação escolar como um direito fundamental a ser garantido por todos; nacionais e estrangeiros. Nesse sentido, entende-se que, permitir o acesso à educação escolar das/os alunas/os estrangeiros às instituições de ensino possibilita-lhes uma maior integração com o meio onde vivem, pois o ambiente escolar potencializa a multiplicação de saberes e experiências, por meio do convívio da/o aluna/o com a comunidade que o recebe, a partir das trocas de experiência da/o estudante com os costumes e cultura locais, com a língua oficial do país em que se insere e com a convivência com os professores, funcionários e colegas.

Como professora e por ter atuado na Educação de Jovens e Adultos há mais de nove anos, e ainda por ter atuado em sala de aula com educandas/os estrangeiros, no ano de 2017, surge, primeiramente, o interesse em buscar compreender as especificidades do currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os professoras/es que trabalham especificamente com educandas/os estrangeiros que frequentam as aulas no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, de Cáceres. Acredita-se, pois, que a educação é o caminho de entrada para a garantia de melhores condições de vida, melhor convívio; visto que o acesso de um membro do núcleo familiar em instituições escolares pode possibilitar, aos demais, o conhecimento da cultura local, o acesso às pessoas e serviços sociais disponíveis na região. A/O aluna/o pode ser o elo entre o núcleo familiar e a sociedade que os recebe. Dessa forma, a escola pode abrir a possibilidade de diálogo e aproximação entre aluna/o, família e sociedade.

Considerando a posição geográfica do Estado de Mato Grosso, em específico a cidade de Cáceres, localizada a apenas 90 km da província Boliviana, San Matias, o que contribui para a elevada taxa de bolivianos residentes em Cáceres e, ainda a questão da busca da compreensão desses fluxos contemporâneos de deslocamento na observância da forma como essas pessoas passam a fazer parte da população local, como são/serão recepcionadas e integradas nas unidades escolares, desponta-se como questão principal de pesquisa: Quais as percepções das/os professoras/es do CEJA Prof. Milton Marques Curvo, em Cáceres-MT, sobre as educandas/os bolivianas/os e como desenvolvem suas práticas pedagógicas?

Assim, a pesquisa assenta-se na necessidade de compreender e refletir um fenômeno educacional dentro do fenômeno de imigração que tem se acentuado com o processo de globalização e que conglomera aspectos econômicos, sociais e culturais, viabilizando o movimento, a mobilidade entre diferentes países, superando as linhas de fronteira, especialmente nas cidades fronteiriças, como é a cidade de Cáceres-MT. Esse movimento aumenta a presença de educandas/os de outras nacionalidades, principalmente do país vizinho Bolívia. Com ocorrência de tal fenômeno, o governo vem, por meio de projetos, tentando garantir o acesso e a integralidade dessas/es educandas/os na educação escolar, porém não se efetivam na proposição de política públicas realmente eficazes, que garantam a inclusão/integração de tais educandas/os.

Para compreender tal fenômeno, das/os educandas/os imigrantes no CEJA, recorreremos à abordagem fenomenológica, com um enfoque de pesquisa que permita abordar e desvelar o objeto de estudo em profundidade. Vale ressaltar que o método em si não conseguirá revelar resultados individualmente, mas sim as escolhas, os instrumentos e a relação mais proximal entre o pesquisador, o campo e os sujeitos da pesquisa que permitirão que o objeto de estudo se revele na sua perspectiva mais ampla.

A presente pesquisa focou nas particularidades e na diversidade dos sujeitos, com a intenção de compreender as percepções de professoras/es sobre educandas/os de outra nacionalidade, especificamente as/os educandas/os bolivianas, bem como observar também como estas educandas/os se percebem e, assim, promover uma reflexão referente às práticas educacionais e à interculturalidade. Para tanto, abordar os fundamentos da fenomenologia é tentar dar outro sentido ao objetivo, de compreender esta problemática e fazer com que, a partir da imersão no campo da pesquisa, busque-se interpelar o fenômeno por meio da sua observação, da abordagem dos sujeitos, da compreensão, interpretação e da nova compreensão, como se propõe o ciclo hermenêutico.

A fenomenologia passa a ser compreendida como o estudo dos fenômenos em si mesmos, independentemente dos elementos externos que os condicionam, cuja finalidade é apreender sua essência que é o sentido de sua significação, valendo destacar que uma realidade não se faz isolada e imune aos condicionantes externos, e que jamais existirá isolada. Para Masini (1997), o método fenomenológico que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre é mais abundante que os sistemas de captação. Em vez de partir dos métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário, permite que se desvele o fenômeno, colocando-o à descoberta. Assim, o desvelamento vai além da aparência do fenômeno, pois ele não se faz de maneira tão clara, imediata. Aqui, a fenomenologia como método inspira a ação do pesquisador, permitindo que esse fenômeno não passe despercebido. Conforme Demo (1995), a fenomenologia é uma postura que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre mais abundante que os sistemas de captação. Em vez de partir de métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário. Primeiro tentou compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece como algo existencial, irredutível à realidade natural. Bicudo, (2000, p. 20), ao se referir à ontologia relativista considera:

[...] que existem realidades múltiplas, construídas socialmente, não governadas por qualquer lei natural, causal ou qualquer outra. Verdade é definida como o melhor informado (quantidade e qualidade de informação) e a construção mais sofisticada (força com a qual a informação é compreendida e usada) sobre a qual há consenso (embora haja muitas construções que simultaneamente atinjam esse critério). Epistemologia subjetiva, à moda de um monobloco: afirma que o inquiridor e o inquerido são interconectados de tal maneira que os resultados de uma investigação são a criação literal do processo de investigação. Nota-se que essa postura destrói efetivamente a distinção clássica ontológica – epistemológica.

Dessa perspectiva, nasce a consciência crítica de que os métodos usuais de captação são fracos e empobrecem a realidade captada. Por essa forma de se portar contrária aos determinismos da ciência tradicional, a fenomenologia como método, não se permite à enumeração dos fenômenos, à matematização da vida; ou a redução do fenômeno à lógica positivista, dando margem, porém, à busca da revelação concreta do ciclo hermenêutico, que busca a compreensão em si do fenômeno, a sua interpretação e a revelação de uma nova compreensão, tantas e quantas vezes se reportar e for ao próprio fenômeno. “A expressão fenômeno tem o significado daquilo que mostra em si mesmo, o manifesto.” (BICUDO E MARTINS, 1989, p. 22).

Por isso, busca-se, com esta pesquisa, revelar as percepções das/os professoras/es sobre as/os educandas/os bolivianas/os, busca-se destacar as “percepções dos sujeitos e,

sobretudo, salientar o significado que os fenômenos têm para as pessoas” (GOMES, 2003, p.08). Ou seja, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vejo, sou aberta ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (PONTY apud MASINI, 1997, p.66). No âmbito das pesquisas educacionais, a abordagem fenomenológica dá preferência aos atores sociais, na experiência vivida pelo sujeito de forma subjetiva.

Portanto, sempre possível de ser interpretado e compreendido por várias perspectivas. No âmbito das pesquisas educacionais, a abordagem fenomenológica dá preferência aos atores sociais, na experiência vivida pelo sujeito de forma subjetiva ou intersubjetiva. O que implica que a atual pesquisa ouça as pessoas em situação, e o conjunto das formas culturais que se apresentam medidas, em mundos diferenciados por conhecimentos étnicos, educacionais, simbólicos que constroem relações.

Recorremos também à pesquisa bibliográfica, na qual realizou-se um levantamento bibliográfico para tratamento aprofundado do tema “práticas pedagógicas interculturais”. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas, já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos; como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 37).

Em relação à coleta de informações para análise, a princípio, planejamos desenvolver, por meio da pesquisa de campo, que já se caracterizaria pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de informação junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 37).

Assim, o campo é quem, de certa forma, direciona os rumos da pesquisa, os caminhos a serem seguidos, as rotas a serem alteradas, sem perder de vista, é claro, as balizas estabelecidas no projeto de pesquisa. (JANUÁRIO, 2004, p. 61). Porém, no meio do caminho, surgiu “uma pedra” revestida de vírus; um vírus chamado pandemia, que mudou o rumo da pesquisa, especialmente a pesquisa de campo, pois, com o início da pandemia do Corona Vírus - que afeta o mundo - obter informação junto às pessoas, tornou-se muito difícil, uma vez que as pessoas se distanciaram; ou melhor, foram obrigadas a se distanciar, para se manter vivas. Desse modo, o campo da pesquisa, ou seja, o espaço escolar, ficou totalmente vazio por um período de seis meses, e permanece quase vazio, sem a presença de um dos elementos



fundamentais, que é o/a aluno/a. O mundo tornou-se virtual, movido por conexões e distanciamentos.

Em meio a conexões e desconexões, com o retorno remoto das atividades escolares, a pesquisa foi realizada, a definição dos participantes teve alteração, visto que o contato se tornou muito difícil. Planejou-se a participação de quinze a vinte participantes entre professoras/es e educandas/os, porém, com a realidade pandêmica, foi possível entrevistar apenas oito participantes. Para obtenção de informação para análise utilizou-se da técnica de entrevistas não estruturadas, que foram realizadas junto aos participantes, com a finalidade de compreender as percepções destes sobre a/o educanda/o boliviana/o, buscando saber quem são esses/as educandos/as, como eles/as se percebem e como são percebidos/as, como suas culturas e identidades são construídas e relacionadas.

Devido ao momento de pandemia, e no universo das conexões, primeiro procuramos estabelecer um contato virtual, tentamos a possibilidade de uma entrevista com uso dos recursos tecnológicos, aplicativos de vídeo chamadas, aplicativos de voz, persistimos nesses recursos por dois meses, porém as tentativas foram todas fracassadas, o que nos levou a percepção de que os/as educandos/as bolivianos/as são definidos/as conforme o título da obra de Canclini (2009) diferentes, desiguais e desconectados, pois observou-se que a maioria é excluída do mundo das conexões. Assim, após todas as tentativas de contatos virtuais fracassadas, partimos para o contato presencial, observando todas as medidas de biossegurança, estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em relação ao Corona Vírus, porém com muita dificuldade para localizar, principalmente as/os participantes da pesquisa.

Na busca de resguardar a identidade das pessoas entrevistadas, embora tivesse o consentimento delas; optamos por não identificá-las e sim, analisar e refletir sobre seus pontos de vista quanto ao seu cotidiano e a prática desses profissionais em diferentes contextos, buscando entender como é a realidade vivenciada no seu dia a dia. Dessa forma, buscamos colocar trechos das falas transcritas, que foram considerados mais relevantes para analisar e, se necessário fosse, realizaríamos uma releitura das entrevistas para esclarecimentos de pontos que se julgaram insuficientes no decorrer das análises.

A dissertação está organizada em seções, a primeira consta da introdução, lugar que se apresenta os objetivos, problema, aspectos metodológicos da pesquisa, de forma a descrever os caminhos trilhados para compreender o tema em estudo.

Na seção 2, apresentamos um breve percurso histórico de luta da EJA no Brasil, para que se compreenda um pouco sobre o *lócus* da pesquisa, refletindo sobre o legado da educação popular em seu caráter emancipatório, libertador e transgressor, como proposto por Paulo Freire e outros educadores. O caminho leva para o fenômeno da globalização e os processos de imigração, o que diversificou o público da EJA, em que deparamo-nos com um crescente número de imigrantes. Dessa forma, para melhor compreender o acesso de estudantes imigrantes à educação, realizamos algumas reflexões referentes às políticas públicas de acesso ao ensino para estudantes imigrantes no Brasil e no Estado de Mato Grosso, em específico na região de fronteiras, tratando de seus aspectos legais, pensando no imigrante como sujeito de direito. Para encerrar a seção, pontuamos algumas peculiaridades existentes na fronteira Bolívia/Brasil e Cáceres/San Matias, esclarecendo e discutindo os conceitos de fronteira, faixa de fronteira e linha de fronteira, descrevendo a realidade local na tentativa de compreendê-la e conhecer melhor o contexto dos participantes da pesquisa, enfatizando os aspectos multiculturais e as relações interculturais existentes.

Já na seção 3 discorreremos sobre conceito de cultura, identidade, interculturalidade e multiculturalidade, embasado em diferentes teóricos que fornecem os subsídios teóricos desta pesquisa, considerados como trilha fundamentais, que permitem conhecer, discutir, compreender e fundamentar as relações presentes no contexto de fronteira, partindo das peculiaridades em que se configuram.

Essas reflexões permeiam discussões referentes aos aspectos identitários, em que a identidade e a alteridade conformam situações manifestadas nas práticas cotidianas e educacionais da região de fronteira. Apresentam-se, ainda, características do espaço fronteiriço com o propósito de explicitar o contexto dos participantes envolvidos na pesquisa, bem como o campo de produção dos materiais de análise, e assim teorizar e pensar a multiculturalidade e a interculturalidade existentes nesses espaços.

Na quarta e última seção, buscamos, a partir das análises, pontuar algumas reflexões referentes às percepções das/dos professoras/es do CEJA sobre as/os educandas/os imigrantes, como são recebidas/os e se relacionam no contexto escolar, pensando sobre a função social da escola, percebendo que esta é fruto de um processo desigual e excludente, construído ao longo dos tempos, por meio de práticas sociais que se desenvolvem dentro e fora dela, o que gera a necessidade de se desenvolver uma educação intercultural.

Nesta seção, buscamos, ainda, entender como os/as alunos/as imigrantes são representados/as no PPP da referida escola. Iniciamos, desse modo, com a compreensão da

definição de PPP como documento norteador das ações no espaço escolar em que a leitura de diferentes teóricos no embasamento científico sobre Projeto Político Pedagógico são deveras importantes para discutirmos a organização, a democracia e a qualidade do ensino e ainda estabelecer pontos reflexivos que podem servir de orientação, de estudo e de subsídios para os profissionais da educação que desejem olhar para os/as estudantes e vê-los como diferentes (em suas identidades), tentando a melhor forma de atendê-los nas suas especificidades e dificuldades, sem menosprezá-los. Apresentamos também as análises do PPP, buscando entender como a diversidade da região de fronteira, assim como as relações se manifestam neste documento, demonstrando nesse espaço, uma perspectiva de multiculturalidade e interculturalidade.

Ainda nesta seção, trazemos as análises das entrevistas, procurando interpretá-las à luz dos teóricos que sustentam a discussão de temáticas interculturais, bem como, as apreciações sobre as práticas pedagógicas na escola em relação aos/às educandos/as bolivianos/as.

Por fim, nas considerações finais são retomados os objetivos da pesquisa em relação aos resultados alcançados e às percepções dos autores que contribuíram para a discussão do fenômeno em estudo.

## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS IMIGRANTES BOLIVIANAS (OS) EM REGIÃO DE FRONTEIRA**

Nesta seção, pretende-se apresentar algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz de teóricos e pesquisadores que se dedicam a essa temática, que contribuem com as indagações acerca das percepções dos/as professores/as que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Cáceres, a respeito dos educandos/as bolivianos/as.

Pontuou-se, ainda, um breve histórico de luta da EJA, no Brasil, uma vez que, no ponto de vista da pesquisadora, justifica-se por descrever como está sendo construída a Educação para imigrantes jovens e adultos no Brasil. Em seguida, trataremos das políticas de acesso ao ensino para Jovens e Adultos Imigrantes, em um contexto nacional e estadual, alguns elementos históricos e legais das diferentes abordagens da educação para imigrantes ao longo dos tempos, por compreender que o imigrante, em específico os que convivem na fronteira Brasil/Bolívia, que vivem na cidade de Cáceres-MT, são seres históricos e que, portanto, suas práticas e ações carregam marcas construídas ao longo da história da educação.

Por fim, abordam-se algumas definições de fronteira, situando-a em seu espaço geográfico, político, histórico e cultural, apontando características e relações específicas da fronteira Cáceres-MT/Brasil e San Matias/Bolívia, enfatizando a multiculturalidade vigente, nessa região fronteiriça.

### **2.1 A EJA no Brasil: breve percurso histórico de luta**

A luta por uma educação pública de qualidade para todos é desafio constante, em específico para os jovens e adultos que, por algum motivo, foram excluídos do sistema educacional ao longo dos tempos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta-se como uma modalidade de ensino que visa atender, em sua maioria, educandas/os procedentes dos segmentos mais fragilizados da população, com histórico educacional marcado pelas desigualdades sociais e educativas, aqueles que, em seu percurso escolar, não obtiveram sucesso, ou que foram excluídos do processo escolar. Essa modalidade também é vista como um espaço de aprendizagem diversificado, pois apresenta diferentes ambientes de vivências que colaboram para a formação de jovens e adultos como seres da história. Atualmente, nesse espaço de aprendizagem, observa-se uma heterogeneidade de pessoas, homens, mulheres, jovens,

adultos, idosos, negros, brancos, pardos, índios, nacionais, estrangeiros, empregados, desempregados, pessoas com deficiência, todos em busca da escolaridade como possibilidade para melhoria de sua condição de vida, seja ela socioeconômica, cultural ou ambas.

Ao analisar a história da ação educativa para jovens e adultos no Brasil, percebe-se que não houve nenhuma política para a EJA antes de 1930. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos, no Brasil, inicia-se junto ao processo de colonização, com os jesuítas. No Brasil Colônia, grande parte da população brasileira era analfabeta, inclusive a elite.

No período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte da colônia. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108-109).

A educação básica, incluindo a EJA, no Brasil, começou a delimitar seu lugar na história da educação, a partir da década de 1930, com a revolução de 1930 e promulgação da Constituição de 1934, na qual propõe um Plano Nacional de Educação, reafirmando a educação como um direito de todos e dever do Estado, assim, inicia a composição de um sistema de ensino público no País. Nesse contexto, segundo Gadotti (2001), foram diversas as concepções que surgiram ao longo da história da EJA, destacando que, até os anos de 1940, essa educação foi concebida como extensão da educação formal, passando a ser entendida na década de 1950 como educação de base.

No final da década de 1950 e início de 1960 cresciam movimentos de educação e cultura popular, os chamados “movimentos de educação popular” ligados a organizações sociais, às igrejas católicas e a governos que lutavam para que as classes mais pobres, em especial os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e à continuidade aos estudos; desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a sensibilizar os participantes sobre seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas, como exemplos os Centros Populares de Culturas (CPCs); Movimento de Educação de Base (MEB), estabelecidos em 1961, ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e às forças progressistas da Igreja; chegando a criar sistemas de radiodifusão educativa, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha de alfabetização. Esses Movimentos objetivavam uma educação para todos, uma educação libertadora e humanizadora, como afirma Arroyo (2018, p. 27)

A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos de 1960, destaca sua centralização na ação educativa. Sujeito em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos.

Com o golpe militar, em 1964, e instauração da Ditadura Militar no Brasil, os programas de alfabetização e os movimentos de educação e cultura popular passaram a ser vistos como uma ameaça à ordem, sendo reprimidos, seus promotores perseguidos e seus ideais censurados, o movimento das pedagogias, de descolonização é censurado, podado e o projeto de uma educação popular é frustrado, mesmo assim, a educação popular de forma tímida e camuflada e, buscou diversas formas para burlar o período autoritário. (HADDAD E DI PIERRO 2000).

Em meio à realidade que se constitui a sociedade brasileira, a educação é colocada a serviço do desenvolvimento econômico e segurança. Em 1967, o Governo assume o controle com o lançamento de diretrizes totalmente contrárias às ideias de uma educação emancipadora, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização, por meio da Lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBREAL, regulamentado em setembro de 1968, conduzido pelo regime militar, no sentido de sua legitimação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 30). Durante a década de 1970, o MOBREAL expandiu-se por todo território nacional. Todavia, o programa foi ineficaz, pois reduz a alfabetização de adultos, na maioria dos casos, ao simples ato mecânico e repetitivo do desenho do nome. Isso é, os alunos não aprendiam a ler e a escrever, de fato, mas apenas a reproduzirem o desenho das letras que compunham o seu nome.

Nota-se que, apesar da quantidade abundante de recursos disponibilizados, o MOBREAL foi um programa que fracassou, principalmente, se observar o seu método acrítico, com material padronizado para todo o território brasileiro e ainda a não garantia de continuidade dos estudos. Assim como o MOBREAL, outra estratégia de ensino criada nos governos militares, com objetivo de certificar aqueles que foram excluídos do processo escolar, porém também fracassada, em termos de qualidade de ensino, é o ensino supletivo, pois o método de ensino não congregou as contribuições dos movimentos de educação popular e cultural. Ao contrário, buscou atender os modelos modernizadores da educação a distância e aderiu aos princípios de uma educação tecnicista, da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fora fundamentalmente difundida através de programas e projetos, com a oferta de cursos e exames supletivos atribuídos na Lei nº 5692/71, das modalidades de ensino.

O cenário educacional brasileiro começa a mudar novamente na década de 1980, para Di Pierro (2005), este novo cenário se dá com as ações da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados, e trouxe inúmeros avanços normativos e legais para o campo da educação e, principalmente, da EJA. Por exemplo, princípios estabelecidos pela Constituição Federal-CF- de 1988, que estendeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental, conforme preceitua o artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]  
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...]

Pela Constituição Federal, passa a ser garantido o direito as/aos educandas/os que não tiveram condições de estudar na idade considerada própria. Além dessa garantia, a Constituição estabelece um prazo de dez anos, aos quais os governos e a sociedade deveriam concentrar esforço para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. Esse direito foi detalhado pela Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual a EJA foi inscrita como modalidade da Educação Básica, apropriada às necessidades e condições peculiares dessas gerações:

Art. 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 5º – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º – Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

No entanto, o que preceitua a CF/1988 não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes voltadas para o desenvolvimento de ações referentes a essa modalidade de ensino. De acordo com Haddad (2007), nos anos de 1990, particularmente nos

dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreu a reforma político-institucional da educação pública, com consequências profundas para o sistema nacional de Educação, essa reforma aconteceu sob a justificativa da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo Governo Federal. Em resumo, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental “regular”. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional, enfrentando dificuldades ainda maiores das que as já observadas.

Nesse contexto, pode se dizer que a EJA passou por diversas dificuldades, principalmente em relação à falta de investimentos, um exemplo é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei nº 9.424/1996), aprovado pelo Congresso Nacional, porém com vetos do Presidente da República, a contabilização de educadores de EJA para o cálculo dos recursos do novo fundo, com isso, mais uma vez a EJA não fora contemplada com recursos da União, pois o que consta no teor dessa legislação é a prioridade para o ensino fundamental dos 07 aos 14 anos, com a justificativa de que a demanda social nessa fase de ensino é muito maior.

Contudo, os movimentos sociais se rearticularam, iniciando um processo de discussão e elaboração de um Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/2001, que garantisse a implementação dos princípios inscritos na Carta Magna. No bojo dessas discussões, em 2006 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – (FUNDEB). Esse fundo contemplou, na contabilização e na destinação de recursos, aos educandos da EJA, porém, limitando em 15% a destinação dos recursos do Fundo, em cada estado, para essa modalidade e a contabilização de um educando de EJA como equivalente a 0,7 (sete centavos) de outro estudante das séries iniciais do ensino fundamental urbano.

Diante das desigualdades de tratamento dado à modalidade EJA, em detrimento à educação básica “regular”, os movimentos sociais foram à luta, e disso resultou um documento elaborado na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), em julho de 1977, na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, no qual ficou defendida a ideia de que a aprendizagem para jovens e adultos deve ser ofertada



ao longo da vida, compreendida não só como fator de desenvolvimento pessoal, mas um direito de cidadania e, ainda, uma responsabilidade coletiva. Anterior à realização da V CONFINTEA, essas ideias foram defendidas e propagadas por Paulo Freire, pois, na compreensão do imortal educador, elas proporcionariam aos indivíduos a participação na construção de uma sociedade mais tolerante, solidária, justa, democrática, pacífica e sustentável. Segundo Lima (2012), a EJA não deve ser tratada como uma modalidade compensatória, com aligeiramentos: “ao invés de valorizar a educação e o conhecimento em termos substantivos, os submetem [os jovens] a agendas mais ou menos restritas de desenvolvimento dos recursos humanos e de qualificação da mão de obra” (LIMA, 2012, p.20), tão ao gosto do neoliberalismo.

Dessa forma, a V CONFINTEA, propiciou a expansão do conceito de educação, ainda que não tenha sido compreendida plenamente, conforme Di Pierro (2005), influenciou o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 20/05/2000. Esse Parecer é considerado o principal documento regulamentador das Diretrizes Curriculares para a EJA no Brasil, que culminou na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, a qual apresentou uma redefinição da função da EJA, desconstruindo os objetivos de suprir e compensar a escolaridade para os que foram excluídos do processo de escolarização.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, em seu parágrafo único, evidencia que a EJA deverá construir sua identidade própria, considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se regulará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade, na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades, face ao direito à educação;
- II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1).

No Parecer 11/2000/CNE/CEB observa-se que, no Brasil, ainda se tem um grande número de analfabetos, ou pessoas que, por um motivo ou outro, não concluíram seus estudos em idade considerada regular. Nesse viés, a EJA apresenta-se como a solução para uma dívida social a essas pessoas que nunca frequentaram um banco de escola ou tiveram pouco tempo

na escola. Esse documento define três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 7).

Nesta função fica evidente a busca e o reconhecimento da necessidade de uma reparação, a reparação de uma trajetória marcada pela desigualdade, pela marginalização de pessoas/cidadãos excluídos socialmente, oprimidos, que não tiveram, por algum motivo, o acesso à escola em idade própria ou que, por alguma força maior, foram levados a abandonar seus estudos. É necessário lembrar que a falta da escolarização não pode nem deve levar a uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Assim, para que ocorra uma reparação, de fato, é necessário que a educação de adultos se efetue nos moldes propostos por Freire (2011), onde a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, seja contínua.

Dessa forma, é esclarecido na função equalizadora da EJA:

Dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9).

O Parecer nº 11/2000/CNE/CEB deixa explícito em seu teor que a "equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas" (BRASIL 200 p. 9). Assim, pode-se entender que a função equalizadora é aquela que oferece novas oportunidades e possibilidades de acesso aos direitos sociais, apresentando-lhes novos caminhos ao mundo do trabalho e na vida social de cada um.

A EJA é apresentada pela sociedade como uma busca da igualdade, que se dá pela possibilidade de efetivar um desenvolvimento a todas as pessoas de todas as idades. Autoriza adolescente e adulto a lutarem por um conhecimento que mostre a capacidade de troca de

experiências e passe a conhecer novas técnicas de trabalho. Para tanto, Lima (2012) evidencia que na EJA possa ocorrer tensões entre uma educação “desinteressada” e uma educação para o emprego, dessa forma, buscando, a primeira, uma cidadania “governante” e, a segunda, uma cidadania “qualificada”, que tendem a ser resolvidas a favor da segunda orientação, contrariando os princípios de uma educação libertadora, em benefício a uma educação dissertadora, todavia, a oferta de educação com estas características era debatida por Paulo Freire. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, defendia que o educador não deve ser mero transmissor de conteúdos, que “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2011, p.80).

Pautada nestes princípios, a educação acaba se tornando um ato de depósito, e na educação de adultos, “não interessa a esta visão - bancária - propor aos educandos/as o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário”. (FREIRE, 2011, p. 85). Dessa maneira, não basta à inserção mecânica dos indivíduos ao mundo do trabalho, mas por meio do diálogo que se “leve os homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamentalmente para a sua real humanização, onde os indivíduos possam reconhecer-se como homens”. (FREIRE, 2011, p.185).

Assim, equidade é um termo que se distingue da ideia de igualdade. Enquanto a igualdade carrega a ideia de que todos têm os mesmos direitos e deveres perante a lei, a equidade possui um senso maior de justiça, a depender de cada caso concreto. Não basta o Estado fornecer oportunidades iguais de retorno à escola a todas as pessoas, é preciso dar o suporte necessário, pensando-se na individualidade de cada pessoa, ou seja, na realidade concreta de cada um dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Na função qualificadora, a terceira apresentada, tem a necessidade de garantir a todos a qualificação de ensino, um ensino atualizado e por toda a vida. Pode-se dizer que esta função é o próprio objetivo da EJA, pautando-se na incompletude do ser, nas suas competências e potencialidades de adequação que podem ser sempre atualizadas, ampliadas em ambientes escolares. Portanto, esta função é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 10).

Observa-se então, que a educação é um processo constante, que acontece ao longo da vida, não existindo período próprio. Nesse sentido, Licínio Lima (2012), ao fazer uma apologia da aprendizagem útil para a empregabilidade, evidencia que “parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da

economia” (LIMA, 2012 p. 27). Paulo Freire afirma que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.112). Como mencionado por Freire (1996) e Lima (2012), a educação de jovens e adultos não pode ter a função de qualificação para empregabilidade/economia, mas uma educação que propõe e lute para mudanças, com vistas a uma equidade social, ou seja, uma educação que supere a adaptabilidade e a conformação social.

Nota-se, no entanto, que a partir dos anos 2000, com o surgimento de políticas públicas que já vinham sendo discutidas desde os finais dos anos 1990, a EJA se apresenta com uma “nova identidade” e passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea, porém, não muda sua realidade histórica, de uma modalidade esquecida, ofertada quase sempre por meio de políticas públicas intermitentes, frágeis, vista como uma forma de aligeiramento, comprometida com as imposições do mercado de trabalho, com uma oferta que atende, de forma direta, a necessidade da manutenção do crescimento econômico. (LIMA, 2012)

A partir dos anos de 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), as discussões no campo da EJA ganharam mais espaços, com a realizações de Fóruns de EJA, discutindo inclusive a sua normatização, o que gerou, no ano de 2010, a Resolução CNE nº 3/2010 que institui diretrizes operacionais para essa modalidade nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a EJA por meio da Educação a Distância.

Observado o histórico de luta pela oferta da EJA, considera-se que, no Brasil, na atualidade, permanecem, ainda, como marco regulador dessa modalidade de ensino, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9394/1996, o Parecer 11/2000/CNE/CEB, a Resolução nº 1/2000/CNE/CEB e a Resolução nº 3/2010/CNE/CEB. Essas normativas orientam a oferta da EJA nos estados brasileiros, porém, resguardando certa autonomia na proposição de políticas de atendimento a essa área. No entanto, vale ressaltar que o desrespeito aos direitos educativos dos jovens e adultos, ainda que com marcos regulamentários, permanece e resulta, dentre outras causas, da postergação do tema nas políticas governamentais. A EJA ainda não foi, de fato, assumida como uma modalidade educativa, destacando-se pela oferta de políticas pontuais, irregulares e descontinuadas.

No Brasil, a EJA ocupou, no desenvolvimento do sistema de ensino público, um papel subsidiário às demais modalidades, estrita a oferta de um ensino compensatório de

reposição de escolaridade não realizada na idade considerada apropriada, ou de aceleração de estudos de pessoas com atraso escolar. O desprestígio da EJA é retrato do escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental. É evidente, portanto, a necessidade de a EJA ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, para então assegurar uma oferta permanente que cumpra com suas funções. Verifica-se, ainda, que a partir do séc. XXI, com o advento da globalização, os processos de migração e imigração, que já aconteciam no séc. XIX, passaram ocorrer a todo momento, o que favoreceu o surgindo de um novo fenômeno para a EJA, tornando o seu público cada vez mais heterogêneo e diversificado. No Brasil, um país com uma vasta área de fronteira, essas características são ainda mais acentuadas, mas no âmbito educacional ainda não se observa uma oferta que atenda, de fato, com equidade e qualidade este público, em específico o grupo de estrangeiros imigrantes. Esta realidade induz as reflexões do tópico a seguir.

## **2.2 Políticas de acesso ao ensino para imigrantes no Brasil**

Nas últimas décadas, o fenômeno global da migração tem se acentuado no mundo, porém o Brasil apresenta-se pouco atento aos movimentos migratórios que, de maneira tímida, mas crescente, chegam ao país. Essa pouca atenção é observada pela ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento dos imigrantes no território brasileiro.

De acordo com dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o período que compreende os anos de 1920 foi um período de grande fluxo migratório no Brasil, pois a população brasileira chegou a ter 1(um) estrangeiro para 20 (vinte) brasileiros. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011). No entanto, cem anos após, o cenário brasileiro em relação aos imigrantes mudou de realidade, pois a presença de estrangeiros vivendo no Brasil, na condição de imigrante, diminuiu em relação à década de 1920.

De acordo com Figueredo e Zanelatto (2017), o Brasil incentivou o ingresso de grandes levas de trabalhadores estrangeiros em seu território, a partir do século XIX e acolheu um expressivo contingente de imigrantes, principalmente de origem europeia e japonesa. No entanto, no final da segunda guerra mundial em diante, o fluxo de imigrantes sofreu uma redução, causada pela política de austeridade implantada pelos governos, em especial pelos governos militares a partir dos anos 1960, e pela crise econômica das décadas de 1970 e 1980, o que gerou um desinteresse nos estrangeiros em residir no Brasil.

Espantosamente, é exatamente neste período, nos governos militares, que é aprovado o Estatuto do estrangeiro, Lei nº 6.815 de 1980, sancionado pelo então presidente General João Batista Figueiredo, e vigorou até recentemente. A Lei apresentava as regras legais da política migratória do país, e já assegurava, em seu primeiro artigo, um caráter nacionalista, conservador, protetivo, revela a preocupação do país com aspectos de natureza militar e segurança nacional, com isso, impõe barreiras legais que restringem a liberdade dos imigrantes no Brasil. Ainda que a lei não colaborasse em nada para os direitos de estrangeiros imigrantes, ela durou por mais de quatro décadas, sendo revogada recentemente, no ano de 2017, pela nova Lei de Migração, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017), que passou a reger a vida dos imigrantes estrangeiros no Brasil de forma mais humanitária, diferente da revogada, que contradizia aos tratados internacionais, encabeçados mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), e exercem força constitucional nas decisões jurídicas de países signatários.

Nos anos de 1980, a partir do fim da Ditadura Militar, o Brasil firmou acordos com a ONU, quais tem em vista, a garantia dos direitos individuais do cidadão, dentre estes direitos está o direito à educação, a qual pode ser percebida na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793), fruto do contexto da Revolução Francesa, no séc. XVIII, afirmava em seu artigo XXII – “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer, com todo o seu poder, o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (DECLARAÇÃO, 1793, texto digital). Ainda referente à educação, no século XX, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), em seu artigo XXVI, reafirma: “1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, texto digital).

Assim, observa-se, nos dispositivos legais mencionados, que a educação passa a ser entendida como elemento fundamental dos direitos humanos, sendo tema de debate na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, no ano de 1993, em Viena. No documento, Declaração de Viena, a educação está elevada a pressuposto fundamental para o entendimento dos demais direitos humanos e deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos.

Nesse sentido, a educação enquanto elemento fundamental de direitos, apresenta-se em vários acordos e pactos internacionais firmados, sendo, por exemplo, reconhecida juridicamente no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ratificado pelo Brasil em 1992, através do Decreto-Lei 591. Que traz o tema educação em seu art. 13, afirmando:

Artigo 13. [...]

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz

§ 2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.
2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.
3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.
4. Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária. (BRASIL, 1992, texto digital).

O pacto deixa claro a importância do direito à educação, e mais importante ainda é observar que este é apresentado como um direito de todos, o texto não difere os nacionais dos não nacionais, também enfatiza que a educação é o instrumento para construção de uma sociedade livre, tolerante, onde possa viver e conviver em um mesmo espaço todos os grupos raciais, étnicos e religiosos, a educação é o elo de amizade entre todas as nações, porém ainda que tenha firmado o pacto, o Brasil não desenvolveu ações para cumprimento do compromisso firmado, uma vez que, não se vê, ações voltadas para o acesso à educação para estrangeiros no país.

Além dos acordos internacionais, que apresentam a educação como direito de todos, temos a Constituição Federal de 1988, que assegura no art. 205:

Art. 205 - a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, texto digital).

Dessa forma pode-se observar que, tanto no pacto como na Constituição Federal, a titularidade do direito fundamental à educação é extensível aos brasileiros e estrangeiros e tal

garantia importa sobremaneira às imigrações contemporâneas, que estão a trazer novos desafios para a organização da sociedade. Teixeira (2015, p. 23), ao referenciar Taylor, afirma que, mesmo em sociedades multiculturais como o Brasil, deve haver uma normativa clara sobre o reconhecimento dos direitos das minorias e que atualmente, a grande dificuldade que os fluxos migratórios apresentam aos países de destino está concentrada em criar estruturas políticas e, por consequência, normativas jurídicas em condições de possibilitar a inclusão do migrante e de toda a tradição cultural que ele traz consigo.

Nesse contexto, Gorczewski (2005) entende que o elemento de fundamental importância para a cidadania plena é a educação. E o que se busca é o desenvolvimento integral das pessoas, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, a compreensão, a tolerância e a amizade entre os grupos étnicos e religiosos e entre as nações, acreditando ser esta a base para a cidadania. No contexto das migrações contemporâneas, o debate sobre direitos assegurados aos recém-chegados mostra-se premente, incluindo-se aí o direito à educação de adultos provenientes de países estrangeiros.

É importante lembrar que as retomadas dos movimentos migratórios internacionais, no Brasil, retomaram nos anos 1980, pois, nesses anos, o Brasil sofreu transformações importantes no cenário econômico, apresentando um crescimento, além de transformações políticas, culturais, ideológicas, marcadas por desigualdades regionais e sociais acentuadas, e também pela constituição de mercado integrados como o tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), a União Europeia e Mercado Comum (MERCOSUL), todas estas transformações criaram esperanças no público estrangeiro, fazendo com que escolhessem o Brasil para viver. Tornando-se o Brasil o país escolhido por diversos imigrantes e refugiados, nesse sentido, é necessário compreender a distinção entre imigrantes refugiados e imigrantes não refugiados, o texto da Convenção da Nações Unidas, também conhecida como Convenção de Genebra, de 1951, define o que é um refugiado e estabelece seus direitos, aos quais é concedido o asilo, e apresenta também as responsabilidades do país concedente. De acordo com o texto legal, entende-se por refugiados, migrantes internacionais forçados que cruzam as fronteiras nacionais de seu país de origem, em busca de proteção, fugindo de situações de violência; como conflitos internos, internacionais ou regionais, perseguições em decorrência de regimes políticos repressivos, entre outras violações de direitos humanos. O que o difere de imigrantes não refugiados, ainda que os não refugiados também tenham diversos fatores, políticos, econômicos e sociais, que os levam a abandonar seu país de origem. Para Uebel (2016), questões étnicas, culturais e religiosas, desigualdade



socioeconômica, altos níveis de pobreza e miséria e, sobretudo, instabilidade política estão no cerne dos fatores, que levam a migrações de refugiados.

A crescente busca de refúgio, no Brasil, por imigrantes refugiados, após 1980, fez com que, nos anos de 1990, tenha sido criada e aprovada a Lei nº 9.474/1997 (BRASIL, 1997), que trata especialmente da situação dos refugiados, deixando outros aspectos em relação aos demais migrantes não refugiados por conta do Estatuto do estrangeiro, ainda do Regime Militar.

O Brasil, ainda que com um estatuto de estrangeiro conservador, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), passou a apresentar posições diferentes em relação ao estrangeiro, adotando políticas mais generosas, solidárias e humanitárias. A solidariedade presente em algumas ações, por meio da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) é um exemplo disso.

Durante os governos dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), o Brasil se mostrou bastante flexível em adotar uma política favorável ao estrangeiro, embora ainda utilizasse como base legal o Estatuto do Estrangeiro do período ditatorial, lei que somente foi revogada em 2017, pelo presidente Michel Temer (2016-2018). Ainda, de acordo com Uebel (2016), no governo Lula, a política externa passou por ajustes de programa, com alterações significativas que estiveram mais relacionadas à ênfase e aos meios buscados para inserção do país no cenário internacional do que propriamente ao conteúdo dos objetivos perseguidos. Assim, observa-se que a migração tem se concentrado nas remessas econômicas, não se tem dado atenção às políticas sociais, em especial às políticas educacionais voltadas para aqueles afetados pelos processos migratórios. Ainda nos governos petista, como já mencionado anteriormente, com muita timidez, surgiram políticas que visam a integração das nações em âmbito educacional, por exemplo, o programa ciência sem fronteira <sup>1</sup>, entre outros acordos realizados com outras nações.

---

<sup>1</sup> Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>, acesso em 10 de novembro de 2020

Vale ressaltar que o Brasil é um país com uma vasta extensão fronteiriça, dessa forma, recebe muitos fronteiriços em seu território, ainda assim, são poucas as políticas educacionais que visem a integração do imigrante estrangeiro, até mesmo com os países fronteiriços. Pode-se destacar como exemplo, desta vasta extensão fronteiriça, o Estado de Mato Grosso, em suas cidades fronteiriças, a exemplo de Cáceres, polo da presente pesquisa, qual faz fronteira com a província de San Matias, que fica no país Boliviano. A cidade de Cáceres recebe muitos bolivianos/as, porém, com a falta de políticas públicas educacionais, que garantam a integração desses estudantes no ensino brasileiro, as instituições de ensino apresentam dificuldades em integrar estes estudantes.

No entanto, dos anos 2000 para cá, surgiram alguns acordos, que contribuíram na inserção do/a imigrante boliviano/a no ensino brasileiro, destacamos, aqui, alguns acordos no âmbito educacional, realizados com o país da Bolívia, país de origem dos integrantes da pesquisa. Como o Decreto nº 4.223 de 2002, que prevê um acordo de cooperação Educacional entre Bolívia e Brasil, apresentando uma tabela de equivalência de Estudos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este acordo é de grande importância para a ingresso do educando estrangeiro no ensino brasileiro, pois até então nada do que o educando estudasse em outro país, aproveitava-se no ensino brasileiro. Outro decreto de grande relevância para a integração do educando estrangeiro boliviano/a é o decreto nº 6.737 de 2009, que permite a residência para estudo e trabalho aos nacionais fronteiriços, e não menos importante, mas que colaborou para o crescente número de estrangeiros bolivianos nas unidades educacionais tem-se o decreto nº 541 de 2004, que facilita o ingresso e trânsito de nacionais em seus territórios.

Uma outra importante política pública que contribuiu para a integração do imigrante estrangeiro no ensino público brasileiro, foi a promulgação da Lei nº 13.445/2017, que trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. Em seu Art. 3 revela, expressamente, o cuidado para que os imigrantes não sejam vitimados pela xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação, garantindo “igualdade no tratamento” e “igualdade de oportunidades aos migrantes e seus familiares”.

Com relação especificamente à educação, essa Lei traz em seu Art. 4:

Art. 4 - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Dessa feita, a lei representa uma posição política assumida pelo país, desde o final da Ditadura Militar, de buscar cumprir com os acordos internacionais e tratar bem seus imigrantes. Entretanto, com as mudanças políticas mais recentes no Brasil, esse tema, assim como tantos outros relacionados aos valores democráticos, tem sofrido retrocessos, por isso é necessário que os espaços de ensino reflitam, discutam, pensem, pesquisem, temáticas que abordem o público imigrante estrangeiro, para que, assim, surja a possibilidade de mais e novas políticas públicas que assistam a este público, pois como diz Paulo Freire (2000) não basta denunciar, tem que anunciar.

### **2.3 Políticas de acesso ao ensino para imigrantes em MT: região de fronteira**

No âmbito das políticas educacionais nacionais para imigrante estrangeira/o, o cenário no Estado de Mato Grosso, não foi diferente, uma vez que, até o ano de 2014, o estado acompanhou as políticas públicas nacionais voltadas para o ingresso de alunas/os imigrantes no ensino público, sem criação de nenhuma política de Estado ou de governo que atendesse a esse público.

Nota-se que, os acordos existentes entre o Estado de Mato Grosso com o país boliviano sempre visaram à economia, visto que os acordos firmados entre governos estão relacionados à infraestrutura, agropecuária, turismo, energia e abertura de mercado, todos voltados para atividades econômicas, não existindo nenhum acordo voltado para as atividades educacionais.

Vale lembrar que, nas políticas educacionais (plano estadual de educação) do Estado de Mato Grosso, não se observa a figura da/o imigrante estrangeira/o. Assim, por muito tempo, as/os imigrantes que escolheram o Estado de Mato Grosso como destino enfrentaram muitas dificuldades para ingressar no ensino público estadual. As dificuldades de ingresso e integração das/os imigrantes no ensino ainda são muitas, porém, os imigrantes vêm ganhando, ainda que timidamente, espaço e lutando por políticas que os assistam.

A implantação de políticas públicas de ensino para imigrantes, em Mato Grosso, inicia a partir de 2014, até então o estado seguia as políticas de âmbito nacional. Em 2014, após a realização da copa do mundo, no Brasil, segundo informações publicadas no site da secretaria de Educação do Estado, observou-se um grande número de estrangeiras/os que vieram para trabalhar no evento esportivo e permaneceram no Estado, ao final deste mesmo ano e início de 2015 foi observada, também, a presença de um grande número de haitianos no Estado, em específico, na cidade de Cuiabá, capital do Estado. Acredita-se que, após a

tragédia sofrida, o terremoto ocorrido no ano de 2010, agravou ainda mais as condições de miséria do país Haitiano. Com isso, muitos migraram de seu país para outras nações em busca de melhores condições de vida, e muitos terminaram por se refugiar no Brasil. Observado o grande fluxo de imigrantes, principalmente de haitianos que procuravam por estudos, para que pudessem melhorar a questão linguística e conseguir melhores empregos, uma professora que atuava na EJA, da capital-Cuiabá, elaborou um projeto que objetivava integrar estas/es estudantes no ensino público, para que assim pudessem exercer seu direito à educação. O projeto foi apresentado aos representantes do Conselho Estadual de Educação e encaminhado à Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), o qual se implementou nos CEJAs de Cuiabá, no ano de 2015. Com isso, os fóruns de EJA, entre outros movimentos educacionais começaram a refletir sobre a figura da/o estrangeira/o no ensino público.

Segundo dados publicados no site da SEDUC-MT, a procura por vaga na rede de ensino, por estrangeiro, vem aumentando, de acordo com a notícia do site, a SEDUC registrou um acréscimo considerável no ano de 2014, já em 2015, foram registradas matrículas de mais de 155 haitianos, o que representou a maioria de alunos estrangeiros, naquele ano. Ainda de acordo com os últimos levantamentos realizados pela SEDUC em 2019, em específico pela gerência de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC, o público haitiano continua a maioria na EJA, principalmente nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis, Sorriso e Sinop.

Com o fenômeno de imigrantes no ensino público Estadual, notou-se alguns desafios e dificuldades para a integração das/os imigrantes em turmas de ensino regular, um dos maiores desafios apresentados, de acordo com a SEDUC, é em relação ao uso da língua. Observa-se que, são necessários, em média, três meses para que as/os estudantes consigam se comunicar em português, o que exige da equipe pedagógica uma preparação especial para garantir às/aos estudantes estrangeiras/os uma efetiva integração das/os alunas/os. O secretário de educação do período, Marco Marrafon, pontuou que o objetivo do projeto, “é incluir, de forma digna, o imigrante. Mas esse atendimento está em construção no Brasil inteiro, porque não existe uma política, e cada estado cria suas próprias estratégias”. (Entrevista publicada na imprensa da página da SEDUC-MT em junho de 2016).

De acordo com dados apresentados no site da Secretaria de Estado de Educação, as nacionalidades de imigrantes atendidos na rede estadual de ensino em Mato Grosso são, em sua maioria, bolivianos, haitianos, venezuelanos, russos e sírios. Esse número cresceu ainda mais, desde a implantação do projeto nos CEJAs e em algumas escolas de EJA. O projeto foi implementado nas unidades estaduais e nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de

Barra do Garças, Cáceres, Cuiabá, Colíder, Lucas do Rio Verde, Sorriso e Várzea Grande, nos anos de 2016 e 2017.

No intuito de garantir um atendimento de qualidade a todas/os que vierem para o estado, a Secretaria de Estado de Educação desenvolveu a Política de Educação para a/o Imigrante. O projeto estruturador surgiu da demanda na rede estadual que, apesar de matricular as/os estudantes imigrantes desde 2014, precisava de reestruturação no atendimento. No início de 2017, a matriz curricular para as Escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs) e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) com alunas/os imigrantes foi adaptada e as salas ganharam a presença do intérprete e professor/a integrador/a.

O secretário adjunto de Política Educacional da SEDUC, Gilberto Fraga de Melo, explicou que a proposta surgiu no sentido de que as/os imigrantes fossem atendidas/os na totalidade de direitos e incluídos nas comunidades que residem.

É uma pauta mundial. Mas esse atendimento está em construção no Brasil inteiro, porque não existe uma política e cada estado cria suas próprias estratégias. Em Mato Grosso, a expectativa é incluir de forma digna o imigrante. Por isso, nós estamos formalizando aquilo que já é colocado em prática de maneira temporária, e com a Política será perene, (Entrevista publicada na imprensa da página da SEDUC-MT em março de 2016)

No CEJA Professor Milton Marques Curvo, na Cidade de Cáceres, o projeto funcionou nos anos de 2017 e 2018 e, durante seu funcionamento, a maioria das/os estudantes que frequentaram o projeto eram de nacionalidade boliviana. No entanto, é importante ressaltar que o CEJA Professor Milton Marques Curvo, já contava em seu público discente, alunos/as de nacionalidade boliviana, porém o funcionamento do projeto possibilitou as/aos estudantes bolivianas/os maior visibilidade, e garantia de direitos. Segundo o secretário adjunto de Política Educacional da SEDUC, Gilberto Fraga de Melo, em entrevista publicada no site da secretaria de educação, houve uma busca ativa de alunas/os oriundos da Bolívia. Para ele, apesar da proximidade entre os países, é preciso lembrar que as/os bolivianas/os são estrangeiras/os e devem ter o mesmo tratamento destinado aos demais imigrantes.

Nós temos com a Bolívia uma fronteira que traz um desgaste grande por questões policiais e ao invés de serem acolhidas, essas pessoas são discriminadas. Atitude que, por vezes, estende-se às salas de aula. Assim quando estão nas escolas, ao invés da integração, aceita-se indevidamente uma rejeição a esses imigrantes. (Entrevista publicada na imprensa da página da SEDUC-MT em março de 2016)

No intuito de se estabelecer uma política de estado, e não apenas uma política de governo, no ano de 2019, publicou-se a Resolução Normativa (RN) nº 002/2019/CEE/MT

onde se estabelece as normas para oferta da educação básica para imigrantes estrangeiras/os, ingressantes no sistema Estadual de ensino. A Resolução Normativa nasce dos projetos de atendimento desenvolvido por professoras/es de EJA, e de reflexões estabelecidas em fórum de EJA, e eventos acadêmicos que discutem políticas educacionais.

É importante ressaltar a figura da/o estrangeira/o fronteiriço, a RN, traz em seu artigo 4º o direito da/o fronteiriço/a a todas as modalidades de ensino:

Art 4º. A oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional técnica de nível médio aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas [...].

Nota-se que as/os residentes fronteiriças/as são lembrados na norma, isso é de suma importância, pois o Estado de Mato Grosso apresenta uma vasta extensão fronteiriça e com um número representativo de residentes fronteiriças/os que circulam e flutuam em cidades de fronteiras, muitos desenvolvem atividades econômicas, devido à proximidade entre os países, e muitos optam por procurarem por ensino em território brasileiro, porém são recebidos com preconceito, e encontram várias dificuldades para ingresso no ensino público estadual.

Dessa forma, a ideia é garantir a inclusão social e atendimento por meio da educação escolarizada, possibilitando a alfabetização e progresso de ensino as/aos imigrantes estrangeiras/os que escolheram viver em Mato Grosso, ou que estejam de passagem por um tempo. Uma vez que, como já mencionado anteriormente na seção, a educação é um direito universal, e deve ser garantido o acesso a todas/os.

Observa-se na construção de políticas públicas educacionais para imigrantes estrangeiro no/do Estado de Mato Grosso, que as conquistas são recentes, porém tem anos de discussões e luta daqueles que atuam na educação, ademais no cenário atual, no Estado tem-se notado um retrocesso nas conquistas relacionadas às políticas educacionais para imigrantes, especialmente as/os assistidas/os pela EJA, uma vez que, no mesmo ano em que se aprovou a Resolução Normativa nº 002/2019/CEE/MT, onde se estabeleceu normas para oferta da educação básica para imigrantes estrangeiros, o projeto elaborado por professoras(es) da EJA que resultou em uma política de Estado, foi extinto em vários CEJAS e Escolas de EJA. Um exemplo é o CEJA Prof. Milton Marques Curvo, em Cáceres, que não conseguiu autorização para o funcionamento do projeto, por falta de espaço físico e por não comprovar a demanda exigida pela SEDUC. Além disso, os CEJAS vêm enfrentando uma luta com o governo do Estado para se manter enquanto Centro de Educação de Jovens e Adultos. Na data de 23 de novembro de 2020, os CEJAs foram comunicados, por meio de uma Circular Interna (CI),

enviada nos e-mails institucionais, que seriam fechados, e suas/seus alunas/os redimensionadas/os para escolas de ensino regular, não tendo nenhum outro documento oficial além desta CI e entrevistas concedidas às redes de TV, desconsiderando toda a identidade da EJA, o que resulta na perda de uma conquista de anos de luta.

De acordo com reunião realizada entre as/os gestoras/es dos CEJAS e o atual secretário de educação, Alan Porto, em 03 de dezembro de 2020, e após várias manifestações popular, ficou definido que 10 dos 21 CEJAS existentes no Estado serão fechados e, a partir do ano de 2021, serão instaladas as Escolas de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EDIEB) onde atenderão o ensino tido como “regular” e a modalidade EJA, em ambos os períodos, desconsiderando toda a luta pela construção de uma identidade para a EJA e não se importando com o ciclo de formação humana, visto que a proposta do governo é que a/o jovem e adulta/o frequentem o mesmo espaço escolar de crianças e adolescentes em fase regular de ensino.

Nesse cenário, fica evidente a importância de se fomentar a luta pela efetivação de políticas educacionais, buscando a participação das/os cidadãs/os no cenário social, no intuito de conceder oportunidades mais dignas e isonômicas a todas/os, por intermédio da atuação governamental, por meio da efetivação e eficácia de políticas públicas que auxiliem e façam valer os preceitos dispostos no texto Constitucional. Desse modo, é de vital importância a participação e a exigência da população na implementação de mecanismos estatais responsáveis pelo cumprimento das políticas públicas educacionais e assim, ao mesmo tempo, fortalecer as políticas educacionais voltadas para alunas/os imigrantes, em especial as/os jovens e adultas/os fronteiriças/os que, por diversos fatores, foi-lhes negado o acesso ao ensino em idade escolar, e migram para países vizinhos, com o sonho de obter uma vida melhor.

O CEJA de Cáceres sempre recebeu e recebe alunas/os de nacionalidade boliviana, somente no ano de 2019, conforme levantamento da secretaria do CEJA Professor Milton Marques Curvo, a escola recebeu aproximadamente trinta matrículas de alunas/os de outras nacionalidades, destes, a maioria de nacionalidade boliviana. No ano de 2020, houve uma redução no número de matrículas, devido ao momento pandêmico em que vive o mundo, e ainda assim, a escola conta com aproximadamente 12 estudantes estrangeiros matriculados, sendo a maioria de nacionalidade boliviana.

A não efetivação do direito, por meio de políticas educacionais traduz-se pelo fato do sistema educativo depender de recursos provindos do Estado, como uma forma de garantir um

ensino de qualidade e, dessa maneira, concretizar o direito social à educação, amparado na legislação vigente. Para Schimdt (2007, p. 15) “a causa da *inefetividade, ineficácia e ineficiência* das políticas públicas educacionais decorre das dificuldades encontradas no âmbito das instituições políticas que estão responsáveis pela sua concretização”. Assim, a deficiência na aplicabilidade de políticas públicas educacionais não permite as/os cidadãs/os competir em igualdade de condições, e isso acarreta uma exclusão social, bem como as desigualdades e discriminações.

Dessa forma, acredita-se que, um dos meios de se fomentar a busca da efetividade das políticas públicas educacionais, é levar a discussão dos temas, das necessidades aos fóruns e eventos educacionais, e uma forma para que isto aconteça é por meio de pesquisa, pois a pesquisa é um meio para se discutir, fomentar e cobrar a efetividade das políticas públicas e até mesmo implementar novas. No entanto, ainda há poucas pesquisas que discutem a temática da educação intercultural em espaço de fronteira, voltada para educandas/os imigrantes fronteiriças/os.

Considerando que o Estado de Mato Grosso possui duas importantes universidades públicas, a Universidade do Estado de Mato Grosso e uma Universidade Federal de Mato Grosso, onde ambas possuem programas de pós-graduações de relevância acadêmica e importantíssima ambiência científica, é necessário que se fomente por pesquisas em educação, que abordem a educação intercultural em região de fronteira. Porém, ao realizar um balanço das produções, em posse dos descritores interculturalidade e educação intercultural, pode-se observar que, apesar do extenso trabalho de busca, ampliando e variando ao máximo possível as fontes de busca, são reduzidas as produções acadêmicas sobre a Educação Intercultural, principalmente na região Centro-Oeste, em específico no estado de Mato Grosso. Especialmente, pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas com alunas/os estrangeiras/os, em específico os de nacionalidade Boliviana. Levando-se em consideração que a região mato-grossense possui uma vasta área de fronteira com o território Boliviano, pode-se observar que apenas 08 (oito) das produções pesquisadas tinham como objeto de pesquisa a/o estrangeira/o fronteiriça/o, com o objetivo de discutir, de alguma forma, a interculturalidade, seja no título, resumo ou palavras-chave. Dessa forma, é evidente que ao eleger o estudo da EJA para imigrantes em uma perspectiva intercultural, voltadas para educandas/os bolivianas/os, como proposta de pesquisa, é de extrema relevância e precisa ainda ser explorada pelos programas de pós-graduações das universidades de Mato Grosso.



## 2.4 Peculiaridades: a fronteira Cáceres-MT – San Matias – Bolívia

Antes de refletirmos sobre fronteira Cáceres-MT/Brasil e San Matias/Bolívia, é importante refletirmos algumas diferenças conceituais entre limite, divisas e fronteiras, zona de fronteira, faixa de fronteira e cidades gêmeas, bem como uma breve discussão sobre o conceito das pessoas habitantes da fronteira, as/os “fronteiriças/os”.

De acordo com Machado (1998), é corriqueiro relacionar a palavra fronteira a limite, e imaginar que sejam sinônimas. Essa autora destaca que a palavra fronteira está associada etimologicamente ao que está na frente. Esta palavra surgiu

[...] como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida em que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se lugares de comunicação e, por conseguinte, adquiriram um caráter político. (MACHADO, 1998, P.42)

Assim, a fronteira está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o limite jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria nem mesmo existência material, é um polígono.

Os símbolos usados como “marco de fronteira” são, na verdade, a forma visível do limite, neste viés, o limite não tem relação com a presença de pessoas, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações das/os habitantes da fronteira, o que justifica a preocupação dos estados, no sentido de controle e vinculação das fronteiras. Por outro lado, a fronteira pode ser um fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais (MACHADO, 1998).

Para desenvolver a diferenciação dos conceitos relacionados à fronteira, utilizamos fontes do governo brasileiro e do governo boliviano. No Brasil, foi instituída a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – CDIF, Decreto 9.961, de 08 de agosto de 2019, com a função de contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas para o desenvolvimento da faixa de fronteira. Por outro lado, a Bolívia, também conta com uma Comissão Permanente para o Desenvolvimento e integração da Faixa

de Fronteira – ADEMAF, Decreto Supremo nº 0538, de 03 de junho de 2010, com o objetivo de promover e impulsionar o desenvolvimento estratégico econômico e social das zonas de fronteiras.<sup>2</sup>

De acordo com a CDIF, a formação dos limites geográficos no Brasil é histórico e está vinculado à preservação e garantia da soberania nacional. Atualmente, a faixa de fronteira no Brasil abrange 150 quilômetros, partindo da linha limítrofe, que pode ser seca ou fluvial. (BRASIL, 2010).

Na Bolívia, conforme Capítulo IV da Constituição Política do Estado, a definição de zona de segurança fronteiriça, abrange 50 quilômetros, partindo da linha de fronteira, onde, de acordo com o documento, existirá um regime jurídico, econômico administrativo e de segurança especial.

Relacionado ao conceito de zona de fronteira, conforme a CDIF,

[...] esta é composta pelas faixas territoriais de cada lado do limite internacional, caracterizando por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças (BRASIL, 2010).

O conceito de zona de fronteira encontrado na ADEMAF indica que se trata de um espaço territorial mais amplo que a área de fronteira. O documento acrescenta que a zona de fronteira conta com a presença de autoridades político-administrativas, de atores econômicos e de outras representações da sociedade civil e pode, ainda cumprir o papel de articular outras regiões nacionais com a linha ou área de fronteira.<sup>3</sup>

Refletir os conceitos de região de fronteira é necessário, uma vez que estes espaços vão muito além de simples espaços, de limites territoriais, fronteiras políticas, constituídos de terras, espaço geográfico, mas é formado por povos, e esses apresentam relações de povos que vivem e constroem suas histórias, formando uma fronteira religiosa, étnica e cultural. Albuquerque (2005) ressalta que a “região de fronteiras é também representada como um lugar perigoso, espaço da ilegalidade, da conversão e da violência. Muitas fronteiras são vistas como lugares marginais, “terra de ninguém” ou “terra sem lei”. Nesse sentido, Machado (1998, p.45) aponta “o desafio ao conceito de lei territorial representado pela situação de fluidez e imprevisibilidade nas faixas de fronteira, onde pouca lei e pouco respeito à lei desafiam os limites de cada estado”.

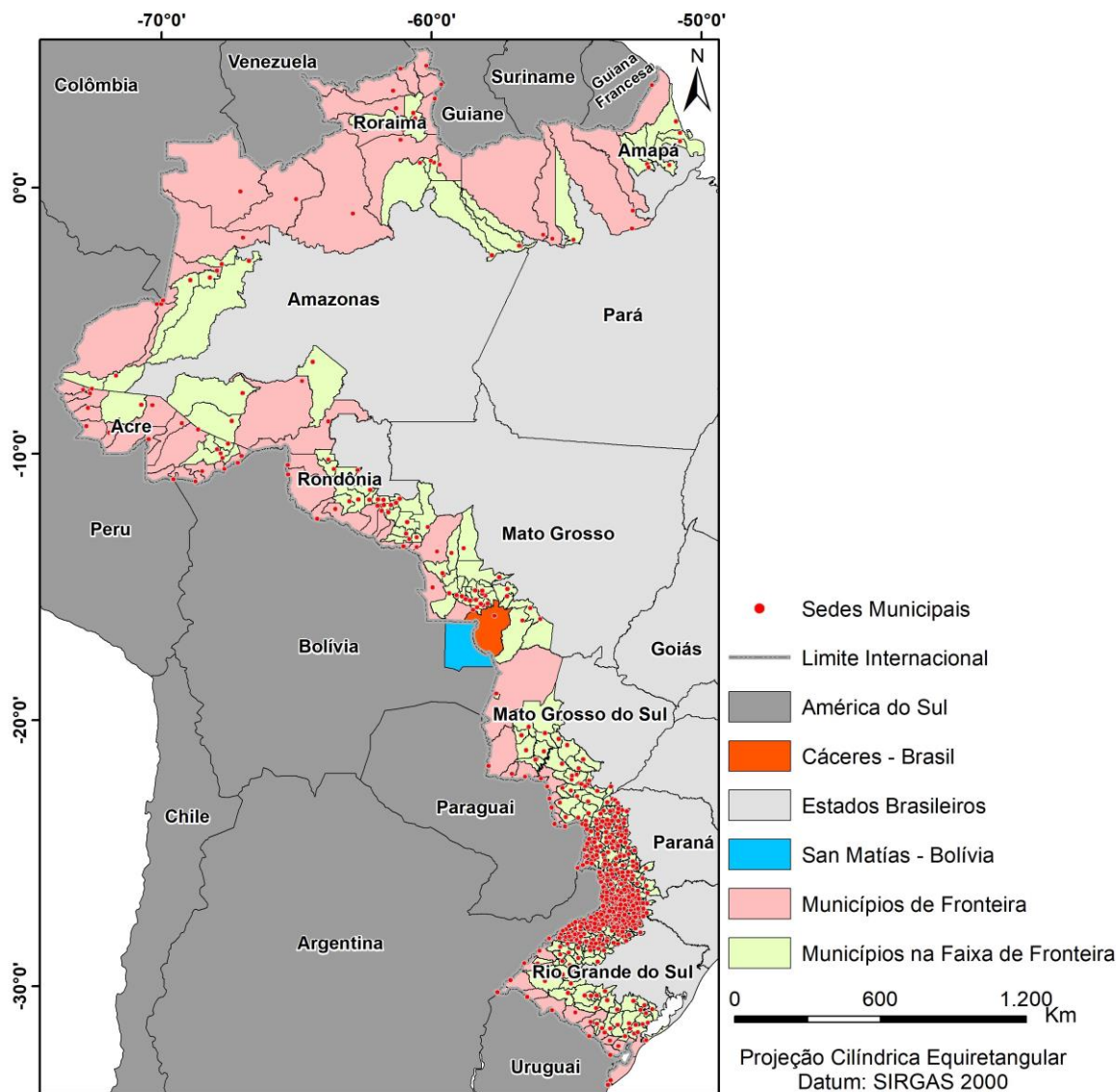
---

<sup>2</sup> A partir daqui referir-me-ei à Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira apenas com a sigla CDIF e à Comissão Permanente para o Desenvolvimento e integração da Faixa de Fronteira com a sigla ADEMAF.

<sup>3</sup> <http://www.ademaf.gob.bo/mlegal/ds-0538.pdf>. Acesso em 05/11/2020.

O Estado de Mato Grosso apresenta uma área de 902 Km de extensão fronteiriça com o país da Bolívia, encontram-se na faixa de fronteira os municípios de Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião e Cáceres, conforme dados do Ministério da Defesa e Ministério das Relações Exteriores. O município de Cáceres faz fronteira com San Matias (município e província) do Departamento de Santa Cruz de La Sierra, da Bolívia. Sendo uma das portas de entrada de bolivianos e de outros sul-americanos, porque está toda contida na faixa de fronteira e muito próximo (90 km) em termos de deslocamento de imigrantes pela BR 070. Como pode ser observado no mapa a seguir:

**Mapa 1** - faixa de fronteira brasileira



Fonte: Arquivo pessoal

Quando se fala em fronteira, logo se pensa em fronteira política, espaço geográfico, demarcação de territórios, mantendo um pensamento colonial, porém o que faremos aqui é refletir as outras fronteiras existentes, a fronteira étnica e cultural, pois compreende-se que é preciso se levar em conta as relações das pessoas que nela vivem. Partindo do pressuposto já apresentado, de que a região de fronteira precisa ser considerada não como uma linha que separa dois países, mas como uma região de relações sociais, culturais, étnicas, econômicas, científicas e tecnológicas, esse espaço precisa ser solidificado na constituição de uma nova perspectiva, experimentando diferentes situações de contato com a outra cultura, permitindo gerar critérios amplos e tolerantes perante a diversidade.

Albuquerque (2005, p. 45) destaca que “as fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural”. O fortalecimento da identidade cultural constitui um elemento essencial para que se enfrentem os desafios atuais da globalização; a visão colonial de fronteira encarada como separação, precisa se transformar em uma moderna visão de fronteira, entendida como cooperação entre povos, como local de integração e de práticas interculturais e não como espaço de disputas.

No governo Lula, houve uma busca pelo desenvolvimento das faixas de fronteira, com objetivo de integrar os países vizinhos, com o desenvolvimento das metas do Programa de Desenvolvimento Social da Faixa de Fronteira, implementado pelo Ministério da Integração Nacional, cujo objetivo foi buscar medidas que promovessem uma integração planejada do país com seus vizinhos, a partir das cidades gêmeas. A implantação de infraestruturas nessas cidades constituiu um aspecto novo referente às políticas públicas até então voltadas à zona de fronteira (PEREIRA CARNEIRO, 2008).

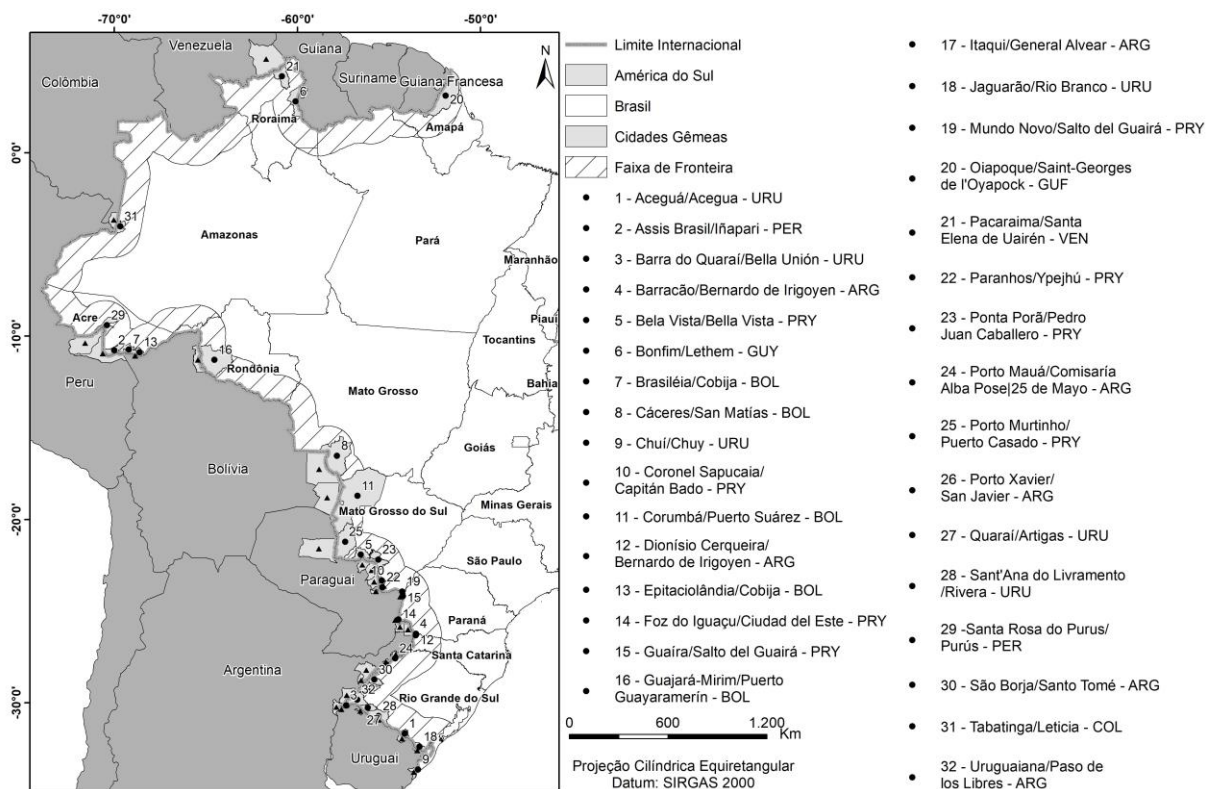
Recentemente, o município Cáceres passou a ser reconhecido como cidade gêmea, a partir da portaria nº 1.080 de 24 de abril de 2019, a portaria não deixa claro com que província da Bolívia, porém tudo indica que seja a província de San Matias, devido sua proximidade. De acordo com o Ministério da Integração Nacional, “serão consideradas cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentam grande potencial de integração econômica e cultural”.

De acordo com informações do site do Ministério do Desenvolvimento Regional, o País conta com 33 municípios classificados como cidades-gêmeas. A maior parte, 12, está

localizada no Rio Grande do Sul: Aceguá, Barra do Quaraí, Chuí, Itaqui, Jaguarão, Porto Xavier, Quaraí, Santana do Livramento, São Borja, Uruguiana, Dionísio Cerqueira e Porto Mauá. No Paraná, também estão assim classificadas as cidades de Barracão, Santo Antônio do Sudoeste, Foz do Iguazu e Guaíra.

No Mato Grosso do Sul, Bela Vista, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã, Coronel Sapucaia e Ponto Murtinho têm esse status. Os municípios acreanos de Assis Brasil, Brasília, Epitaciolândia e Santa Rosa do Purus também são consideradas cidades-gêmeas. Além delas, também estão enquadradas Cáceres (MT), Oiapoque (AP), Guajará-Mirim (RO) e Tabatinga (AM)<sup>4</sup>, conforme podemos observar no mapa com as cidades gêmeas do Brasil.

**Mapa 2:** cidades gêmeas



**Fonte:** Arquivo pessoal

Esse processo de integração das fronteiras é de suma importância para o desenvolvimento dessas regiões, porém é necessário olharmos para a população fronteiriça sem estigmatizá-la, pois, a ideia, muito difundida de fronteira, gera uma espécie de identidade negativa, visto ser alvo na mídia de notícias sobre criminalidade e contravenções, as quais

<sup>4</sup> <https://www.gov.br/mdr/pt-br> acesso em 22 de fevereiro de 2021.

prejudicam sua imagem. Assim, é necessário que se construa uma nova mentalidade, e isto pode ocorrer por meio do fortalecimento de um processo educativo, uma vez que se esbarram nos desafios históricos e culturais e, nessa região específica, as escolas recebem alunas/os brasileiras/os, bolivianas/os e de outras nacionalidades, incluindo os povos bolivianos, muitas vezes também denominados de Chiquitos ou Chiquitanos. Corroborando com essa ideia, torna-se necessária a compreensão das cidades fronteiriças como pontos estratégicos para o desenvolvimento do país, segundo Pereira (2002), sem desconsiderar, entretanto, que os habitantes desse espaço são formados por populações de diferentes origens, com diferentes valores sociais e culturais e não como uma mera vizinhança que convive pacificamente como irmãos.

Cáceres é um município brasileiro de Mato Grosso, cuja área já pertenceu à Coroa Espanhola, visto que os domínios estabelecidos nos tratados nunca foram obedecidos na prática. Assim, anterior a sua fundação, os povos que aqui viviam constituíam-se de várias etnias, pois se observava a presença de índios oriundos dos domínios castelhanos de Chiquitanos e Mojos, além destes grupos, evidencia-se também os grupos de outras etnias, como os Guató e os Bororo que, com o processo de colonização, estabeleceram contatos com brancos e negros, dando origem à população cacerense. (SILVA e SATO, 2010).

A economia do município está voltada para a agricultura e pecuária, marcada pela existência de grandes fazendas produtoras de gado, soja; em área de fronteira, as migrações em via dupla e a importação de gás boliviano pelo Brasil formam a pauta de temas tratados entre as chancelarias dos dois países, e mantém fortes laços entre os dois países, gerando ações como a dupla cidadania, devido à mão de obra barata, e por San Matias/Bolívia apresentar estrutura econômica e física inferior à cidade de Cáceres, com alto índice de desemprego, muitos bolivianos prestam serviços nas fazendas, em área de fronteira, pois estes, devido as suas condições econômicas, oferecem mão de obra barata às fazendas de fronteiras. Com isso, estabelece uma forte relação comercial, social, cultural e política entre os países vizinhos. Desta feita, a posição econômica de Cáceres em relação à cidade boliviana de San Matias, fortalece a discriminação existente entre os povos.

Nos dias atuais, na região fronteiriça, observa-se uma movimentação das/os fronteiriças/os em relação à educação, pois ocorre que muitas/os bolivianas/os optam pela educação básica no Brasil, especialmente as/os que vivem em zona rural. Bem como as/os que prestam serviços nas fazendas brasileiras e migram para a zona urbana em busca de garantir a

educação básica a seus filhos. Há ainda as/os jovens e adultas/os bolivianas/os que não tiveram a oportunidade de acesso à educação no país boliviano.

Por outro lado, observa-se um processo inverso na educação superior, as/os brasileiras/os optam por estudarem na Bolívia, cursos de graduação, principalmente de medicina, uma vez que encontram maior facilidade no acesso, e custo baixo.

Esse fenômeno de imigração para o Brasil, em termos educacionais, exige um projeto político pedagógico eficiente que atenda com qualidade à população imigrante em idade escolar e aos jovens e adultos que, por algum motivo não tiveram acesso ao ensino ou não concluíram seus estudos. Para isso, é necessário que as instituições formadoras de professoras/es destas regiões estejam atentas a estes problemas locais e preparem docentes aptos para lidarem com estes traços multiculturais que são mais presentes nesta que em outras regiões do Estado. A comunidade escolar não pode renunciar à autonomia que a lei educacional lhe concede: a de construir um Projeto Político Pedagógico que atenda às características de região de fronteira.

### **3. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: TRILHAS A CONSIDERAR**

Nesta seção pontuam-se algumas trilhas conceituais necessárias para a teorização do contexto, com base nas reflexões referentes à cultura, identidade, interculturalidade e multiculturalidade, aspectos que demarcam significativamente esta dissertação. A proposta é entrelaçar os elementos mencionados com as relações culturais de fronteira entre Brasil e Bolívia, na região formada pelos municípios de Cáceres/Brasil e San Matias/Bolívia.

Constrói-se uma aproximação ao contexto, discorrendo sobre aspectos culturais identitários, vinculados à diversidade fronteiriça e às relações de proximidade cultural existente no espaço de fronteira Cáceres e San Matias.

Por fim, evidencia-se o conceito de interculturalidade e multiculturalidade, destacando que o termo não é novo, mas com a globalização ele se torna elemento de integração entre várias culturas, necessitando repensar as ações, principalmente, no âmbito escolar, ressaltando-a como tema atual nas escolas e de grande importância para a construção de uma educação intercultural.

#### **3.1 A respeito da(s) cultura(s)**

Os espaços fronteiriços são constituídos por diversidades culturais, resultante de um processo de ocupação e colonização construído por diferentes povos, a fronteira oeste por exemplo, Cáceres-Brasil e San Matias-Bolívia, de acordo com Januário (2004, p.101):

[..] foi palco de conflitos históricos ao longo dos séculos, configurando-se em um espaço de encontros e desencontros, conflitos e alianças entre diferentes grupos sociais, culturas e etnias, que acabaram por marcar a região com uma expressa diversidade e, conseqüentemente, por relações de alteridade conflitos no cotidiano das famílias locais.

Dessa forma, na busca de se compreender as relações culturais construídas nesse espaço fronteiriço, por estes diferentes grupos sociais que a ocuparam e ocupam, entender os conceitos e origem de cultura se torna necessário, pois permite a compreensão das relações e das diversidades culturais estabelecidas entre a população que habitam esses espaços.

Em relação à origem do termo cultura, é importante salientar que, de acordo com Claude Lévi Strauss *apud*. Laraia (2001), a cultura surgiu concomitante com o surgimento das regras convencionadas pelos homens, normas de conduta social. Ainda conforme Laraia, alguns teóricos pensadores cristãos, no intuito de não desconiliar doutrina e ciência,



consideram cultura o momento em que a/o mulher/homem recebeu do Criador uma alma imortal, resultando em uma evolução corpórea orgânica suficiente para tornar-se digno de uma alma e, conseqüentemente, de uma cultura. Para este autor, a cultura se desenvolve juntamente com o aparelhamento biológico, assim é compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral, levando-se a considerar que a cultura teve seu desenvolvimento, juntamente com o desenvolvimento da/o mulher/homem.

Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura, a princípio, é rodeada por determinismo biológico e geográfico, sendo estes considerados por alguns teóricos como um dos maiores equívocos que rodeia o conceito de cultura; e em relação ao determinismo biológico, muitos antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais.

Assim, existe uma cultura das pessoas que imigram e das pessoas que recebem os imigrantes, nos espaços de fronteira, e estes se constituem nas vivências estabelecidas dentro dos contextos de ambiências e de experimentações que se distanciam da situação genética e se aproxima do constructo social.

Laraia (2001, p. 21-22) nos ensina que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada.”. Este conceito é reavaliado por vários teóricos, com o intuito de entender, de fato, o conceito de cultura e as contradições formadas pela diversidade cultural da espécie humana, ou que forma tal diversidade, por meio da Antropologia que, no decorrer da história, vem buscando debater o conceito de cultura e suas conseqüências éticas, sociais e políticas. Segundo Laraia (2001, p. 25),

[...] no final do século XVIII e no início do XIX, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês “Concepção” que considera que as diferenças culturais seriam explicadas em função da genética de cada povo ou de determinada “raça”. Essa concepção considera que as diferenças do ambiente (clima frio ou quente) determinam o progresso ou não de um determinado povo.

Assim, Laraia elucida que Tylor, em 1871, conceitua cultura como sendo todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como se diz hoje. Em 1917, Kroeber acabou por romper todas as ligações entre o cultural e o

biológico, determinando a hegemonia do primeiro em relação do segundo. Dessa forma Tylor e depois Kroeber afastam os domínios culturais dos naturais, diferenciando o ser humano dos demais animais, por ser possuidor de cultura. Laraia observa, no entanto, que as várias conceituações formuladas após Tylor, acarretaram uma confusão de conceitos, ao invés de, ampliar os limites conceituais. Tanto é que, em 1973, Geertz escreveu que o tema mais importante da moderna teoria antropológica era o de "diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente" (GEERTZ, 2001, p.27).

Desta forma, reafirma-se que a genética é biológica e a cultura é comportamento aprendido, ou seja, vida em movimento. Um movimento que se dá em diferentes lugares e contextos e que se aprimora no tempo de relações, por exemplo, o cacerense o é pelas relações sociais e de vivências, de crenças experienciadas, pelas relações empreendidas e pelos comportamentos aprendidos, assim também pela aprendizagem da língua, que é relação comunicativa entre pessoas, e que pronuncia o que se acredita, e o que se vive.

Nesse viés, Laraia (2001, p.29) afirma que, no período que decorreu entre a afirmação de Tylor e a de Kroeber, em 1950, o marco teórico que se destacava pela sua exagerada simplicidade, construído a partir de uma visão da natureza humana, elaborada no período iluminista, foi destruído pelas tentativas posteriores de especificação do conceito. Vindo a ser tarefa da antropologia moderna a reconstrução deste período conceitual, a partir de fragmentos teóricos.

A modernidade apresenta várias teorias referentes ao conceito de cultura. Laraia, em seu livro *Cultura*, menciona que se trata de um conceito antropológico. Assim, procura sintetizar os principais esforços dos antropólogos na reconstrução do conceito, utilizando o esquema do antropólogo Roger Keesing, com base no artigo deste "Theories of Culture", de autoria deste último. Neste artigo, Keesing divide as concepções de cultura em dois grupos: as teorias que consideram cultura como um sistema adaptativo (linha evolucionista) e, posteriormente, faz referência às teorias idealistas de cultura, que se subdividem em três diferentes abordagens. A primeira considera cultura como sistema cognitivo (antropologia cognitiva); a segunda como sistemas estruturalistas (Lévi-Strauss) e, a terceira considera a cultura como sistema simbólico (tendência desenvolvida nos Estados Unidos, e seguida principalmente por dois antropólogos: Clifford Geertz e David Schneider).

Clifford Geertz (1989, p.15), um dos autores que contribuiu para repensar o conceito de cultura, posiciona-se diante de um pensamento essencialmente semiótico, acreditando

como Max Weber “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises”, entendendo a cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais. Isto é, “de sistemas organizados de símbolos significantes” (CLIFFORD GEERTZ, 1989 p. 58). Significados estes que variam de cultura para cultura ao representar suas formas de viver, destacando entre eles, o casamento, a religião ou a forma de entender propriedade, construindo suas particularidades. Portanto, a forma de viver do lado da fronteira brasileira é diferente da de viver do lado da fronteira boliviana, mas, de alguma forma, constroem um interstício de comunicação cultural em processo de hibridização, assim como essa hibridização é ampliada quando migram bolivianos para o Brasil, ou quando brasileiros migram para a Bolívia.

Dessa forma, torna-se abrangente o significado do termo, abarcando o conceito que destaca a cultura relacionada ao modo de vida, à construção histórica e geográfica, constituindo-se numa construção dinâmica, uma vez que a mudança faz parte do cotidiano.

Assim, faz-se necessário o estudo, para melhor compreensão e contribuição no combate às discriminações, preconceitos, exclusão entre outros, que levam à ideia da inferioridade de algumas culturas, em relação às culturas que se consideram superiores a outras, usando-se a denominação de etnocentrismo. Ao se referir ao termo etnocentrismo Laraia (2001, p.73), destaca que:

O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. Os Cheyene, índios das planícies norte-americanas, se autodenominam “os entes humanos”; os Akuáwa, grupo Tupi do Sul do Pará, consideram-se “os homens”; os esquimós também se denominam “os homens”, da mesma forma que os Navajo se intitulavam “o povo”. Os australianos chamavam as roupas de “peles de fantasmas”, pois não acreditavam que os ingleses fossem parte da humanidade; e os nossos Xavantes acreditavam que o seu território tribal está situado bem no centro do mundo.

Estudos apontam que um grupo cultural se considera superior aos demais, levando em consideração que o ponto de referência das culturas não é a humanidade, e sim, o grupo em que está culturalmente inserido.

As discussões relacionadas aos conceitos de cultura são complexas e amplas, porém necessária para compreendermos que as relações culturais se constroem nas relações de alteridade, com mecanismos de inclusão e exclusão. Nesse sentido, pode se dizer que muita coisa não foi pensada, tomando o Brasil e a Bolívia como Centro, pois ambos os países fazem parte da América Latina, aliás, termo político que representa, de forma geral, ‘pobreza’.

Enfim, no cômputo geral somos o outro, os menos favorecidos, os excluídos, os fora do contexto econômico.

Nas relações existentes nesse espaço, observa-se o movimento da produção de identidade das cidades de fronteiras, sob uma perspectiva cultural e política, revelam-se nas práticas culturais dessas cidades, as relações culturais e de identidades existentes, que são tratados como grupos culturalmente diferenciados e, ao mesmo tempo, integrados culturalmente, que serão apresentados nas reflexões abordadas no próximo tópico.

### **3.2 Relações culturais Cáceres e San Matias e Identidades**

Em relação às questões culturais, percebe-se que entre os dois países, entre Bolivianos e Brasileiros-Cacerenses há uma convivência considerada ‘pacífica’. Por meio da manutenção de suas diversidades culturais e do exercício da cultura, os indivíduos criam uma identidade grupal, representada pela reprodução de determinados atos, práticas e valores que são compartilhados entre cada grupo. A fronteira possui também uma rica variedade gastronômica, tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano, onde se pode dizer que ambos os lados se adaptam às comidas típicas de cada região, além da comercialização de produtos bolivianos na zona urbana de Cáceres e comercialização de produtos brasileiros em zona urbana boliviana, havendo outros costumes como músicas e danças que se mesclam num hibridismo cultural.

Essa sociedade que, culturalmente, ora é brasileira, ora é boliviana, vive um hibridismo, por se encontrar em um emaranhado da construção cultural, fazendo-nos reportar a Canclini (2008, p.19) para essa compreensão. Segundo ele, esses “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”, fundindo-se e constituindo uma nova dimensão cultural. Partindo do hibridismo, pode-se explicar como isso ocorre na maneira de agir e de ser das pessoas envolvidas na cultura da fronteira, tornando-as responsáveis pela cultura que emerge e flui naturalmente dentre o multiculturalismo.

É importante lembrarmos das relações linguísticas, observa-se na região uma mistura do português, do espanhol e do castelhano entre outras línguas, uma vez que, de acordo com a Constituição Boliviana, de 2009, há, em média, 39 línguas reconhecidas como oficiais (BARREDA, 2017). A variedade linguística é observada principalmente pela maioria das pessoas que trabalham no comércio da cidade (os camelôs), além das/os bolivianas/os que fazem suas compras do lado brasileiro.

Pereira (2009, p.116) destaca que, “sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestas reside uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes”, tendo suas peculiaridades. Há que se ressaltar que os sistemas nacionais de educação são pensados, a partir de grandes centros, não se dando a devida atenção à singularidade das regiões de fronteira, por esse motivo os currículos educacionais apresentam como língua estrangeira obrigatória de ensino a língua inglesa.

As evidências de relações culturais entre Cáceres e San Matias foram um dos fatores que contribuíram para Cáceres tornar-se cidade gêmea, conforme critérios definidos pelo MDR na Portaria no 213/2016. De acordo com Pego, Moura e Nunes (2019) para a criação da cidade gêmea Cáceres-MT, que tem como correspondente San Matias, foi solicitado pelo Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR), em 2017, um estudo técnico realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no estudo foram identificados e analisados oito critérios, dos estabelecidos pela Portaria nº 213/2016, dentre estes se encontra o critério interculturalidade e cidadania local,

Sobre a interculturalidade e a cidadania local, o sétimo critério, a dimensão cultural é a que corresponde a uma maior integração entre San Matías e Cáceres, tanto pelo contínuo da paisagem ambiental e cultural – o que estreita as relações de parentescos – como pelas festas e pelos costumes compartilhados. 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. As relações familiares, de parentesco e compadrio, também ativam a interculturalidade entre os municípios. (PEGO, MOURA E NUNES, 2019, p.45)

De acordo com Januário (2004), a fronteira Cáceres – Brasil e San Matias - Bolívia, apresenta uma população caracterizada pela diversidade Cultural, devido ao processo de ocupação e colonização dessa região, que remonta ao século XVI, através dos grupos ameríndios e, posteriormente pelos espanhóis e portugueses, ou seja, a formação populacional nas duas cidades tem a mesma origem, marcada por conflito de diferentes grupos culturais e étnicos, ocorrendo uma divisão territorial após o processo de colonização pelas Coroas Espanholas e Portuguesa, criando os limites territoriais, mas não limites culturais, pois as relações culturais transcendem os limites territoriais das fronteiras. Conforme Pacini (2012, p.364):

O certo é que o ser humano apreende a sua cultura dentro de uma sociedade, ou seja, sua diferença étnica não é inata, nem sua forma de se organizar, mas fruto de um processo de aprendizado dos códigos próprios de sua cultura que são assumidos como se fossem “de berço”.

[..]

As concepções de etnicidade compreendem que o ser humano tem dentro de si a sociedade, ou seja, a cultura está dentro das pessoas. Contudo, etnicidade tem a ver com “minorias”, grupos que se distinguem por algo que se aprende e se é capaz de transmitir, pois são adquiridos elementos constitutivos de sua identidade étnica.

Ao considerar tais reflexões, observa-se que a cultura está emaranhada na identidade, ambas resultam de um contexto histórico e social. Na psicologia, identidade pode referir-se à manutenção de uma personalidade com o tempo, mas está mais ligada às ideias de que o self tem certas propriedades essenciais e algumas eventuais.

De acordo com os construcionistas, a identidade de um ponto de vista subjetivo é descoberta dentro da própria pessoa e implica identidade com os outros.

Kuper (2002) apresenta algumas considerações acerca da identidade, afirmando que a identidade deve ser coletiva e não individualista, isto é, “a identidade é descoberta dentro da própria pessoa, e implica identidade com outros. O eu interior descobre seu lugar no mundo ao participar da identidade de uma coletividade” (KUPER, 2002, p. 298).

De acordo com Bauman (2005, p. 17), “a questão da identidade só surge com a exposição à “comunidade” de segunda categoria”. Ou seja, só questionamos a identidade quando somos apresentados a uma identidade diferente, cultura diferente. Mas, uma vez estabelecida uma identidade cultural, a pressão cultural e social faz com que se passe a viver de acordo com ela, mesmo que isto signifique sacrificar a própria individualidade.

A cultura tal qual a etnia, por mecanismos distintos, fixa a diferença, “todos nós temos identidades múltiplas, e mesmo que eu admita ter uma identidade cultural primária, pode ser que eu não queira me ajustar a ela” (KUPER, 2002, p. 311). Tal fenômeno, muitas vezes, é causado por fatos que obrigam algumas/uns cidadãos/os que migram de um país para outro, a optarem por outra identidade, tendo que se adaptar a outra cultura.

Nesse sentido, numa região de fronteira cola-se frente a frente a identidade nacional como gesto naturalizado, reconhecemos, em primeira instância, o outro pela sua nacionalidade, muitas vezes marcada pela língua, aspecto físicos, vestimentas entre outras características. No entanto, caracterizar a identidade da/o fronteiriça/o como pertencente a uma determinada nacionalidade é um tanto problemático e contraditório, pois na região de fronteira, como a de fronteira Cáceres-Brasil e San Matias-Bolívia, percebemos, com a pesquisa, que muitas/os bolivianas/os moram ou trabalham em Cáceres, ou vivem em um intenso trânsito binacional e possuem portanto identidades liminares representadas muitas

vezes pela dupla nacionalidade, como observado no relato de uma das professoras entrevistadas:

[...] então a gente precisa pensar em alguma coisa para acolher, **porque ela é uma imigrante na verdade, e assim, a escola não tem preparação nenhuma para receber filho de bolivianos né! Quer dizer imigrantes, porque eles são imigrantes aqui na nossa região, porém muitos deles chegam aqui e obtêm a certidão de nascimento brasileiro e se matricula como brasileiro**, só que a escola precisava de uma...sei lá, uma política pública né, porque não tem né[...] (professora D, entrevistada em 10/12/2020) - (grifo da pesquisadora)

Observamos uma dificuldade em saber se a/o educanda/o é ou não de nacionalidade boliviana, pois muitos são nascidos na fronteira, muitas vezes em território boliviano, porém são registrados nos cartórios brasileiros, como nascidos no Brasil, e possuem documentos brasileiro. Essas pessoas residem ora na Bolívia e ora no Brasil, tudo depende das condições de emprego e econômica.

Desta forma, há de se convir que a construção da identidade dessas/esses educandas/os na região fronteira, torna-se uma experiência sempre em construção, pois ora se assume uma identidade brasileira, ora se assume uma identidade boliviana, podendo se estender no decorrer da vida, já que a identidade não é fixa, ela muda constantemente, dependendo do sujeito, que também não é pronto, mas é constituído nas diferentes relações e nos diferentes papéis. “A identidade, com a qual nos fazemos e que também nos faz, entre muitas coisas, é o grande elo de cada um de nós, como seres vivos, com as gerações que nos precederam e que virão após nós: este elo chama-se cultura.” (PASSOS, 2010, p.27).

Isso implica a reflexão feita por Bauman (2005) sobre a identidade. Este defende que não há uma identidade fixa, existem múltiplas identidades, isto é, todos nós podemos mudar de identidade, pois as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Assim, a opção por uma nacionalidade pode advir de situações de extrema tensão.

Nesse contexto, as questões “identitárias”, em região de fronteira, podem gerar um certo desconforto sobre o que se considera por parte intocável, mas ao mesmo tempo fluido e instável, pois a fluidez é muito mais evidente que as delimitações fronteiriças. Ao entrevistar uma aluna, no fim da entrevista, observou-se uma outra jovem que também é aluna do CEJA, então perguntou-se à aluna entrevistada se poderia entrevistar a sua irmã também. Rapidamente, ela respondeu que não, porque a irmã era brasileira, nasceu no Brasil, mesmo assim trocou-se algumas palavras com a aluna, e observamos que tinha dificuldade com o

português, e então a jovem relatou que apenas nasceu no Brasil, mas foi alfabetizada na Bolívia.

Assim, o contato de fronteira instiga, silenciosamente, a declarar uma identidade, quando não revelada é pressuposta por elementos reveladores externos, como a língua, traços físicos, ainda que na fronteira Cáceres e San Matias, as características físicas não revelam a identidade nacional, uma vez que sua população possui semelhanças físicas, por ser oriunda dos mesmos povos. Como já mencionado no tópico Peculiaridades: a fronteira Cáceres-MT – San Matias – Bolívia, esta região anterior a sua fundação era habitada por povos Mojos, Guató, Bororo e Chiquitanos. Essa dificuldade de identificação pode ser observada na fala da professora D, no ato da entrevista:

[...] **eu tive uma aluna Boliviana, ela era boliviana porque ela nasceu na Bolívia** era filha de pai, não, ou melhor, mãe boliviana e pai brasileiro e aí eles vieram e tava morando aqui. (professora D, entrevistada em 10/12/2020).

[...] **outra coisa que me chamou a atenção! que ela não tinha os traços de boliviano, assim né, ninguém entendeu,** acho que é por causa do pai né, aí algumas vezes no conselho de classe conversei com a mãe em espanhol e a mãe é boliviana mesmo né, tem os traços bem marcados. (professora D, entrevistada em 10/12/2020) - (grifo da pesquisadora).

Muitas/os das/os Bolivianas/os que hoje residem na região de fronteira, são de origem chiquitana, pois as invasões e criação das fronteiras pelas coroas imperiais configuram-se na transformação do território chiquitano, o que contribuiu sobremaneira na constituição do ser chiquitano na atualidade. Segundo Moreira da Costa (2006, p.124), “a fronteira se evidencia múltipla e interpenetrante”, revelando que essa invenção não foi suficiente para desfazer os laços de amizade e parentesco de um mesmo grupo étnico.

No entanto, são poucas/os as/os bolivianas/os e até mesmo brasileiras/os fronteiriças/os que se identificam como de origem chiquitana, a negação da identidade entre os chiquitanos é histórica, pois com as invasões portuguesas e espanholas, por muito tempo foram necessárias para o povo chiquitano se manter vivo, o que permitiu que essas comunidades não desaparecessem completamente. Sobre a negação da identidade chiquitano, Grando (2004, p.76) afirma que:

Em Mato Grosso, os chiquitanos (habitantes das fronteiras do Brasil com a Bolívia) viveram muitos anos negando a identidade indígena para permanecerem em agrupamentos de pequenas famílias e comunidades, atualmente situadas por fazendas e cidades. Assim como o fizeram outros povos, a forma de resistirem foi a negação da identidade indígena para o não índio e manterem sua identidade como grupo.



Nesse contexto da fronteira imposta a essa etnia, nota-se que as marcas de todo esse processo histórico marcados por momentos de visibilidade e invisibilidade étnico-cultural, perduram até o momento atual, pois das participantes da pesquisa, quando indagadas sobre sua origem, apenas uma se afirma de origem chiquitana, outras dizem não saber o certo, outras se afirmam como indígena, e outras apenas como cambas. Porém, são notórios o incômodo e a preocupação em suas faces ao falar de origem, de identidade, o mais interessante, no processo de entrevista, foi que duas das participantes são da mesma família, porém uma se afirma com clareza ser de origem chiquitana, enquanto a outra apresenta dúvida, depois aceita dizer ser de origem indígena. Tal episódio deixa claro o medo que ainda se tem de se afirmar pertencer a uma determinada etnia, ainda mais uma etnia que, por muito tempo, foi invisibilizada, negada e discriminada, ainda, nos dias atuais. Mas, ao mesmo tempo, podemos pensar que as participantes que têm dúvida de sua origem, talvez não se identifiquem mais com seu lugar de nascimento, pois, muitas vezes, o processo de migração, faz com que as imigrantes aceitem os papéis a elas pré-determinados pela sociedade na qual foram inseridas, “tornamo-nos conscientes de que pertencimento e ‘Identidade’ não tem a solidez de uma rocha.”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Vale lembrar, que os resultados de pesquisa que ora apresento, e o diálogo teórico efetivado neste texto, são feitos a partir da participação de mulheres professoras e estudantes, pois, mesmo sem ter planejado, as respostas às solicitações foram feitas de forma majoritária pelo sexo feminino.

Lê-se que a participação das estudantes mulheres chiquitanas reforça, no cenário escolar, uma presença e uma resistência das famílias e dos movimentos de lutas coletivas e presença de mulheres chiquitanas que passaram por um processo histórico de violência, consequente do processo de colonização, bem como de seu lugar de origem.

Assim, as/os chiquitanas/os que fazem parte da Terra Baixa da Bolívia, e que são fronteiriços ao Brasil, Cáceres-MT, carregam estigmas, não apenas da fronteira, mas mesmo dentro do território nacional. Nesta perspectiva, faz-se alusão a um complexo emaranhado de interpretações, entre elas, a vivência de uma diáspora chiquitana, a partir de uma dispersão étnica, mas também a partir do reconhecimento que esta terra é uma construção fundada no deslocamento que pode ser em busca de sobrevivência, mas também um deslocamento que se insere na ótica do estar neste lugar de forma ancestral e em constantes movimentos. Esses movimentos que quase sempre têm o sentido da diáspora, ou seja, da saída de seus lugares por motivos de diferentes razões faz com que as mulheres carreguem em si a força da cultura.

Nesse contexto, Tereza Cunha (2019), revela que, durante os períodos diaspóricos, de mulheres que fugiam da guerra, causada pela extração de diamantes em Ruanda, para o Congo, na África, as mulheres, em uma visão nativista referente a sua identidade, desempenhavam o importante papel de proteger os valores culturais necessários à manutenção à ideia de pertença, responsáveis por repassar a “cultura de casa” às novas gerações e mantê-las. No entanto, com a recorrência de invasões, perseguições e violência geradas pelo capitalismo extrativista, o papel atribuído às mulheres, nesse contínuo de fuga e diáspora, transformou-se em ato de rebelião. Quando encontram na nova situação condições de renegociação de sua identidade, elas diminuem o seu estatuto de mulher, e procuram novas condições de vida e sobrevivência.

Ainda para esta autora, os conflitos que essas mulheres enfrentam, permite-lhes reinventar e, muitas vezes, os novos costumes e as novas regras são relativamente indefinidos e, por isso mais negociáveis, além do mais, para algumas, essa nova realidade longe do seu lugar de origem permite-lhes estudar e adquirir outro estatuto social. Assim, ao criarem rupturas abrem caminhos que farão parte das novas identificações, com as quais construirá novas ferramentas culturais e políticas para ela e sua comunidade.

Os processos migratórios, o trânsito existente na região de fronteira, evidenciam uma identidade “transterritorial” observada na fala de educandas imigrantes e na fala de professoras, quando revelam que as/os alunas/os de nacionalidade boliviana, ao mesmo tempo que residem em Cáceres, também estão a residir em San Matias. Estes são territórios politicamente e geograficamente limitados por uma faixa/linha de fronteira, mas que nas relações culturais e ‘identitárias’ transcendem à faixa e à linha de fronteira, o que faz com que a população que os habita se sinta pertencente a ambos os territórios, o que leva à desconstrução da construção de um identitário-territorial criado por um pensamento colonial, constituindo-se um “hibridismo cultural”.

Essa identidade em construção se enlaça aos corpos, no sentido do ser, ser imigrante que se relacionam dimensionalmente com várias coisas, que são sociais, políticas, pedagógicas e que produzem a perspectiva intercultural. Assim, são “corpos e coisas em relação, produção dos significantes e significados de estar juntos, tecendo e sendo tecido no mundo, no/com o corpo e com as coisas do mundo em relação, no coletivo e singularmente” (FERREIRA, PEREIRA, JESUS, 2014, p.255)

Para Peter Burke (2003), o processo de globalização planetária é uma das engrenagens fundamentais que auxiliam no processo do hibridismo, em seu livro “Hibridismo

Cultural” (2003) ele procura mostrar que esse processo de hibridização pode levar à “perda das tradições e das raízes locais.”.

Outro autor que aborda sobre hibridismo cultural é o argentino Néstor Garcia Canclini. Com o seu livro “Culturas Híbridas” apresentou o hibridismo através do resultado da interação que ocorreu entre a cultura indígena com a elitista no México, já que lá a cultura indígena é mais forte. Canclini deixa claro que para a sobrevivência da cultura indígena no México é preciso que ela se misture à cultura popular local e, também, seja um dos pilares da modernização da cultura elitista como ele explica nesse trecho do seu livro:

Os países latino-americanos são atualmente o resultado da sedimentação, justaposição e entrelaçamento de tradições indígenas (especialmente nas áreas mesoamericana e andina), o colonialismo católico e as modernas ações políticas, educacionais e de comunicação. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, isolando os indígenas e os coloniais nos setores populares, uma mestiçagem interclássica gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. (CANCLINI, 2008, p. 71) [tradução nossa]

É preciso destacar que a sociedade, na fronteira, impõe que se estabeleçam papéis diferentes em diferentes situações, principalmente no âmbito escolar, onde se constituem diferentes relações, as quais contribuem para a formação da identidade do povo fronteiriço, que convive numa perspectiva intercultural.

Deste modo, diante do contexto conceitual de cultura, fica mais evidente o que representa a cultura e as suas manifestações para um povo, uma população, um grupo e um indivíduo em determinado momento ou situação, bem como, qual seu significado e a representação dos elementos culturais, que são demonstrados pelos mais simples gestos, como a dança, a música, os símbolos, entre outros. Entretanto, tão importante quanto entender o conceito de cultura e identidade é compreendermos os termos que dela advêm, tais como “multiculturalidade”, “interculturalidade”.

### **3.3 A respeito da(s) interculturalidade(s) e multiculturalidade(s)**

Com o fenômeno da globalização, os debates acerca das diversidades culturais têm se intensificado, no entanto, as reflexões sobre os temas “multiculturalidade” e “interculturalidade”, ainda são pouco abordadas nos ambientes acadêmicos e sociais. Por isso, é importante fomentar tais temáticas, visto a necessidade de tomar-se a consciência dessas multiculturalidades, isto é, a noção da existência de várias pessoas ou grupos sociais, vivendo no mesmo espaço geográfico, a exemplo a fronteira Cáceres/Brasil e San Matias/Bolívia, que vive uma interculturalidade fronteiriça, que se constitui em um espaço multicultural.

Nota-se que Cáceres apresenta um grande fluxo de bolivianas/os, isso pode ser observado nos comércios, nas instituições de ensino, mais ainda com o advento da globalização, abrindo as fronteiras, favorece, ainda mais o surgimento de mais imigrantes, não só bolivianas/os, mas também de outras nacionalidades. Um exemplo desse fluxo migratório também pode ser observado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Marques Curvo, na cidade de Cáceres-MT, que tem em seu público de estudantes, diversas nacionalidades, sendo: boliviana, haitiana e colombiana. O que se observou no espaço escolar do CEJA Prof. Milton Marques Curvo, com a presença de estudantes de nacionalidades diferentes, é que os diferentes podem e devem viver juntos, e o espaço escolar é um espaço de liberdade pública, onde todos têm o direito de exercer sua cultura, para isso é necessário que os sujeitos que compõe estes espaços, compreendam a interculturalidade e a multiculturalidade ali presentes.

O mundo globalizado em que se vive e a compreensão dele têm que ser observado por vários pontos, para que se possa compreender a pós-modernidade onde se manifestam diferenças na forma de viver, agir, enfim, de se relacionar, uma vez que o mundo se encontra a todo tempo em constante mudança e, por que não dizer, as identidades se formam e se transformam. Há a necessidade de se refletir a inserção de temáticas que valorizam as diferenças, a diversidade, a cultura. Para isso, é necessário o desenvolvimento de uma prática pedagógica multicultural e intercultural, permitindo a Canclini (2008, p. 348) concluir que:

[...] todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Deixando que as culturas percam a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Ao pensar na interculturalidade existente nos países latinos, Candau e Russo (2010), com base em sua pesquisa, concluem que o termo interculturalidade surge na América Latina, no campo da educação, mais precisamente no contexto da educação escolar indígena. Rebolledo (2009), afirma que, nas ciências sociais, os termos multiculturalismo e interculturalidade são empregados igualmente, pois determinados pesquisadores creem que não existem diferenças entre os termos e que, de certa forma, podem apresentar o mesmo significado.

No entanto, muito estudiosos divergem da ideia, e têm alertado para esse uso, e asseguram que não podem ser tratados como uma simples relação de termos, mas como algo mais, algo que tem a ver com a situação geográfica, política e econômica e, sobretudo, com o

enfoque político dominante, bem como com o discurso político das minorias. Para este autor, empregar os termos multiculturalismo e interculturalidade com semelhança de sentidos, pode estar cometendo um erro, visto que, do ponto de vista teórico-crítico o multiculturalismo está relacionado a uma ação ou estratégia política, ou seja, é um conceito normativo, enquanto interculturalidade significa a realidade empírica. Entende-se também que, usar o termo multiculturalismo como um descritor da coexistência de culturas em uma mesma sociedade ou nação, é esvaziá-lo de seu sentido político e filosófico, quando foi exatamente esse sentido político filosófico do termo que impulsionou as lutas por reconhecimento.

Assim, podemos refletir que o multiculturalismo procura um pacto da diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão massiva dos bens culturais. É deste pacto que parece vir uma possível forma de resistência ao diferente, a novas culturas e identidades. Essa resistência é observada no cotidiano escolar do CEJA Milton Marques Curvo em Cáceres, em relação à cultura boliviana, como observado na fala da professora D:

[..] quando eu ia falar da cultura boliviana né, para trabalhar a variação linguística espanhola, Nossa! totalmente diferente, **assim os alunos zoavam, sabe! Eles diziam: a gente entende tudo o que eles falam, aí às vezes eu trazia um áudio né, e pedia, então fala aqui para mim duas palavras que ele conseguissem tirar, nenhuma né!** (entrevista dia 04/12/2020) - (grifo da pesquisadora)

Notamos que quando a professora tenta trabalhar/relacionar a cultura do país vizinho e fronteiriço à cultura brasileira, em especial a de Cáceres, as/os alunas/os reagem com resistência, pois o ato de “zoar” e afirmar que já entendem, ou conhecem a cultura do outro, pode ser uma forma de resistir ao diferente que, ao mesmo tempo, parece-nos tão próximo, semelhante devido à multiculturalidade local. O advento da globalização tem contribuído para que essa realidade multicultural tenha se intensificado por meio da migração e imigração de pessoas em espaços regionais, nacionais e internacionais, principalmente em espaços de fronteiras, e muitos são os debates relacionados às questões culturais, às diferenças e à multiculturalidade. Fleuri (2014, p. 92) aponta que:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Desse modo, os debates são importantes, uma vez que muitas/os professoras/es não pensam suas práticas pedagógicas voltadas para a diversidade. É importante considerar que nosso país, historicamente, foi constituído pela multiculturalidade, mais especificamente por

grupos indígenas e afrodescendentes, minorias culturais que formam a base desse país. Candau (2001, p.17) reflete que:

[..] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Se concordarmos com os indicadores que mostram que nossa formação histórica foi constituída com a negação dessas minorias culturais, muitas vezes negadas e silenciadas, podemos destacar que muitos foram os conflitos para que pudéssemos, hoje, contemplar a discussão sobre a multiculturalidade. Nesse sentido, Candau (2011, p.18) adverte que:

[..] convém estar presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo.

Nesse viés, podemos afirmar que o multiculturalismo vem da luta de classes, de grupos oprimidos, silenciados, como os estrangeiros fronteiriços, pessoas que habitam nas fronteiras, e vivenciam a alteridade, luta de poder de classes, gerada pelo sistema capitalista, pessoas que, durante muitos anos, vêm reivindicando a construção de uma sociedade democrática, mais justa, inclusiva, que faça as articulações de políticas de igualdade com políticas de identidade, que visem à perspectiva intercultural, como afirma Passos (2010, p. 34)“A revolta é um símbolo de luta, sobretudo quando nasce da descoberta da injustiça, e que necessita para além do instinto de classe a consciência de classe.”.

#### **4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROFUNDANDO ANÁLISES E REFLEXÕES**

Nesta seção, abordamos a relação que as/os estudantes imigrantes estabelecem com a escola e de que forma estas/es são percebidos neste contexto. Para tal, e nesse sentido, os fundamentos teóricos sistematizados e os autores com os quais dialogamos nos possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre a função social da escola, percebendo que esta é fruto de um processo desigual e excludente, construído ao longo dos tempos, por meio de práticas sociais que se desenvolvem dentro e fora dela.

Em seguida, apresentamos uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola, *locus* da pesquisa, buscando compreender como as escolas, na região de fronteira, com uma população multicultural, lidam com a perspectiva da diversidade cultural e como as/os estudantes imigrantes são apresentados e percebidos no PPP, e em seus projetos, perceber de que maneira a escola trabalha as diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade.

É importante destacar que as análises aqui produzidas fazem parte do olhar da pesquisadora, na intenção de contribuir para superar os desafios das mudanças de paradigmas e posturas, onde se propõe compartilhar uma preocupação com as/os educadoras/es, que estão comprometidos com a EJA como formadora dos sujeitos que a compõe.

##### **4.1 A percepção das/os professoras/es da EJA sobre as/os educandas/os imigrantes.**

Conforme, Merleau-Ponty (1996), a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, sendo pressuposta por eles. O ‘cogito’ é o pensamento de fato e ser-no-mundo. Quando se reconhece o próprio pensamento como um fato e o compreende como “ser no mundo”, tornam-se experiências vividas. Assim, a compreensão que é no mundo que se vive, não o que se pensa, ou seja, o mundo não é inesgotável, mas comunico-me com ele. Conforme o autor “é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptivos que lhe convenha” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.93).

Portanto, a percepção não pode se reduzir a um conjunto de impressões como faz o empirismo, as sensações estão sempre integradas às percepções que levam a compreensão. A compreensão da/o professora/or é fundamental para a condução dos processos de aprendizagem, para a tomada de consciência e mudança de atitude e postura, é nesse sentido

que se busca compreender quais as percepções das/os professoras/es do CEJA Prof. Milton Marques Curvo sobre educandas/os bolivianas/os.

Para isso, recorreu-se às respostas das questões da entrevista com as professoras, nas quais falaram sobre os conteúdos abordados no Projeto Político Pedagógico da escola que contemple o público imigrante, como percebem as diferenças culturais existentes nas turmas com alunas/os estrangeiras/os e de que forma essas diferenças são trabalhadas e como elaboram seu planejamento para turmas que recebem alunas/os estrangeiras/os, em especial as/os bolivianas/os.

Pode-se perceber nas falas das professoras entrevistadas que a maioria reconhece a existência de uma multiculturalidade no espaço escolar, gerada pela presença de educandos/as de outras nacionalidades e, principalmente, pela presença de educandas/os de nacionalidade boliviana, devido à região onde se localiza a escola ser uma região de fronteira com país boliviano. Além do mais, percebem a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diversas culturas presentes no ambiente escolar, como se pode perceber na fala da professora A no ato da entrevista:

[...] nossos alunos foram visitar a comunidade boliviana e depois ele vieram até nós, então houve esse intercâmbio da é ... entre os países, entra as culturas né, e foi bem bacana, **os alunos se sentindo assim bem gratificantes, tantos os alunos imigrantes, quantos os alunos brasileiros, eles gostaram muito né!** Eu acho que as escolas deveriam ter verbas né, para poder focar mais né, nisso e aproveitar essas possibilidades né, que tem né, porque são países tão próximos né, e o aluno tem que ter essa possibilidade de ir lá conhecer a cultura do outro, então quando eu fiz parte desse projeto né, que a escola participou, **e eu percebi assim, quantos alunos se sentiram gratificados né, com o poder conhecer um pouco mais da cultura do outro.** (professora A, entrevistada em 04/12/2020 - (grifo da pesquisadora)

Observamos na fala da professora A, uma percepção da importância de um intercâmbio cultural entre as/os educandas/os dos diferentes países, de criar formas com que as/os educandas/os interajam, quando ela destaca o sentimento de gratidão das/os educadas/os ao conhecer a cultura do outro. É importante a percepção das/os professoras/es em relação ao cenário multicultural de aprendizagem para que pensem em como lidar com este contexto, e criem práticas interculturais de valorização da diversidade e da alteridade humana, pois essas práticas são fundamentais para que escolas, famílias e estudantes possam trabalhar conjuntamente e de forma acolhedora e respeitosa. A interculturalidade crítica, segundo Candau (2016, p. 808), tem como principais características:

[...] promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção,



desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos culturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presente hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

Nessa perspectiva, o diálogo e a troca entre diferentes culturas, torna-se um caminho para promover o respeito, a alteridade, a empatia e a solidariedade, porém é ainda um desafio para quem vive esta realidade. No entanto, assim como assinala Candau (2016), é preciso ver o outro e a Escola não através de uma lente simplista e daltônica que vê os sujeitos e a instituição como de uma pequena paleta de cores e não um arco-íris de culturas. Assim, é de suma importância valorizar suas culturas, por meio de ações que tenham como objetivo mostrar aos alunos a riqueza que esta diversidade, este intercâmbio entre culturas pode trazer para todos. No entanto, essa valorização só é possível se as professoras perceberem, enxergarem, através de suas práticas, essa riqueza. Mas em compensação, é notória a dificuldade das professoras em trabalhar com o diferente, como pode ser observado na fala da Professora B, quando indagada sobre se percebe a diferença cultural existente em turmas com educandas/os bolivianas/os:

[...] eu acho interessante, assim, que a gente vai conversando e vai aprendendo coisas né, às vezes assim algumas palavras né, **ano passado mesmo eu tive uma aluna que eu passava os conteúdos e na hora de desenvolver essa atividade ela sempre colocava alguma palavra que era estranha para mim né**, eu dizia: que, que é isso? O que significa isso? A gente vai aprendendo também, mas assim é até bacana, porque a coisa acontecia de uma forma, assim, bem legal! Que você vai ensinando e aprendendo né! (professora B, entrevistada em 06/12/2020) - (grifo da pesquisadora).

Percebemos que o diferente causa certo estranhamento à professora, porém é importante observar que a professora destaca que aprendeu com o estranho/diferente. Segundo Candau (2012), o diferente é sempre visto como um problema na escola e as/os educadoras/es ao enfrentarem uma situação de estranheza, muitas vezes não sabem como lidar com ela, são raros os casos em que a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser percebidas e valorizadas.

Desse modo, o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para o exercício do respeito e da tolerância, pois se você quer que a sua individualidade seja respeitada, é

necessário que, antes, você respeite a individualidade do outro. Assim, para que a alteridade se construa no espaço escolar, é importante que as/os professoras/es percebam as diferenças culturais existentes. Porém, em contrapartida, o que se observa é que muitas professoras percebem as diferenças, mas não conseguem trabalhá-las, e acreditam que valorizar as diferenças é tratar todos como iguais, como pode-se observar na fala da professora D “No CEJA, o que eu vejo, por exemplo, é que existe assim **um trato por igual também, como todas as escolas**”, (professora D, entrevistada em 10/12/2020). (Grifo da pesquisadora).

Segundo Candau 2012, é comum a expressão de uma cultura escolar estabelecida sobre a afirmação da igualdade, e uma igualdade idealizada como um processo de uniformização, homogeneização e padronização. No entanto, nesse processo, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando ao processo pedagógico um caráter monocultural.

Nas falas das professoras entrevistadas na pesquisa, observamos, de modo geral, que a maioria, quando questionadas percebem as diferenças culturais existentes em turmas com alunas/os estrangeiras/os bolivianas/os, percebem a/o boliviana/o com culturas diferentes, demonstram interesse, admiração pela cultura do outro, como se vê nos trechos da entrevista:

**[...] gosto muito né, eles têm uma cultura assim extraordinária né, que só vem a somar né, com conhecimento que a gente tem, só vem a somar e é bacana!** (professora A, entrevistada em 04/12/2021) – (grifo da pesquisadora)

É o momento que eu senti mais dificuldade, foi quando eu trabalhei com haitianos né, **o boliviano não, boliviano já é mais é próximo da nossa Cultura a linguagem deles é mais compreensível né**, (professora C, entrevistada em 06/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

Entretanto, mais do que perceber a cultura das/os educandas/os bolivianas/os como diferente, é necessário que percebam também formas de integrá-la, tratá-la, de fato como diferente, evidenciando e valorizando sua diferença, nesse sentido a alteridade é que pode garantir a coesão social, para isso é necessário a distinção semântica entre “diferentes” e “iguais”, pois o que se observa nas narrativas, quando questionados sobre a forma como os conteúdos do PPP da escola contemplam as/os educandas/os estrangeiras/os, prevalece um discurso de igualdade de unicidade, como pode se observar na fala das entrevistadas:

**É um plano que contempla todos né**, e aí o professor, ele foca né, ele aborda essas questões, quando ele tá trabalhando com seus alunos na sala de aula e ele foca né, sobre essas temáticas, ele reforça exemplifica né, então ele faz essa abordagem né, então o planejamento é um só, mas que Contemple, na hora da prática o professor, ele aborda essas questões. (Professora A, entrevistada em 04/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

**Sim! Eu por exemplo, a gente, eu, eu faço um planejamento único né,** a gente faz planejamento anual e depois a gente vai esmiuçando esse planejamento né, então, por exemplo, mesmo porque o planejamento ele não tá pronto né, ele vai mudando, a gente vai alterando ele de acordo com a necessidade né, e dentro da sala de aula eu particularmente, eu sempre fiz dessa forma né, você leva um planejamento pronto e aquilo acaba que vai sendo tudo mudado né, não tem como dizer que sai exatamente como você planejou, isso é praticamente assim impossível, mas a gente vai adequando de acordo com a necessidade do aluno né, como eu falei eu já passei por várias situações de ter que levar um material a mais ou algo diferenciado para aquele aluno imigrante. (Professora B, entrevistada em 06/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

**Não! Na minha experiência e na minha didática de trabalho o meu planejamento, ele segue o PPP da escola, como eu já falei, aí flexível, então dentro do planejamento eu não faço diferença nenhuma,** diferença que a gente tenta trabalhar é em questão da linguagem, da escrita que aí a gente muda um pouco mais, mas eles acompanham perfeitamente né, o planejamento com os demais, então assim, é só nessa questão mesmo da linguagem, da escrita que a gente tenta adequar mais. (Professora C, entrevistada em 12/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

De acordo com as entrevistadas, 04 (quatro) afirmaram ter participado da construção do PPP da escola, um fato chamou atenção na resposta da Professora A, quando fala sobre o conteúdo, o planejamento ela se refere que o conteúdo, assim como o planejamento é único e atende a “todos”, quando fala “todos”, remete-nos à ideia de que a professora percebe todos como de nacionalidade brasileira, que não faz distinção entre nacionais e não nacionais. O pronome indefinido “todos”, apesar de não caracterizar quais são essas/es alunas/os, define a totalidade sem margem para exceção ou outras nacionalidades que estão na escola. Então, podemos perceber que a escola prioriza um discurso da nacionalidade única: brasileira. Outro fato a chamar atenção é a fala da Professora B, que relata que o planejamento é “único”. Em busca no dicionário Houaiss (2013), obtivemos que o sentido da palavra único pode ser entendido como “só um, sem o outro, exclusivo...”, ou seja, o planejamento e os conteúdos não consideram o “outro”, as diferenças culturais existentes na escola, o mesmo discurso se repete na fala da Professora C, quanto relata que seu planejamento é flexível, porém não faz “diferença nenhuma” em relação aos conteúdos.

No entanto, na fala da professora C, quando se refere a não diferenciar os conteúdos, a nosso ver, a preocupação tange no sentido de que todos têm o direito de aprender todos os conteúdos, o direito de acesso ao conhecimento científico e pedagógico de forma livre, sem restrições, sem limitações que não sejam de natureza didáticas ou pedagógicas, visto que são esses conhecimentos que propiciarão a todas/os os mesmos direitos, as mesmas oportunidades de melhores condições de trabalho e vida. Todavia, é importante ressaltar que

em uma perspectiva intercultural, as formas de se trabalhar esses conteúdos em um ambiente multicultural, deve promover a compreensão e o aprendizado a todas/os e de forma que respeitem e fortaleça os diversos saberes.

Fica, dessa forma, evidente nas falas que as professoras percebem as diferenças culturais, porém têm dificuldade em trabalhá-las, tem a ilusão de que tratar o diferente como igual, sem respeitar suas diferenças, é incluí-lo no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, Candau (2012, p. 239) afirma que:

Considero que hoje não é possível se trabalhar a questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está aposta à diferença, e sim à igualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização, à produção em série, a uniformização.

Para a autora, o discurso de igualdade, construído nos espaços escolares, é a igualdade que assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos, porém a escola não pode padronizar o “todo”, o todo não são os mesmos, as diferenças devem ser percebidas e valorizadas para construção da igualdade.

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p.43):

O grande desafio do processo educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes. Para que isso ocorra é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão no cotidiano escolar e são muitas vezes ignorados ou encarados como brincadeiras.

Nessa perspectiva, é necessário que as professoras percebam e reconheçam os diferentes e seu contexto sociocultural, para assim planejar ações que promovam uma educação universal, que desconstrua o caráter monocultural, observado no discurso das professoras, quando se referem aos currículos e conteúdos.

Em determinado momento da entrevista, a pesquisadora dirigiu-se à informante com novos questionamentos, efetivando um diálogo, uma vez que, segundo Lüdke e André (2010, p. 34) “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado [...]”. Assim, promovendo maior compreensão sobre as percepções das/os professoras/es do CEJA Prof. Milton Marques Curvo sobre educandas/os bolivianas/os, foi debatido com uma das professoras entrevistada sobre à

diversidade linguística, foram feitos os seguintes questionamentos: Como eles trabalham? Percebem essa diversidade? Há professoras/es que falam espanhol?

Ressalta-se que, nos relatos em relação às diferenças culturais e étnicas percebeu-se que o fenômeno linguístico, que não será aprofundado nesta pesquisa, é um dos desafios das educadoras, uma vez que a cultura fronteiriça perpassa os muros da escola e revela em seu dia a dia as relações sociais, apontadas como elo entre as duas culturas. Como se pode observar na fala da Professora D:

[...] Aí falei gente! **Na fronteira os bolivianos não falam espanhol, até porque eles não querem ser identificados como bolivianos, para não sofrer esse preconceito né, até preconceito linguístico mesmo né, até porque a língua é uma relação de poder né, principalmente aqui por causa do Mercosul né, o Brasil é mais desenvolvido em relação a Bolívia, Paraguai e outros países falantes de espanhol.** (Professora D, entrevistada em 010/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

[...] eu percebo na sala de aula, por exemplo eu tenho uma aluna que você conhece ela esqueci o nome dela agora, ela trabalha lá na rodoviária na banquinha, **o que eu vejo é que esses alunos eles vão aprendendo porque eles tem a necessidade de aprender para se inserir na sociedade entendeu!** Então eles tentam a todo custo não falar a língua deles, então assim, **eles falam o português para não serem identificados, um dia eu conversando com ela, ela me disse: professora quando a gente começa a falar e às vezes,** porque ela tem algumas coisinhas assim bem marcantes ainda né, o filho dela fala o português já bem mesmo né, e a mãe também, então conversando com ela, ela falou assim: **professora! quando eu falo espanhol Às vezes eu não sei porque as pessoas ficam olhando para mim, parece que é uma coisa do outro planeta,** até achei engraçado! (Professora D, entrevistada em 10/12/202) – (grifo da pesquisadora)

Notamos, no relato da professora, que esta percebe nas atitudes das/os alunas/os um preconceito em relação à fala do outro, especialmente das/os bolivianas/os, observa que ela fala da existência de um preconceito linguístico, gerado pela relação de poder, vale lembrar que as relações entre as/os bolivianas/os fronteiriças/os, formado em sua grande maioria por chiquitanos e a sociedade foram alicerçadas em um contexto nada amigável, foram relações construídas por muitos conflitos, que levaram esse povo a uma condição de estrangeiros, pode-se ainda inserir a questão da língua. Com base em estudos realizados por Cintra (2006), Santana & Cintra (2009), Bortoleto (2007), Santana (2012), entre outros autores que nos levam a afirmar que a língua Chiquitano é o resultado de variedades linguísticas do período em que estiveram nas missões, sendo a língua chiquitana tomada como oficial. Os estudos em questão demonstram que, apesar de serem postas como oficiais, as variações linguísticas ainda se mantêm preteridas na atualidade, compreendendo tanto as/os chiquitanas/os brasileiras/os como as/os bolivianos. A opressão a qual essa etnia esteve submetida quase levou ao desaparecimento da língua materna no Brasil.

Nesse sentido, a hostilização à língua falada pelas/os fronteiriças/os e estrangeiros bolivianas/os é fruto de um processo histórico de preconceito, negação e silenciamento, construído desde o processo de colonização da fronteira.

Observa-se, no relato, que a professora percebe o silenciamento das/os alunas/os de nacionalidade boliviana, que estes evitam usar sua língua materna, esse “silêncio”, no caso das/os chiquitanas/os, fizeram-se e se faz no processo histórico desse povo em uma perspectiva de sobrevivência, os estudos realizados por Cintra (2006) e Santana (2012) discorrem sobre as causas que conduziram ao silêncio da língua Chiquitana. Conforme destaca Santana (2012, p. 92-93):

[...] fatores em contexto mais imediato também contribuíram para o deslocamento da língua Chiquitano: o contato e as relações de trabalho com os fazendeiros, a escola com o tipo de ensino e as concepções político-doutrinárias da época, a convivência subalterna com os militares, os novos produtos vindos da sociedade envolvente, dentre outros. Todas essas influências e interferências contribuíram para o silenciamento da voz e também dos usos da língua Chiquitano, pois faziam com que os indivíduos tivessem uma atitude negativa em relação a sua língua materna. (Grifo nosso).

É notório que o preconceito se mantém e produz, inclusive nas salas de aulas, como se observa no relato da professora entrevistada:

Essa aluna mesmo, eu conversava muito com ela, e aí um dia na sala **ela contou um caso que ela tinha namorado um brasileiro né, e ela ia conhecer a família do namorado, aí uma colegas na sala, olha só, não foi nem eu né, perguntou: mas e aí eles te aceitaram? Olha a pergunta da colega! aí eu fiquei pensando então o brasileiro aqui também reconhece que o boliviano sofre preconceito e assim um preconceito linguístico principalmente, porque se a pessoa não abrir a boca ela não é identificada né?** no ato da fala, no ato do dizer da pessoa aí é reconhecida como estrangeira, boliviana, aí começa as brincadeiras né e assim o que falta em tudo isso é um trabalho da escola dos professores né! (Professora D, entrevistada em 10/12/2020). (Grifo da pesquisadora)

Eu perguntei para, ela ficava sempre num canto assim isolada, aí eu chamei, **Maria o que tá acontecendo? Né, você é brasileira? Ela disse: não, Professora sou boliviana, mas ela falava um português quase que perfeito**, assim vamos dizer, se é que existe português perfeito entendeu! **E aí as pessoas não reconhecem ela como boliviana entendeu! Mas a sala chamava ela de colcha, zoava com ela entendeu!** (Professora D, entrevistada em 10/12/2020). (Grifo da pesquisadora)

Os processos de exclusão que se manifestam e muitas vezes são reforçados nas escolas, e fundamentalmente no interior das salas de aula, mostram-se como um dos maiores impasses às professoras no sentido de promover relações mais respeitadas e cooperativas. Na maioria das vezes, o processo é velado, dificultando a percepção por parte das professoras em

relação as/os próprios educandas/os. O fato mais problemático está nas próprias professoras que, muitas vezes, reforçam essas situações, e boa parte delas sem se darem conta.

Observamos na narrativa da professora, que tanto esta, como as/os demais alunas/os percebem a/o estrangeira/o, a/o boliviana/o como vítimas de preconceitos, que as situações de constrangimentos em que são colocadas/os levam-nos/as a sentirem vergonha de sua língua, a se invisibilizarem, a negarem a si mesmo, a sua família, sua origem histórica. A negação, por sua vez, produz o silenciamento das histórias ocultadas pela História que marca os conteúdos acrílicos repassados nas disciplinas, por professoras/es que, de forma alienada, também são produzidos nessas relações. Assim, é visível que o preconceito se dá nas relações cotidianas que evidenciam a cultura autoritária construída historicamente, que remeteu aos imigrantes fronteiriços bolivianas/os uma condição de inferioridade.

Vale ressaltar aqui, o uso do termo “colha”, no relato da professora, sendo empregado como forma de deboche, é importante sabermos que o termo *collas* deriva da palavra *collasuyo*, que designava um dos quatro setores (distritos) do Império Inca, o qual correspondia, grosso modo, à atual região andina da Bolívia. Hoje, a palavra *colla* designa os que são ou vêm do altiplano, isto é, os aimaras e quíchuas (BLANCHARD, 2005 *apud* SOUCHAUD; BAENINGER, 2008, p. 2).

Muito provavelmente essa noção de inferioridade se dá em virtude da barreira linguística, ou da condição de vulnerabilidade inerente ao processo migratório que resulta, invariavelmente, em uma violência psicológica, causando timidez e constrangimento. Mas não só, pois a dimensão da inferioridade, não está sujeita apenas ao isolamento, à aprendizagem da língua. O colonialismo tem um papel crucial nisso.

Na narrativa da professora entrevistada, é relatado um esforço das/os educandas/os bolivianas/os que migram para o Brasil, em falar a língua portuguesa. Esse esforço se dá pela necessidade de serem aceitas/os pelo grupo social, tendo o reconhecimento de uma autoimagem positiva.

Ao preterir o contexto histórico e cultural das/os educandas/os, oriundas/os dos grupos historicamente marginalizados, a/o educadora/or contribui com a invisibilidade étnica, racial e social, corroborando na manutenção de uma sociedade homogênea, sendo a diferença concebida com negatividade. Pois,

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da

escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos (SANT'ANA, 2005, p. 50).

O espaço escolar fronteiriço, ainda que formado por imposições culturais, geradas por pensamentos colonizadores, constitui-se em um espaço de encontro de diversas formas de falar, pensar e agir de cada pessoa que o compõe, e estas pessoas carregam consigo, em seus corpos, as marcas de suas origens étnicas e culturais, as quais precisam ser exaltadas, evidenciadas e valorizadas. No entanto, o que se observa nas análises é que ainda existe uma visão de uma suposta superioridade de alguns povos sobre outros, e esta visão tem sido perpetuada pelos materiais didáticos, pelos conteúdos desenvolvidos no espaço escolar. Os recursos pedagógicos utilizados nos espaços escolares devem ser produzidos e pensados para a diversidade, as diferenças, pois estes influenciam no processo de internalização de valores, sejam eles positivos ou negativos, das/os educandas/os, os quais se reconhecem nos materiais didáticos.

Nesse movimento de disputa de poder, a escola também pode ser compreendida como um espaço social, no qual as/os imigrantes buscam ter visibilidade e se inserir como grupo social de direito no contexto do Estado. A escola passa a ser um espaço de luta e de visibilidade no processo de organização da educação no Brasil, transformando-se de espaço de poder imposto pelo Estado a espaço de reivindicação de direito pelas/os imigrantes, assim como de vários outros grupos sociais marginalizados que, em movimentos sociais se organizam e lutam pela igualdade de direitos e de visibilidade, na sociedade brasileira. Com essa compreensão, esses grupos sociais vão, aos poucos, garantindo espaços de visibilidade e direitos, especialmente, mesmo que de forma modesta e ainda marginal, no reconhecimento da “diferença” como sujeitos de direito, presentes na sociedade brasileira. Embora longe do ideal de sociedade igualitária e democrática, percebe-se que, gradativamente, negras/os, mulheres, povos indígenas, imigrantes estrangeiras/os e as pessoas com as mais diversas deficiências, assim como as/os diversas/os sujeitas/os que reivindicam diferença às opções e manifestações de suas sexualidades, entre outros, conquistam o acesso ao sistema educacional, conforme prevê a legislação.

Entretanto, esse “acesso” não pode ser compreendido como inclusivo, pois os estudos realizados indicaram que a legislação não tem sido suficiente para gerar ações afirmativas nas escolas, que, uma vez desenvolvidas plenamente, deveriam atingir a sociedade como um todo e fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão do percurso escolar das/os alunas/os oriundos dos movimentos sociais.



Assim, a escola, enquanto espaço privilegiado de produção de conhecimento, precisa romper com os resquícios colonizadores, colocando-se na linha de descolonização, capacitando os diversos sujeitos para a vida em sociedade, compreendida por nós como a vida em meio a culturas diferentes. Portanto, superar o modelo educacional imposto e consolidado na sociedade brasileira requer das/os educadoras/es conhecimento sobre as diversidades que permeiam os espaços escolares. Para tanto, faz-se necessário compreender o contexto cultural no qual as diversas identidades foram constituídas, no âmbito das relações estabelecidas com os grupos elencados como “superiores”, ou seja, o conhecimento do processo histórico de formação do Brasil é fundamental. Perceber nas/os educandas/os possibilidades de aprendizados diferentes, valorizando sua origem e suas raízes, contribuem para a construção de sujeitos que afirmam seu pertencimento com autonomia e protagonismo de buscar os espaços de direitos historicamente negados.

Para tanto, torna-se necessária e urgente a instrumentalização das/os educadoras/es brasileiras/os, no sentido de buscarem desconstruir velhos paradigmas deturpados, edificados a partir da educação a qual foram submetidos, sobre os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade nacional. Nesse viés, percebem-se mudanças no comportamento de educadoras/es, embora tímidas. Nessa perspectiva, ressalta-se sua importância no combate ao discurso de sociedade brasileira igualitária e sem preconceitos, que termina por diluir as especificidades étnico-raciais, negando o direito à diferença. Assim, a escola, enquanto espaço de produção de conhecimento sistematizado, pode e deve propiciar aos indivíduos meios de implantar a interculturalidade, que caminha em direção a consolidar o respeito e à valorização do ser humano, oportunizando, no processo, a vivência de culturas diferentes que contribuem para o alargamento da visão de “homem” em sua plenitude.

Reconhecer-se como sujeito no mundo, perceber seu entorno e nele interagir de maneira respeitosa mostra-se, muitas vezes, como um impasse e um desafio das professoras. Lidar pedagogicamente com essas questões, implica considerar a necessidade de uma abordagem intercultural de educação. Uma abordagem que acolhe as diferenças com respeito, valorizando-as.

## **4.2 O lugar da/o educanda/o estrangeira/o no currículo, no Projeto Político Pedagógico (PPP), no CEJA em Cáceres-MT**

Para que se pudéssemos chegar ao lugar da/o aluna/o estrangeira/o no currículo, no PPP do CEJA em Cáceres, partimos da reflexão da palavra projeto. Ao buscar os sentidos da palavra “projeto” a nossa ideia é a de que significa lançar uma projeção sobre alguma coisa a ser alcançada, em outras palavras, planejar, trata-se de um plano para realização de um ato ou intenção. No que diz respeito à escola, segundo Veiga (2004, p.14), “o projeto pode ser analisado em diferentes níveis: institucional, acadêmico (de curso) e de ensino e aprendizagem (pedagogia de projeto)”, sendo que reúne propostas de ação concretas a executar em determinado período de tempo, projetar, lançar uma proposta adiante. Veiga (2004, p. 14) destaca que o termo apresenta três pontos básicos. Entre eles, assinala que o projeto

É uma antecipação, uma vez que o prefixo pro significa antes. A palavra vem do latim projecto, particípio passado do verbo projicere, que significa “lançar para adiante” Assim significa “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção do possível”. Relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente.

O projeto, dessa forma, apresenta como propósitos as intenções das ações que se busca alcançar em determinado tempo e espaço. Além disso, para Veiga (2004, p.15) “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Vale ressaltar que torna político também, por se considerar a escola um espaço onde se formam cidadãos responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade.

O projeto, além de político é também pedagógico, uma vez que, determina e organiza as ações pedagógicas que conduzem o processo de ensino e aprendizagem. Veiga (2004, p.15) ressalta ainda que “é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade”. Assim, unindo a dimensão política e pedagógica, o projeto se torna o condutor das ações pedagógicas, a identidade da escola. Por isso, não deve ser seguido apenas pelos funcionários, professoras/es e gestoras/es, mas sim, por toda a comunidade; alunas/os e familiares.

O Projeto Político Pedagógico nasce com a Constituição de 1988, que garante a autonomia às escolas na elaboração da própria identidade, devendo ser o referencial de qualquer instituição de ensino. E é ainda, normatizado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96. O artigo 12 da LDB expõe: "Os estabelecimentos de ensino, respeitando

as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Ou seja, o marco do Projeto Político Pedagógico é a LDB, que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos, diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.

A construção do Projeto Político Pedagógico deve realizar-se por toda a comunidade escolar, ou seja, por todos aqueles que compõem a escola, para isso, é primordial que o documento considere os componentes, dados sobre a aprendizagem, relação com a família, recursos e diretrizes pedagógicas, plano de ação e, principalmente, avaliação contínua de todos os membros da equipe pedagógica e gestora.

Para a construção do PPP é necessário seguir alguns critérios, para que o projeto não gere dúvidas, confusões em seu desenvolvimento, além disso é importante que seja flexível, podendo ser revisado, reavaliado caso ocorra alguma necessidade, e possa alcançar seu objetivo principal de atingir a qualidade de ensino e a democratização, atendendo à comunidade em que está inserido.

Veiga (2004, p.15) expõe que 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.

Segundo Padilha (2005, p.73) “pensar o projeto educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.”. Esse mesmo autor destaca ainda que a construção do projeto não é trabalho fácil, por isso Padilha (2005, p.73) ressalta que,

Sabemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conhecemos as dificuldades (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, a burocracia é tanta “...), as resistências (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá”...), os limites e obstáculos (comodismo, imediatismo, formalismo).

Em conversas com professoras observamos uma dificuldade em planejar coletivamente, ainda que todos saibam da importância da participação da coletividade na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Entretanto, Padilha (2005, p.74) argumenta que “existem experiências inovadoras, já vivenciadas que comprovam que a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa que, num primeiro momento, pareciam impossíveis de ser superados.”.

O planejamento coletivo do Projeto Político Pedagógico afasta a imagem de padrão tecnicista, onde as ações se apresentam pré-estabelecidas, vindas de cima, e conquista uma perspectiva progressista, sendo o meio no pelo qual os seus agentes se tornam agentes de direitos da escola, agentes históricos, que representam e são capazes de intervir de forma coletiva nos desígnios e nos processos da escola, da comunidade, enfim da sociedade, em que o projeto está inserido. Dessa forma, concretiza-se como, a chance da direção, coordenação pedagógica, professoras/es e comunidade em geral orientarem os caminhos a serem traçados, tomando a escola em suas mãos, a fim de atingirem os objetivos a que se propõem. Assim entendido, segundo Libâneo (2004, p. 161), o projeto pedagógico

[...] é um ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa.

O PPP deve se apresentar como um documento integrado aos objetivos e finalidades da escola, as ações devem ser transparentes e bem definidas, para que o trabalho seja realizado em parceria entre as/os participantes. Dessa forma, ele só se torna parte integrante do currículo quando posto em ação, sendo sua avaliação e reavaliação de forma constante, um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Segundo Veiga (2004), construir um projeto político-pedagógico é um procedimento que deve ser dinâmico na busca da ação e reflexão, tendo como base a construção coletiva, guiando-se na conscientização dos propósitos e intenções da escola. Por isto, a escola não deve ser vista apenas como mero espaço de informações às/aos alunas/os, na busca de prepará-las/os para o mercado de trabalho, ou na busca de prepará-las/os para o ano escolar posterior e, sim, deve ser mais abrangente. Paro (2007, p. 33) ressalta que, segundo pesquisa sobre os fins da educação e a visão dos educadoras/es, o papel da escola fundamental está ligado ao fato de que deve ser,

[...] entendida como agência educativa em seu sentido mais radical, tomada a educação como apropriação da cultura, e entendida esta como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza e que constitui como ser histórico.

Paro (2007) destaca ainda, que no contexto de uma sociedade democrática, a função da escola deve estar voltada para a qualidade da educação oferecida.

E deve referir-se, portanto à formação da personalidade do educando em sua integridade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com a contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico (PARO, 2007, p. 34).

Com base nesta leitura, a escola entende como primordial para a educação, os seus conteúdos, e os desenvolve sob a concepção de que sua função é ir ao encontro do significado daquilo que se estuda na escola e a sua utilidade na vida, ou seja, de modo que os conteúdos possam ser pragmáticos socialmente. Assim, é indispensável a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que não se limite à mera vinculação de informações, uma vez que deve se lembrar que a função da escola não é apenas a transmissão de conteúdos, ela precisa ir além, trabalhar os conhecimento e informações contidas nos conteúdos, almejando uma forma democrática de ensinar, integrando o contexto vivido aos conteúdos, objetivando a formação integral, preparando as/os estudantes para resolver seus problemas e se envolver com os problemas da comunidade. Uma educação, enfim, que prepare para a vida desenvolvendo uma formação humanista e emancipatória como preconiza Freire (1996), intercultural como preconiza Caudau (1997) e que busque a formação das/os estudantes para que estes compreendam que fazem parte da história e que fazem a história, sendo reflexivo e atuante na sociedade, buscando a formação para a cidadania.

A diversidade estaria, pois, inserida, de forma pessoal, cultural e social, especificamente nas regiões de fronteira e, porque não afirmar, na sociedade como um todo, graças à globalização, às teias de comunicação sociais digitais, às identidades múltiplas de cada ser que se propõe ao diálogo, às inter-relações na fronteira.

A diversidade se faz presente nas etnias, no contato de povos fronteiriços, nas línguas, costumes, hábitos, que cada aluno traz para os espaços escolares e sociais por onde transita e age como sujeito histórico e social, portanto seu atendimento deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico de forma intercultural.

A partir das argumentações teóricas acerca de projeto e, posteriormente, de Projeto Político Pedagógico, importante se faz apresentarmos nesta dissertação uma ligeira descrição/ organização destes dentro do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Cáceres-MT.

Ressaltamos que cada escola reflete, em seu espaço escolar, características peculiares da realidade. Assim, nas escolas de cidades fronteira como observado no CEJA, em Cáceres, a diversidade cultural se manifesta de maneira específica, relacionada a fatores

linguísticos, históricos, religiosos, hábitos e costumes, entre outros. A lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, permite/orienta que cada escola construa seu projeto político pedagógico para atender às necessidades locais, na elaboração do currículo.

A referida lei, Brasil (1996, p. 30), pelo Art. 26, estabelece que cada escola deve apresentar “uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. É neste lócus legal que se insere a possibilidade da inclusão de temáticas específicas, por exemplo, as questões de uma escola fronteiriça, o lugar da/o estudante boliviana/o, ou de outra forma, espaço de inserção para uma ação pedagógica decolonial.

Na intencionalidade de descrever a organização da escola, dialogamos junto à gestão escolar. De acordo com a gestão escolar do CEJA Professor Milton Marques Curvo, o Projeto Político Pedagógico foi construído observando as necessidades do público que compõe a comunidade escolar. A gestão ressalta que a organização pedagógica dos CEJAS se difere das escolas de ensino regular. O CEJA Professor Milton Marques Curvo, oferta a EJA em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atende de forma presencial e por exame supletivo na forma online. Desde o ano de 2016, passou a atender por carga horária etapa, através do orientativo emitido pela Secretaria de Educação do Estado, as/os alunas/os são matriculadas/os por disciplinas, devendo cursar 200 horas para cada disciplina no Ensino Fundamental e 100 horas, no Ensino Médio. Em 2019 e 2020, seguindo a portaria nº 605/2018/GS/SEDUC/MT e O orientativo nº 01/2019/SEDUC, as turmas do Ensino Fundamental ficaram organizadas em: 1º segmento 1º e 2º anos, 2º segmento 1º e 2º anos e Ensino Médio 1º e 2º anos.

No ano de 2020, devido à pandemia causada pela Covid 19, em que vive o mundo, a forma de atendimento do CEJA continua por carga horária etapa e segue o orientativo nº 01/2019/SEDUC, porém, assim como outras unidades escolares do Estado, permaneceu com suas atividades suspensas, pelo período de 23 de março de 2020 a 03 de agosto de 2020, retornando apenas de forma remota em 03 de agosto de 2020. Dessa forma, para o ano de 2020 não foi elaborado um Projeto Político Pedagógico, e sim um Plano Estratégico de Atendimento Escolar. Assim, para melhor compreensão apresentamos como se deu as organizações do Projeto Político Pedagógico do ano letivo 2019 e o Plano Estratégico elaborado para as atividades em período de pandemia em 2020.

Conforme o Projeto Político Pedagógico de 2019, este se apresenta com a seguinte organização: historicidade da unidade escolar, neste tópico é apresentado um breve histórico do CEJA professor Milton Marque Curvo, desde sua fundação até os dias atuais. Em seguida, é apresentado o tópico do contexto social e perfil socioeconômico da comunidade escolar, onde se apresenta a formação do perfil das/os alunas/os que frequentam o CEJA. Ao apresentar o perfil das/os estudantes, observamos a presença da nomeação “Chiquitanos”, a este grupo, far-se-á uma reflexão entendendo-as/os também, como possíveis imigrantes bolivianas/os.

A sistemática de organização da unidade escolar é apresentada em vários tópicos, nos quais apresenta desde os procedimentos de acolhimento, atendimento e organização da/os alunas/os a procedimentos de matrículas, organização de hora-atividade e formação das professoras/es

O PPP traz o diagnóstico de indicadores educacionais em sete dimensões: dimensão I – que trata do ambiente educativo com análises das relações interpessoais e regras de convivências; Dimensão II – Prática Pedagógica, que apresenta análises das propostas pedagógicas, planejamentos e recursos de ensino; Dimensão III – Avaliação, apresenta análise do monitoramento de aprendizagem, dos mecanismos de avaliação e do acesso aos indicadores oficiais de avaliação; Dimensão IV – Gestão escolar democrática, análise da participação da comunidade escolar e do acesso às informações; Dimensão V – Formação e condições de trabalho dos profissionais, apresenta análise do processo de formação dos profissionais lotados na unidade escolar; Dimensão VI - Ambiente físico escolar, análise da infraestrutura e recursos físicos; Dimensão VII – Acesso, permanência e sucesso na escola, apresenta análise do fluxo de estudantes na escola, da defasagem e desistência.

O Projeto Político Pedagógico, também elenca algumas concepções teóricas educacionais, organizadas em Marcos conceituais – nos quais apresentam pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos, aborda conceitos referentes à educação, sociedade, cidadania, cultura e currículo, e Marcos operativos – com proposta curricular, prática pedagógica e avaliação, ações interventivas. No entanto, ao analisar o conteúdo apresentado nos marcos teóricos e filosóficos do Projeto Político Pedagógico, não apresenta conceitos, concepções ou reflexões que abordem a interculturalidade. Porém, se aproxima desta discussão quando faz a abordagem da ‘cultura’.

Por fim o PPP versa sobre Educação Ambiental, EJA, bem como a organização e objetivos de ensino para o Ensino Fundamental e Médio, sistema de avaliação, gestão escolar,

programas e projetos desenvolvidos e a desenvolver pela unidade escolar, regimento escolar e ações interventivas.

Para o ano de 2020, como já mencionado, devido à pandemia, apenas foi elaborado um plano pedagógico estratégico de atendimento escolar, para orientar as atividades escolares no período de pandemia. O plano estratégico foi pensado para ser desenvolvido durante três meses, de 03 de agosto de 2020 a 03 de novembro de 2020, período que está previsto o atendimento remoto, de forma não presencial, sendo prorrogado até 18 de dezembro de 2020.

O plano estratégico exhibe uma análise situacional da unidade escolar, para o desenvolvimento das atividades remotas, nesta análise são verificadas as condições de acesso das/os professoras/es à internet, bem como, quais os seus recursos tecnológicos. É para ser apresentado no plano a análise de condições e acesso à internet e recursos tecnológicos das/os alunas/os, porém até o momento do contato com a unidade escolar, a secretaria ainda não tinha em mãos essa análise, encaminhando o plano à Secretaria de Educação, para aprovação, sem este levantamento.

O Plano está organizado em objetivos, metas, metodologias, divulgação e avaliação de aprendizagem. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de ações educativas, de forma que envolva todas/os as/os alunas/os nesse novo processo de ensino/aprendizagem, buscando cumprir a meta de atingir 100% dos alunos. A metodologia utilizada é a aplicação de aulas síncronas e assíncronas, usando uma plataforma de ensino proposta pelo governo do Estado de Mato Grosso, a plataforma Teams, ensino apostilado e outras redes sociais, como WhatsApp, Instagram, Facebook e Messenger.

Exposta a organização, passamos para reflexões mais profundas adentrando o PPP com olhares analíticos, ancorados nas impressões e interpretações fundamentadas pela teoria. Assim, ressaltamos que se trata de um PPP elaborado em região de fronteira, portanto, região interculturalizada. Nesta perspectiva, duas palavras são bastante significativas, diversidade e interculturalidade. São nelas que os nossos olhares se voltaram para as análises e entendimentos do lugar da/o estudante boliviana/o dentro deste currículo escolar.

Iniciamos pela compreensão de que ancorar neste viés analítico nos remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, a propósito dos chamados “temas transversais”, buscam valorizar os contatos e as interações entre as diversas modalidades do saber, chamando também a atenção para os aspectos multiculturais e de proteção às minorias, raciais ou não. E estes se fazem presentes no PPP da escola em estudo, e, entendemos que há um esforço na produção de uma educação intercultural, ainda que a impressão que temos é que



ela se coloca, na maioria das vezes, dentro de uma interculturalidade funcional. Ou seja, reconhece-se as diferenças, mas muito pouco se altera atitudes.

É necessário que se observe como essas diferenças são tratadas pelas escolas e suas/seus professoras/es e se os aspectos culturais, históricos, afetivos, entre outros, dos diferentes grupos sociais, são considerados, como ampara a legislação educacional. Para Moreira (2001, p. 85)

[...] reflexões sobre currículo e sobre as práticas pedagógicas de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências de comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

Nas escolas de Cáceres-MT, devido ser um espaço fronteiriço, é notória a presença de alunas/os de nacionalidade boliviana, como podemos observar pelo trecho apresentado no Projeto Político Pedagógico do CEJA (2019, p.8), na análise das normas de convivência, “Este Centro de Educação de jovens e adultos sempre acolheu adolescentes com deficiências, transtornos globais, negros, **chiquitanos**, homossexuais, camadas populares, respeitando suas particularidades ...” (grifo da pesquisadora), notamos que o PPP da escola reconhece a presença de alunas/os de nacionalidade boliviana, quando menciona que recebe estudantes “chiquitanos”, ainda que, se observarmos a historicidade da/o chiquitano, veremos que muitos habitam em cidades de fronteira como Cáceres-MT, porém a maioria ainda reside na região de fronteira, em território boliviano. Além dos “chiquitanos”, o CEJA recebe outras/os estudantes de origem boliviana, no entanto não são mencionados no PPP, nem mesmo a secretaria da escola tem um levantamento exato de alunas/os de outras nacionalidades matriculadas/os, ou compreendem que todo boliviano é “chiquitano”!

Importante lembrar que as/os chiquitanos, não são apenas um dos povos originários da Bolívia, e como parte da história da América Latina, passaram por processos de invasão, de genocídios, efetivados nos processos denominados colonização. No PPP da escola, compreende-se que, ao colocar a palavra chiquitano, há consciente ou inconscientemente um reconhecimento étnico por se tratar de um povo originário que, como já foi dito, encontra-se em terras do país Bolívia, mas também no Brasil. “Com relação as/os chiquitanos, a maioria da população encontram-se assentados nas terras do departamento de Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia e apenas 5% destes estão no Brasil” (Dan, 2015, p.482).

No estado de Mato Grosso estão na Terra Indígena Portal do Encantando, abrangendo região dos municípios de Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade e na região de Cáceres (SILVA e SATO, 2010). Em Cáceres, há a

presença de chiquitanos desde a sua fundação, como pode ser observado no texto de fundação proferido pelo capitão-general Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres na fundação de Vila Maria do Paraguai, em 1778, hoje, Cáceres.

Ano de nascimento do Nosso Senhor Jesus Cristo de 1778 aos seis dias do mês de outubro (...) compreendidos todos os casais de índios castelhanos proximamente desertados para estes domínios portugueses da Província de Chiquitos, se dominará de hoje em diante em obséquio ao Real Nome de Sua Majestade de Vila Maria do Paraguai (AU, nº.1162. NDIHR) in: ALMEIDA, p. 36, 2011)

Observamos no pronunciamento do colonizador, na fundação de Cáceres, a presença chiquitana, dessa forma, por que não entender o chiquitano que vivem nessa região como brasileiro? No entanto, ainda que sejam povos originários dessa região, são percebidos e ocupam um lugar de estrangeiro, no Projeto Político Pedagógico, bem como no discurso das/os educadoras/es.

Esta realidade nos lança dentro de um universo em que, pensar na/o aluna/o “chiquitana/o” dentro do PPP da escola, é confirmar um cenário que nos leva a acreditar que nas cidades de fronteira se configura um cenário cultural multifacetado e digno de estudo, visto que as escolas brasileiras ainda apresentam um currículo tradicional homogêneo, influenciado pela cultura luso-brasileira, matriz da colonialidade do poder, presente no mundo atual. Ou de outra forma, apresenta mesmo dentro do Projeto Político Pedagógico, a presença da chiquitania, sem sabê-lo efetivamente, sem compreender o lugar de ocupação dentro do currículo e talvez sem compreender de que grupo originário se está falando. Assim, no percurso deste estudo continuamos com indagações: o que se tem feito no caminho da descolonização.

Afirmamos que, a colonização e a descolonização são tão atuais e presentes como a globalização ou neoliberalismo, ainda que tenhamos a ilusão de que sejam processos históricos já superados. A impressão posta no PPP sobre o lugar da/o aluna/o boliviana/o é a da identificação étnica denominada pela palavra ‘chiquitano’. Mas o que se conhece do chiquitano?

O Brasil, a partir da Constituição de 1988, tem se esforçado em construir uma educação ancorada nos direitos humanos, na inclusão, no reconhecimento das diferenças, e, um dos caminhos para esta construção é a educação decolonial com pressupostos interculturais e emancipatórios.

Conforme Fleuri (2014, p.94) “construir uma educação intercultural requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de

poder, saber ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais.” Importante que esses princípios apareçam registrados, inclusive nos projetos políticos pedagógicos.

No processo de ensino e aprendizagem formal, a colonização se manifesta por meio da implementação de políticas neoliberais, dirigida por princípios capitalistas, de mercado e competição, que operacionaliza o ensino. Levando, segundo Candau (2015, p.22), ao desenvolvimento de um pensamento pedagógico que podemos classificar como débil e “light”, mas com um forte impacto colonizador e dominador.

Uma educação decolonial e intercultural implica na construção de projetos políticos pedagógicos decoloniais e interculturais, assim considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, e sim o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante.

No entanto, os estudos apontaram um cenário que se mostra bastante favorável para a ampliação do processo emancipatório desses grupos minoritários, seja na perspectiva social, cultural, econômica e religiosa, uma vez que já é possível observar que a escola, como uma das principais agências de formação dos indivíduos já passa a se preocupar com questões de cunho social, com destaque para o reconhecimento e inclusão de cada sujeito e/ou grupos culturais nos ambientes sociais e acesso a bens culturais, em detrimento a tantas desigualdades e o direito de permanecer nesta sociedade que é alicerçada, por várias visões egocêntricas. Como se pode observar no trecho do Projeto Político Pedagógico do CEJA (2019, p.18) que se refere aos objetivos e metas da instituição

Objetivo geral: garantir o acesso, a continuidade de estudos para todos os jovens e adultos que desejam escolarizar-se, (...) objetivo específico: assegurar a todos os discentes - segundo preceitos legais – o direito de igualdade, de acesso e permanência na escola, sendo respeitada a diversidade cultural a diferença de gênero, orientação sexual, etnia, os alunos portadores necessidades educacionais especiais, bem como os afro descendentes, indígenas entre outros.

Assim, podemos nos atinar de que os currículos trazem um contexto de aceitação e valorização. As práticas também não devem ser diferentes, devem permitir que todos e todas estejam respaldadas pelos mesmos direitos e, principalmente, serem compreendidas e incluídas nos diversos espaços sociais, sem que haja distinções devido a sua identidade cultural. Segundo Fleuri (2003) deve-se respeitar à diferença, reconhecendo a paridade de

direitos, que consiste na educação para alteridade. Da mesma forma, o autor destaca que a educação é conduzida pelas relações entre cultura e o poder desigual. Com isso, pode-se destacar que na análise do PPP, foram identificadas poucas ações que discutem ou mesmo relacionam a diversidade cultural e interculturalidade como ação pedagógica na escola.

Percebemos que a maioria das ações apresentadas nos PPP estão prioritariamente voltadas para as relações étnico-raciais, o que faz inferir que os efeitos da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 já se fazem realizar nos currículos escolares. Como pode-se observar no trecho do Projeto Político Pedagógico (2019, p.8), ao se referir à análise do relacionamento interpessoal e atendimento a diversidade

Considerando que a educação de jovens e adultos, faz parte desta grande diversidade, zelamos por estarmos em constante aprendizagem na busca de formas de abordagens e temáticas que contemplem dar significados às inúmeras formas de cultura, crenças, linguagens, religião, e outras, trazidos por bagagem de conhecimento trazidos pelos sujeitos que compõe a EJA. Considerando a Lei nº 10.639/2003 – Lei nº 11645/08 (...) É preciso investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnica cultural que compõem o patrimônio sócio cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Notamos uma preocupação da escola em desenvolver as relações étnico-raciais, no entanto, não se observa, da mesma forma, uma preocupação com as questões voltadas para processos de migração, de mobilidades internacionais, de relações fronteiriça, relacionada aos direitos dos imigrantes estrangeiros e fronteiriços em território nacional, entre eles, o acesso à educação, respeitando sua origem e cultura. Também observamos que mesmo que apareça a palavra chiquitano, no que se refere ao perfil das/os estudantes, não se vê no corpo do PPP nada referente a este povo originário/bolivianos. Parece-nos que o lugar da/do Chiquitana/o e/ou Boliviano trata-se de uma denominação genérica, como acontece no Brasil ao se falar índios e não nomeação aos povos como: Apiaká, Munduruku, Chiquitano, Kawaiwete, etc. Então, o lugar, torna-se um lugar evasivo, genérico, indeterminado, invisibilizado. Também há uma generalização ao se falar de Bugre na cidade de Cáceres, pois, de acordo com Januário (2004), quando o Cacerense é generalizado como Bugre, silencia a identidade remanescente indígena de Chiquitano, Guató e Bororo que vivem na fronteira e, dessa forma, nega as diferenças étnico-culturais a partir da identidade genérica.

Tal situação e/ou concepção contribui com que gestores, professoras/es e estudantes ainda pouco compreendem práticas pedagógicas emancipatórias que envolvam as questões

culturais e interculturais a partir da lógica étnico, percebendo que esta centralidade possui outras ramificações e que precisam ser reconhecidas e trabalhadas, sobretudo ao se considerar a região de Cáceres-MT, marcada pela cultura fronteiriça com povos bolivianos, com a possibilidade da presença de estudantes de diversas aldeias fronteiriças e províncias bolivianas e outros espaços culturais da cidade. Dessa forma, o cotidiano dessa fronteira se compõe de uma dinâmica entre as culturas, necessitando da compreensão maior das educadoras/es da região sobre as diferenças, que ocorrem dentro do mesmo sistema. Segundo Fleuri (2014, p.104).

Os confrontos interculturais, que se ampliam e se acirram com a intensidade da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural como o outros, isto implica descolonizar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em cheque o ideário moderno de uma cultura única e universal.

No Projeto Político Pedagógico em análise, há um esforço em discutir, em refletir o diferente, o respeito à cultura, como pode ser observado no trecho do Projeto Político Pedagógico (2019, p.24) Marco conceitual – concepções de escola

A educação passa assim pela integração dos conceitos essenciais para a sociabilização do ser humano, tais como: **justiça, igualdade e solidariedade**, para além de uma sólida formação ao nível do desenvolvimento da moral com a assimilação dos valores fundamentais da vida em sociedade como, por exemplo, o **respeito pelos outros e pelos seus direitos, o aceitar das diferenças** e o assumir das responsabilidades. (Grifo da pesquisadora).

Em todos os tópicos analisados do Projeto Político Pedagógico, assim como o trecho citado, é notório o discurso sobre aceitação e respeito às diferenças. Voltando-se para um dos pilares dos direitos humanos, a busca pelo direito de igualdade, de acordo com Candau (2012, p.238) “é recorrente e expressão de uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade legado a lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais”. Assim, é importante que a igualdade não seja trabalhada ou vista de forma uniforme e homogênea, que leve a afirmação de uma cultura comum. Buscar a igualdade de direitos sem invisibilizar ou negar as diferenças é primordial para a construção de uma educação em direitos humanos, na perspectiva intercultural, uma vez que, a interculturalidade leva-nos a uma educação que assume as diferenças como constitutivas da democracia, levando a novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Nesse viés, é importante que os currículos escolares apresentem trabalhos voltados para a valorização das diferenças, no currículo do CEJA de Cáceres, observa-se uma preocupação pela construção de uma sociedade democrática, com base no respeito às diferenças, porém não são apresentadas ações ou possibilidades de ações que levem a essa democracia, que levem ao reconhecimento do diferente, o currículo dá aos professores autonomia para construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem ao reconhecimento das diferenças, como podemos ver neste trecho do Projeto Político Pedagógico (2019, p.9), em relação à análise do incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo.

Os docentes em suas práticas pedagógicas têm autonomia para desenvolver junto à comunidade escolar: aulas campos, palestras e projetos pedagógicos que incentivem os educandos a sistematizar seus conhecimentos de mundo. Dessa forma o educador possibilita, a partir de uma sociedade democrática, justa e menos excludente, na formação do cidadão crítico, **que respeita e reconhece nas diferenças oportunidades significativas para uma convivência com “exterior”** (outro) mais amistosa. (Grifo da pesquisadora).

O PPP deixa livre para que o docente desenvolva suas práticas pedagógicas de forma a atender as diferenças, porém estabelece alguns critérios para a seleção de conteúdos e apresenta algumas metodologias que podem ser adotadas pelas/os professoras/es, como pode-se observar neste trecho.

Para a seleção de conteúdos essenciais do Ensino Fundamental e Médio, na Educação Jovens e Adultos, são utilizados os seguintes critérios: **o perfil do educando da EJA; a diversidade cultural; a experiência social construída historicamente e os conteúdos significativos a partir de atividade que facilitem a integração entre os diferentes saberes.** [...] as metodologias utilizadas por este CEJA são aplicadas tanto para o ensino fundamental e o médio. São elas: aula expositivas e dialogadas, oficinas pedagógicas, gincanas culturais pedagógica-científica, aula campo, seminários e projetos pedagógicos. [...] as principais temáticas abordadas nos projetos são: leitura e escrita, ética, saúde, meio ambiente, prática esportiva, pluralidade cultural, culturas e artes. Projeto Político Pedagógico (2019, p.27) Marco operativo – metodologia. (Grifo da pesquisadora).

É importante que os currículos reconheçam e apresentem a importância de se conhecer o perfil da/o aluna/o, e reconhecer que na sociedade em que vivemos não existe igualdade de oportunidades, que tem grupos e classes sociais que não têm a mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços, e que este perfil seja considerado nas escolhas dos conteúdos a serem desenvolvidos, para que não se crie dinâmicas monoculturais de ensino, mas sim práticas educativas em uma perspectiva intercultural, que afete todos os envolvidos no processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que eles se desenvolvem. Porém, o que se observa neste Projeto Político Pedagógico, é que há uma

preocupação com a construção de uma educação igualitária e democrática apenas no campo teórico, pois quando apresentadas as ações desenvolvidas para que se atenda a este objetivo, nota-se uma inversão de valores. Como pode-se observar no tópico em que se apresenta os projetos, as ações desenvolvidas pela escola. Projeto Político Pedagógico (2019, p.33) Marco operativo – programas e projetos que a unidade escolar participa ou desenvolve

Projetos para serem desenvolvidos em 2019, aprovados pelo CDCE. Leitura e escrita na EJA, V CEJA esportivo, HANDTALK: libras inclusão digital e social, Rumo ao futuro: preparando os alunos do CEJA para as redações do ENEM e vestibulares, leitura e releitura, Corpo e dança na escola, Corpo e saúde, A escrita de minha vida: alfabetização e letramento, Documentário: memórias do CEJA.

Observamos que nos projetos apresentados no PPP, não se vê nenhuma prática que atenda às diferenças, em especial as/os alunas/os de nacionalidade boliviana, ainda mais por se tratar de uma instituição que deixa claro em seu currículo que atende a uma diversidade cultural, e principalmente por se localizar em uma região de fronteira, e circular no mesmo ambiente diversas culturas. Nesse sentido, a presença de alunas/os imigrantes bolivianas/os é silenciada no PPP; as diferenças existentes são apagadas nos projetos apresentados; são invisibilizadas nas ações a serem desenvolvidas pela escola. Dessa forma, ao mesmo tempo que o currículo se apresenta com um caráter multicultural de verdadeiro respeito às diferenças, aos diversos saberes e práticas, que afirma sua relação com o direito à educação, ele se contradiz em alguns aspectos, principalmente na apresentação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, transparecendo o caráter monocultural e homogeneizado do currículo.

Assim, identificamos que no PPP do CEJA há preocupações com o respeito às diferenças, com a construção de uma sociedade democrática, e apresenta alguns conceitos teóricos voltados para a realização de uma educação intercultural, assumindo teoricamente uma perspectiva de decolonialidade, porém nem todos os docentes estão preparados para desempenhar tal função, uma vez que as práticas, elaboradas pelos docentes e apresentadas no PPP, pois não demonstram essa preocupação com o diferente, ficando essa preocupação apenas no discurso teórico. Como nos tópicos em que o PPP apresenta conceitos referentes à diversidade e as relações interpessoais.

A educação inclusiva é uma concepção atual que tem se a obrigatoriedade de garantir o direito de todos à educação. **Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas**, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Projeto Político Pedagógico (2019, p.20) Marco conceitual – diversidade cultural e inclusão. (Grifo nosso).

Busca organizar uma estrutura pedagógica e administrativa flexível, facilitando as relações interpessoais, levando o grupo a uma cooperação discutida, analisada, dentro da realidade concreta, (...) possibilitar ao alunos a reflexão crítica acerca dos conhecimentos e das ações, para que esses possam atuar nessa comunidade, como agentes transformadores, **sobretudo, na constante relação entre o “eu” e o “outro” e tantos “outros”**; assim, **possibilitar-se-á respeitabilidade aos diferentes nas suas diferenças**. Projeto Político Pedagógico (2019, p.6) Análise do relacionamento interpessoal e atendimento a diversidade. (Grifo nosso).

Considerando a multiplicidade de culturas existentes na sociedade, especialmente em cidades fronteiriças, e a necessidade de se tratar delas em âmbito escolar, surge a necessidade cada vez mais urgente de se promover uma educação que tenha como princípio o trato com a diversidade através de uma perspectiva intercultural. O discurso se apresenta nas teorias que fundamentam o currículo do CEJA, porém é necessário que a interculturalidade não apareça apenas no discurso teórico dos currículos, mas também e, principalmente, nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, é impossível imaginar uma mudança na educação que não passe pela formação de professores, que serão os agentes diretos da mudança na escola. Sobre o assunto, Candau (1997) ressalta a importância da formação docente que priorize o saber, o fazer e o ser cultural, uma didática de relevantes saberes na docência, uma vez que “as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente” (p. 238). Embora essa formação, na atualidade, busque caminhar para uma reflexão mais crítica, ela ainda precisa ser reavaliada, principalmente nos cursos de formação docente.

Desta forma, com a análise do PPP do CEJA compreendemos melhor a realidade. E essa realidade, nos dias atuais, deve passar por uma formação docente mais adequada, na busca de um atendimento educacional mais eficiente sobre as relações culturais, que leve a uma educação intercultural, numa sociedade em constante transformação, especificamente na região de fronteira, em que a identidade constantemente se coloca em crise, diante das experiências sociais, familiares e escolares. Avaliamos ainda que o termo interculturalidade, defendido por Candau (2012), seria o termo mais apropriado para definir as perspectivas educacionais de reconhecimento e interação entre os sujeitos, uma vez que o termo diversidade cultural, apenas aponta a condição de ser diferente, mas não imprime uma concepção mais avançada de, não apenas tolerância, mas de fato uma interação cultural, onde as diferenças podem promover a evolução do pensamento e ações educativas em prol da construção de uma sociedade voltada para o universo coletivo. Para isso, é necessária a união, na busca de uma vivência voltada para a educação que possa atender a todas/os, sem distinção de cor, raça ou etnia, espaço de diferenças culturais em que convivem os moradores da região



de fronteira. Assim, faz-se necessária uma maior intervenção por meio de agências de formação, como a Universidade, sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas, a fim de auxiliar as/os gestoras/es escolares e professoras/es sobre a importância das temáticas interculturais na educação.

#### **4.3 Práticas Pedagógicas e Interculturalidade no Centro de Educação de Jovens e Adultos – (CEJA) de Cáceres-MT**

Segundo Franco (2016) pensar em práticas pedagógicas é pensar em algo que vai muito além das práticas docentes e práticas de ensino, uma vez que a prática pedagógica se estrutura em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação, não sendo apenas um mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos.

Sabedores somos de que a educação é uma prática social humana, um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre mulheres, homens e o mundo, história e circunstâncias. E, sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Como afirma Freire (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Assim, compreendemos que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos seres humanos e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que a/o professora/or esteja sensibilizada/o a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino.

É nesse sentido que, buscamos analisar as práticas pedagógicas interculturais no espaço escolar do CEJA Milton Marques Curvo, buscando observar como as/os professoras/es desempenham suas práticas pedagógicas em um espaço multicultural, para isso recorreremos às respostas das entrevistas realizadas com professoras/es atuantes no CEJA e educandas/os Bolivianas/os matriculadas/os no CEJA, participantes da pesquisa. Infelizmente, devido ao momento pandêmico em que vivemos, as observações da pesquisa a campo, não foram

possíveis. Nos ambientes virtuais criados pelo governo, também não foi possível observar, visto que não eram salas virtuais abertas, sendo necessário *login* e senha para acesso, e ainda segundo a fala das professoras entrevistadas e alunas os espaços eram vazios, e toda prática de ensino se deu por meio de apostilas.

Dessa forma, a análise se ocupa apenas dos relatos de professoras e educandas participantes da pesquisa. Para observar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas, estabelecemos nas entrevistas um diálogo, uma conversa, com algumas professoras e educandas, onde se falou sobre o acolhimento, as atividades desenvolvidas em sala no momento de aula, as dificuldades encontradas por professoras e educandas no processo de ensino e aprendizagem, sobre as relações culturais e interculturais existentes em sala de aula, a elaboração dos planos de aula, formação das professoras.

Em relação ao acolhimento, ao acesso à educação no Brasil por imigrantes bolivianos, a maioria apresentou-se satisfeita, como pode-se observar na fala de alguns dos participantes:

**Não, aqui eu fui bem acolhida, eu cheguei, eu não tinha negócio escolaridade da Bolívia, não tinha nada né! Aí eles assim mesmo me aceitaram,** me passaram, falaram que a professora Miriam é uma ótima professora, [...] (expressão de empolgação, entusiasmo ao falar da professora) (Aluna A, entrevistada em 04/12/2020) – (Grifo da pesquisadora).

**Nenhuma diferença Graças a Deus!** Bem no começo que eu, eu realmente não, não, não sabia de nada praticamente, eu tive uma ajuda muito boa da senhora né, [...] **Preconceito? na escola, não graças a Deus! Até agora não, porque são pessoas adultas, então entende, acabam entendendo né,** e é cada um tem seu modo de falar e seu sotaque né, então eu respeito e também sou bem respeitada, graças a Deus! [...] **Na Escola Milton Curvo não teve nenhuma, nenhuma como é? Empecilho né! Nenhum,** foi tudo muito fácil, foi tudo bem, bem rápido né, os professores foram ao meu trabalho e me viram e me chamaram e eu acabei indo! (Aluna B, entrevistada em 08/12/2021) – (Grifo da pesquisadora).

Percebemos nos relatos que as/os alunas/os se sentiram bem acolhidas/os no ambiente escolar, principalmente pela equipe gestora e professoras/es, o acolhimento e o afeto são elementos importantes para a promoção do respeito e da diversidade. Este aspecto remete subliminarmente à educação intercultural, à medida que reconhece o outro e o acolhe. Também remete à sensibilidade, no sentido de entendê-la como a capacidade de sentir, de afetar e de ser afetado. Neste caso, a sensibilidade se revela como capacidade que as pessoas têm para se relacionar com o mundo ao seu redor: situações, fatos, eventos e coisas. O acolhimento, em determinado ambiente, pode definir toda a vida da/o aluna/o na escola. É preciso, urgentemente, se trabalhar a individualidade dos que compõe a comunidade escolar.

Mas isso não é sinônimo de ignorar conflitos e dificuldades; aceitar significa respeitar e criar condições para que se efetive o trabalho pedagógico e educativo.

Freire (1996) apresenta uma ação pedagógica que contempla às diferenças culturais, em que a/o professora(or) passa a olhar para suas/seus alunas/os como diferentes (em suas identidades), e atendê-los nas especificidades e dificuldades, e não os menosprezar, como muitas vezes costuma acontecer, uma pedagogia que, de acordo Freire (1996, p.17), baseia-se na ética. Para ele:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Numa perspectiva intercultural, a escola, como contexto institucional, possui um significado de extrema importância. É nela, e por meio dela, que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa e, segundo Fleuri (1998), compartilhar processos formativos. Muitas e significativas contribuições decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da educação popular<sup>5</sup>, mas também no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professoras e professores.

A educação intercultural pressupõe primeiramente uma intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes, que também pode ser significada por objetivos em comum. Dessa forma, demanda um projeto educativo intencional capaz de promover essa relação. Uma segunda característica é que essa perspectiva entende e considera a relação entre as culturas na prática educativa como modos próprios de cada grupo ver e interagir com a realidade, como argumenta Fleuri (1999).

Nos relatos a seguir, quando indagados sobre as práticas pedagógicas que envolvem a diversidade cultural existente em turmas com alunas/os imigrantes, é observada a preocupação das professoras com o respeito ao outro, a valorização da cultura do outro, todavia, a referência à educação intercultural é indireta, mas pode ser reconhecida em aspectos como a conscientização acerca da relevância de todas as culturas, a presença e o reconhecimento da diversidade.

São! Éééé, existe sim, e **são trabalhadas nas aulas né, então há esse feedback né, essa troca né, de experiência né, principalmente, é o mostrado né! para os**

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento em Educação Popular no Brasil em: Osmar Fávero (2001), Cultura Popular educação popular memória dos anos 60 e Carlos Rodrigues Brandão (2006) o que é Educação Popular.

**outros colegas sala de aula a questão da cultura do próximo né, o respeito ao próximo** e então nós trabalhamos bem né! primeiro porque a nossa cidade aqui são irmãs né! então são trabalhados bem essa questão. (Professora A, entrevistada em 04/12/2020) – (grifo da pesquisadora).

**Sim! Na verdade é até interessante, que assim a gente também acaba aprendendo né, porque a gente vai fazendo essa troca e de informações e conhecimento, então vai aprender um pouco da cultura do outro,** mas a gente vai fazendo, sim, esse trabalho, fazendo essa relação conteúdo e aí vendo o quê que isso também vai significar na vida desse aluno né, de que forma que eles absorvem isso e aí a gente vai fazendo assim, é uma troca mesmo né, como se fosse uma troca, e isso também possibilita a gente conhecer um pouquinho mais a cultura deles né! (Professora B, entrevistada em 06/12/2020) – (grifo da pesquisadora).

Aí eu tento né, Principalmente quando identifico né! que tem um estrangeiro né, na turma mesmo tinha lá o Johan, o colombiano, sempre fiz ele falar um pouquinho da Colômbia **porque eu acho que é importante essas relações né, a gente aprende muito do outro né, E eles trazem com eles a cultura deles né,** como coisas típicas da região, eu pedia para falar, eu acho que é importante, **Aí você faz o aluno refletir e faz o aluno pensar, até na nova proposta agora da BNCC né,** que é trabalhar a variação linguística né, mostrar para o aluno o que é uma variação linguística né, para o que pouco a pouco a gente tentar desconstruir essa ideia, principalmente no sentido pejorativo que nós temos em relação, Principalmente aos bolivianos né! (Professora D, entrevistada em 10/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

O respeito e a valorização da diversidade também são vinculados à importância de aceitar as diferenças, critério caro à educação em sua abordagem intercultural. Uma vez que desenvolver práticas interculturais vai além do mero respeito ao outro, não é simplesmente tolerar ou aceitar e conviver com o diferente. O discurso de aceitação e valorização do outro presente em muitas das falas remete-nos às políticas multiculturalista. Nesse sentido, Walsh (2019, p.24) adverte que:

O reconhecimento de e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades. O problema, então, não se concentra simplesmente nas políticas do multiculturalismo como um novo paradigma dominante na região e no globo, mas também nos meios de que cada política se vale para ofuscar tanto a subordinação colonial quanto as consequências da diferença colonial.

Notamos que, o multiculturalismo político criou uma tensão no que se refere à tolerância, respeito e reconhecimento às diferenças, levando a escola a ser vista como espaço de interação e acolhida do outro, no entanto, não é o suficiente para amenizar o distanciamento entre os sujeitos culturalmente diferenciados, que coexistem no ambiente educacional. Esse modelo educacional restringe-se a reconhecer as diferenças existentes no mesmo espaço, tomando a diversidade cultural como um fato dado, desconsiderando que cada sujeito tem seu modo próprio de agir, ver e interagir com sua realidade social.

Esta perspectiva de educação está relacionada ao que Candau (2008) denomina de “multiculturalismo assimilacionista”, pois as práticas pedagógicas revelam que existe um reconhecimento por parte das/os professoras/es acerca do ambiente multicultural escolar existente e diferença de oportunidades iguais para os diferentes grupos existentes. Porém, estas políticas assimilacionistas favorecem a integração de “todos/as” na sociedade à cultura hegemônica, ou seja, não se mexe na matriz da sociedade.

No âmbito das ações docentes, e mais precisamente no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, onde a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e proativa; onde os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem; a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pela professora e o professor; elas decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; decisões potencializadoras do enriquecimento intercultural, ajustadas aos distintos interesses e capacidades, as quais podem ser aplicadas a outros contextos.

Para Fleuri (1999) fazer acontecer a perspectiva intercultural de educação implica mudanças estruturais na prática educativa, particularmente na escola, no sentido de garantir educação para todas/os e com respeito às diferenças, desenvolvendo práticas pedagógicas capazes de abranger a complexidade das relações humanas estabelecidas entre pessoas e culturas diferentes, reinventando o papel da/o professora/or.

No entanto, o que se observa na fala da professora C, ainda é um pensamento de prática pedagógica presa ao tradicionalismo, ao convencional colonizador, como se observa no fragmento seguir:

Então! Geralmente esse momento que a gente faz essa integração, essa interação, é como eu falei, nós temos o nosso planejamento onde a gente acrescenta, tem um PPP da escola, mas aí o foco maior são os projetos né! **Dentro dos projetos a gente tem datas comemorativas né, aí dentro dessas datas comemorativas a gente acaba elaborando um momento que a gente faz essa cumplicidade cultural dessa diversidade, é esse momento é nos momentos de projetos, momentos de datas comemorativas.** (Professora C, entrevistada em 12/12/2020) – (grifo da pesquisadora)

A importância dada às datas comemorativas é um indício dos continuísmos tradicionais existentes nas escolas e que se mantêm porque são reiterados nas práticas de algumas das professoras, é importante refletirmos que as práticas interculturais demandam outro entendimento de sala de aula e de relação de ensino e aprendizagem, extremamente diferente das concepções tradicionais e coloniais de ensino, sustentados por um ponto de vista

monocultural e etnocêntrica, construída na perspectiva de uma colonialidade do poder, para Walsh (2019, p.15)

[...] a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento.

Desse modo, cabe refletir se as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com educandas/os estrangeiras/os valorizam a pluralidade de vozes, há espaço para a produção de outros povos na construção do conhecimento? Tal reflexão pode ajudar a descolonizar as práticas pedagógicas existentes, uma vez que, passaria a considerar as diversas vozes, identidades, maneiras de ser e os diversos saberes. Visando a transformação da realidade vigente em uma realidade de interculturalidade crítica. Associada a essas reflexões estão às proposições da Pedagogia da Tolerância defendida por Freire (2013), pois acredita-se que muitas proposições desse autor se aproximam das concepções do movimento decolonial, que contribuem para o surgimento de “pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a in - surgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial” Candau ( 2009, p.27)

Em relação às dificuldades encontradas pelas/os educandas/os de outra nacionalidade no processo de ensino aprendizagem, os/as estudantes assim se posicionaram:

**É o português, o português né.** porque eu posso copiar tudo certo, mas aí, às vezes, me manda escrever, eu acho que **ainda tenho dificuldade na palavra, e no som das palavras, no c, ç (com cedilha), é o que acho mais difícil.** A professora me ajuda, me ajuda bastante, ela tem paciência. (Aluna A, entrevistada em 04/12/2020) (grifo da pesquisadora)

**Ah! História né! Porque a história é uma coisa que eu não conheço,** então! É uma coisa assim que.. que ela bem me puxa, aí na história, uma história que **eu não conheço, história do Brasil por exemplo.** Então! é isso aí, é o que mais eu peço ajuda para professora e ela acaba sempre explicando, ajudando! (Aluna B, entrevistada em 08/12/2020) - (grifo da pesquisadora).

Observamos nos posicionamentos das educandas, que uma das dificuldades apresentada está relacionada ao uso da linguagem, o que leva a repensar as práticas de ensino de língua estrangeira na escola, e revela um ensino excludente, uma vez que a instituição *locus* da pesquisa se localiza em uma região de fronteira com país de colônia espanhola, e tem como ensino de segunda língua estrangeira, a língua inglesa.

De acordo com Silva e Bressanin (2017), pensar no ensino de língua nas regiões de fronteiras, conduz aos aspectos históricos, sociais e linguísticos que fazem parte do processo

de identificação do sujeito brasileiro e do sujeito imigrante. A região de fronteira apresenta características específicas, que as tornam particulares, em relação às línguas que ocupam um espaço de dizer na fronteira, construído desde o processo de colonização linguística, no qual a língua do colonizador foi imposta para garantir presença política na Colônia, e entram em conflito neste momento, pois estas alunas imigrantes bolivianas, tiveram alfabetização em língua espanhola, sua língua materna e nacional, e se deparam com um ensino heterogêneo, formulado em língua portuguesa, a língua nacional do Brasil.

É nesse sentido, que se deve, conforme Orlandi (2007), repensar o ensino de língua, é necessário refletirmos a questão da política de línguas na perspectiva discursiva, ou seja, quando se pensa o ensino de línguas, é importante pensar em práticas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência e de experiência no espaço político de seus sentidos.

Nessa direção, a linguagem enquanto prática simbólica nos leva a pensar nos processos de identificação do sujeito com a língua e com a história, pois “ao significar, o sujeito se significa”. (ORLANDI, 2001, p. 22). Assim, a dificuldade apresentada na narrativa da aluna imigrante em aprender a outra língua se relaciona com o modo como a língua portuguesa é significada, ou seja, a língua portuguesa legitimada na escola é trabalhada de forma estrutural, pela norma, que apaga o sujeito imigrante e todas/os as/os sujeitos (negros, índios) que constituem a nação brasileira, produzindo efeitos de sua colonização linguística, que apaga a articulação entre línguas, em detrimento de condições que valorizem as outras línguas praticadas pelos sujeitos.

Destarte, as práticas discursivas da/o aluna/o imigrante e os processos de identificação com as línguas em circulação na escola brasileira desqualificam, deslegitimam seu dizer, suas formulações linguísticas sofrem restrições de circulação. E uma vez que acontece a interdição de seu dizer, há também um esvaziamento da sua função enunciativa, que provoca o silenciamento da/o estudante imigrante.

Notamos, novamente, que a prática pedagógica aplicada ainda é sustentada pela ‘colonialidade do poder e do saber’, uma vez que o ensino de línguas se restringe às estruturas e normatizações construídas no processo histórico de colonização que não valorizam as práticas enunciativas praticadas pelos/as estudantes. Nesse sentido Marin (2017, p.483) orienta que “La Colonialidad del Poder y del Saber, que se sustentan sobre estas afirmaciones teóricas, se traducen en la práctica, en formas de interpretar la geografía, la historia, la filosofía y el análisis social, cultural, económico y político.”

Por isso, é necessário pensar e desenvolver práticas pedagógicas que desempenham uma interculturalidade, pois “a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial”. WALSH (2019, p.27)

Na narrativa em análise, as estudantes descrevem também a dificuldade em assimilar, compreender o ensino de história, em específico a história do Brasil. Para Costa e Penna (2011, p.194) “Abordar o ensino de História como um lugar de fronteira remete-se a relação entre educação e história.” A educação no campo do currículo, didática, os saberes e suas abordagens, a história no campo da cultura, saberes afirmados, negados e excluídos.

A atual conjuntura educacional brasileira, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (que estabeleceram a educação das relações étnico-raciais) implica no redimensionamento do ensino de História e de seus currículos, bem como de outras disciplinas e seus currículos, incluindo a temática da educação das relações étnico-raciais, além da inclusão de disciplinas sobre História da África e História e Cultura Indígenas, porém identificamos que o cumprimento dos textos legais encontram-se apenas nos textos que orientam as práticas pedagógicas, mas não se apresentam nas práticas, de fato.

Vale lembrar, que se fala do ensino de história em uma região de fronteira onde o espaço de fronteira vai além de demarcações geográficas, existem relações culturais, e de vivência, o que nos leva, diante do relato de dificuldade da educanda entrevistada, a questionar os saberes ensinados, bem como as práticas pedagógicas adotadas, visto que, pensando na história como práticas sociais, onde as pessoas são protagonistas, nos remete a entender que não compreender a história do Brasil no espaço de fronteira, é o mesmo que não compreender a própria história. De acordo com Costa e Penna (2011), isso ocorre pelo fato de os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, são permeados por e permeiam relações de poder, poder saber. Nesse sentido Walsh (2012, p.64) nos afirma que:

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co- -existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales

Considerando a multiculturalidade existente na região de fronteira, determinada pelas diferentes culturas, é necessário que as práticas pedagógicas escolares tragam ao centro das



reflexões as vozes e culturas negadas e silenciadas nos currículos, para que, assim, construa-se, de fato, práticas pedagógicas interculturais.

Questionadas sobre as dificuldades de aprendizagens das/dos estudantes imigrantes em relação ao processo de ensino aprendizagem e as relações interpessoais em sala de aula, as professoras assim se posicionaram:

**Assim, com os meninos que eu trabalhei não né! Eles não me relataram essa dificuldade de relacionamento, mas às vezes eles relatam um pouquinho dessa dificuldade de compreender aquilo que a gente tá trazendo sala de aula né,** e aí você vai nessa conversa com essa proposta trocando essas ideias com ele e ele vai conseguindo compreender que você tá dizendo, só que é claro que é um pouco mais lento né, porque às vezes o aluno ele precisa de um tempo a mais para entender, [...] (Professora B, entrevistada em 06/12/2020). (Grifo da pesquisadora)

**Às vezes a dificuldade no relacionamento,** o Johan mesmo teve um problema na sala com uma menina, essa boliviana que você conhece, **ela também tinha uma certa dificuldade, ela ficava no canto né, e as meninas da sala ficava do outro lado conversando, de vez em quando ela ia lá conversar com elas também,** mas assim ela eu vi pouco, assim eles se isolam, Entendeu! (Professora D, entrevistada em 010/12/2020). (Grifo da pesquisadora)

Olha! Os alunos imigrantes eles participam das aulas assim como os outros né, **eu não percebi assim, tanta dificuldade deles em tá ... em compreender, mas eu ... mas a relação deles com os outros alunos foram muito boas, foram muito receptivos né, recebeu muito bem,** então não teve essa dificuldade assim! (Professora A entrevistada em 04/12/2020). (Grifo da pesquisadora)

Ao falar das dificuldades das/os estudantes, notamos que se perceber para poder perceber o outro é algo significativo nas práticas pedagógicas registradas pelas professoras e que emerge no processo de análise, porém, ainda que exista nos relatos das professoras A e B o indicativo de uma boa relação, uma aceitação do outro, e também confirmado nas falas de algumas das alunas entrevistadas, apresentado em trechos anteriores, que falam que foram bem recebidas e acolhidas, percebido na fala da professora D, que as situações de preconceito acontecem e se consolidam. Muitas vezes, isso acontece devido à própria negação, ou seja, negação ou também a denegação, usada pela psicanálise que é a dupla negação do preconceito é uma forma de reforçá-lo.

Também emerge, nas práticas pedagógicas assumidas pelas professoras, a necessidade de problematizar o preconceito, a discriminação, a diversidade e a inferioridade enquanto conteúdos de ensino, no sentido de contribuir para a compreensão da/o estudante em relação ao reconhecimento e à valorização das diferenças; o valor da mediação e da reflexão como critérios para tomada de consciência e para aprender a posicionar-se contra qualquer forma de discriminação; a promoção da autoestima e da autovalorização; mais uma vez, a importância do acolhimento e do afeto também é contemplada, remetendo à sensibilidade, à

medida que é ela que transforma acontecimentos externos que afetam a pessoa em acontecimentos internos, atuando como promotora do diálogo entre esses dois aspectos; a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações.

Em relação aos planejamentos e conteúdos que relacionam culturas ou suas histórias as estudantes assim se posicionaram:

**Aí eu não consigo falar, não me lembro! (Ficou nervosa ao responder) (Aluna A, entrevista 04/12/2020. (Grifo da pesquisadora).**

**Até agora ainda não, não tivemos nenhuma, Ah! Me lembro de uma vez, desculpa! já, já uma vez sim, já! Tanto é que fizemos as comidas típicas da Bolívia e tudo mais, então já tivemos sim, desculpa! (Aluna B, entrevista 08/12/2020. (Grifo da pesquisadora).**

**Já em linguagem, a professora falou das poesias bolivianas, e aquela outra, esqueci! É, história! Falou também, algumas coisas da história da fronteira. (Aluna C, entrevistada em 10/12/2020. (Grifo da pesquisadora).**

**A de sociologia e história, ela falou um pouco da cultura, do povo, de algumas semelhanças. (Aluna D, entrevistada em 10/12/2020). (Grifo da pesquisadora).**

A fala das alunas reforça a necessidade de prática pedagógica interculturais; na fala da aluna A, que esta não se lembra de ter visto sua cultura, sua história serem relacionadas nas aulas, tanto que nem consegue discorrer sobre o assunto, deixando clara a falta de diálogo e interação cultural nas aulas. A atuação intercultural requer diálogo, de forma a promover a unidade e a relação entre os grupos, sem anular as diferenças, porém não é o que se observa nas falas das alunas entrevistadas, que revelam que os diversos saberes e culturas existentes no espaço escolar não dialogam, ainda que as alunas B, C e D tenham relatado algumas lembranças de momentos em que suas histórias e culturas foram relacionadas nas práticas pedagógicas, não podemos falar ainda da existência da educação intercultural, pois esta não pode ser reduzida, limitada a simples relação de conhecimentos e culturas.

Nesse sentido Marin (2017, p.488):

La interculturalidad implica las interacciones de las relaciones entre las culturas, a fin de probar de vivir juntos. Esta opción es cualitativamente y cuantitativamente más rica. Una Identidad de múltiples pertenencias está determinada, por la vida que cada quien tiene. La pedagogía intercultural se inspira en estas definiciones y conceptos. Preconiza también, la ampliación de las relaciones entre culturas, la abertura, el descubrimiento y el diálogo, que permite la posibilidad de compartir entre las personas de diferentes culturas.

Dessa forma, em uma perspectiva educacional, desenvolver a interculturalidade indica práticas que levam à interferência nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, formada na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações, na interação entre as diversas culturas. Todavia, não se trata de uma simples relação entre pessoas e culturas diferentes.

Relacionado ao planejamento e projetos que contemple o público imigrante, as professoras assim se posicionaram:

**Tem os projetos né, que são trabalhados né, na escola, eu mesmo já Participei de dois, e de dois projetos que contemplavam a questão do Imigrante, daí nesse projeto havia essa troca né, nós somos ...!** e o aluno tem que ter essa possibilidade de ir lá conhecer a cultura do outro. (Professora A entrevista em 04/12/2020. - (grifo da pesquisadora)

Depende muito do professor né! **Por exemplo eu tenho, eu faço o plano anual,** nem sempre eu sei se vai ter boliviano estrangeiro na minha sala, [...], **aí quando você ver que tem estrangeiro aí você muda um pouco seu planejamento né, você tenta levar algumas coisas para trabalhar essa variação linguística né, trabalhar um pouco de cada região. Então! Aí você tenta buscar através de reportagens enfim né, mas aí o que é que eu vejo! Depende muito do professor né, tem professor que não tem esse olhar, nem pensa né, mas eu acho que não é uma culpa do professor, entendeu! É a falta de formação, uma coisa na nossa formação(...)** (Professora D, entrevistada em 10/12/2020). - (grifo da pesquisadora)

Podemos notar pelo relato da professora D, que ela produz um planejamento e este é alterado conforme a necessidade da realidade da turma, de forma a atender todos e todas, respeitando suas diferenças, pois quando a professora revela trabalhar a variação linguística existente nas falas da fronteira, evidencia a diferença. Propor ações pedagógicas que não igualem todos e todas, é muito válido numa perspectiva de práticas pedagógicas interculturais, visto que não se contribui para a manutenção do discurso de igualdade das diversidades na sociedade brasileira, permitindo que as identidades culturais se encontrem e se confrontem na desconstrução do preconceito, uma vez que a interculturalidade não busca homogeneizar a todas e todos.

Nesse sentido, chama a atenção o desejo das professoras em adotar em seu trabalho outras metodologias, como se pode perceber na fala da professora D, "[...] mostrar para o aluno o que é uma variação linguística né, **para o que pouco a pouco a gente tentar desconstruir essa ideia, principalmente no sentido pejorativo que nós temos em relação, principalmente aos bolivianos né!**" (Professora D, entrevistada em 10/12/2020) (grifo da pesquisadora).

Dessa forma é notório o esforço das professoras na busca por metodologias amparadas em concepções teóricas que defendem uma educação voltada à promoção da autonomia e da valorização das pessoas na qualidade de seres humanos; na importância da cooperação, da solidariedade e da parceria no processo de aprendizagem. Entretanto, ainda são mantidas algumas práticas pedagógicas autoritárias, numa lógica individualista, tradicional e conversadora, que reforça a competição e a exclusão.

A segregação das/os alunas/os oriundas/os dos segmentos sociais marginalizados econômica e socialmente tem se mantido na esfera de olhares depreciativos sobre as identidades culturais que permeiam a sociedade, corroborando para o abandono da vida escolar.

Ao tratar da Formação em educação intercultural, as professoras assim se posicionaram:

**Não! Eu particularmente, assim, formação voltada para isso! Não né,** alguns assuntos, algumas temáticas que a gente trabalhava na escola né, mas eu acho que bastante importante essa questão dessa relação intercultural aí, né! Porque é como eu falei a gente vai aprendendo a gente vai conhecendo né, agora nesse tempo de pandemia tenho assistido aí algumas lives né, que trata sobre esse assunto, então a gente vai conhecendo um pouquinho mais da cultura do outro, eu acredito que isso é bastante necessário!

Então! Na verdade, eu penso que deveria ter mais investimento **em cima disso né!** Em minha opinião, eu penso que o estado deveria se preocupar mais com essa relação, porque a gente tem que pensar, que, por exemplo, **aqui na nossa cidade tem bastante disso né!** Tem vários imigrantes que compõem, que fazem parte da nossa realidade, então eu acredito que o estado deveria se **preocupar mais com isso né!** A gestão ela se preocupa? Sim, assim na minha opinião, sim, ela se preocupa, tanto é que a gente promove na escola né, aquelas semanas que a gente vai trabalhando vai falando com os imigrantes né, e noites culturais, trabalhos que eles desenvolvem junto com o professor né, mas o fato é que a gente precisa do apoio do estado para desenvolver esses projetos né, dentro da sala de aula, mas assim, na minha opinião, é como eu falei eu acredito que seria necessário mais investimento **em relação a isso.** (Professora B, entrevistada em 06/12/2020, (grifo da pesquisadora).

Chama-nos a atenção a forma com a professora se refere à diversidade cultural. De acordo com o Dicionário on-line Priberam, os verbetes “isso”<sup>6</sup> e “disso”<sup>7</sup> presentes nas respostas da entrevistada, por definição, consistem em: “isso” | pron. dem. | adv. | interj. / is·so - (latim ipsum, neutro de ipse, ipsa, ipsum, ele mesmo, ela mesma, esse, essa, isso), sendo 1. pronome demonstrativo (Essa coisa; essas coisas); 2. advérbio [Informal] Sim; como diz e 3. Interjeição (Expressão usada para exprimir aprovação) e o “disso” | contr. dis·so - (de + isso) é 1. Contração (Contração da preposição de com o pronome isso). Desse modo, levando em conta a definição dicionarizada e que as formas da língua são significativas na construção do sentido de um enunciado quando contextualizadas, uma vez que “as formas do dizer se articulam sob o domínio da constituição de sentidos na linguagem” e também porque “as formas do dizer se vinculam às formas de significar” (DIAS, 2018, p. 15), os verbetes

<sup>6</sup> "isso", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/isso> [consultado em 05-02-2021].

<sup>7</sup> "disso", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/disso> [consultado em 05-02-2021].

“isso” e “disso”, contidos nas respostas das entrevistadas, demonstram o distanciamento sobre o assunto e quando enunciam as expressões *para isso - que isso é bastante necessário! - em cima disso né! - aqui na nossa cidade tem bastante disso né! - em relação a isso é* evidenciado o seu desconhecimento a respeito do assunto, pois a entrevistada sempre substitui o foco principal das perguntas, que neste caso trata-se da sua participação ou não “de estudos sobre diversidade cultural e educação intercultural? Caso tenha feito, como vê essa proposta de educação.

A falta de formação também é observada na fala das demais entrevistadas:

Então na verdade assim! **Poucos né! Eu não tenho muita leitura em relação e nem muitos cursos em relação a essa diversidade né, é diversidade e interculturalidade né?** Então assim, mas assim a gente não tem como você fugir disso também né, você acaba tendo que trabalhar principalmente aqui na EJA, no temos uma diversidade muito grande, você trabalha com jovem, você trabalha com adulto, trabalha com os idosos, sem falar questão da inclusão né, com aluno com deficiência e com os alunos também né, de outro país né, então assim, **a gente estuda eu tento leitura eu tento fazer o possível para mim ter mais conhecimento, porque faz parte do nosso dia a dia.** (Professora C, entrevistada em 12/12/2020, (grifo da pesquisadora).

**Para o estudante imigrante! Não! Eu nunca vi falar. então! Em todas as escolas que eu trabalhei,** assim, que eu participei do PPP né, Demétrio, São Luís até o Ceja mesmo eu nunca vi nada voltado para Imigrantes ou pode ser que eu não consegui ver todo o PPP, mas conteúdo né! Nunca vi nem falar, mas posso tá enganada sim. (Professora D, entrevistada em 10/12/2020, (grifo da pesquisadora).

**Na escola não me lembro de nenhuma relação assim!** mas assim, eu fiz vários cursos né, e eu vejo assim, **nós precisamos trabalhar com isso né, Principalmente quando o professor ele trabalha língua né, quando a gente fala ensino de língua portuguesa nós estamos falando de uma fronteira, então professor de língua ele tem que entender que aqui nós temos o multilinguismo funcionando né,** e nós não somos uma cidade que se falarem nós temos uma língua limpa só falamos português, não pera aí né! Tem uma fronteira, que tem os bolivianos, que tem os indígenas né! Tem chiquitanos e mais outros estrangeiros que estão chegando aqui, então essa questão é uma questão que a escola precisa pensar! (Professora D, entrevistada em 10/12/2020), (grifo da pesquisadora).

**Já Participei de formação de sala de formação de professores né, então! na sala de formação de professores aborda essa questão de valorizar né, porque é uma clientela que tá no seu país né,** que às vezes veio por dependente e dependente da situação né, igual os venezuelanos e haitianos, dependente da situação que eles enfrentam e vieram para o país, é interessante né você a colhe e aí aproveitar o conhecimento né, que eles têm. (Professora A, entrevistada em 04/12/2020), (grifo da pesquisadora).

De modo geral, todos os relatos mostraram a falta de formação, de reflexão sobre a educação intercultural, além de dificuldades conceituais que se manifestam nas práticas de muitas professoras, o que remete à urgência e à importância de se refletir a formação continuada.

A análise feita, não tem a intenção de culpabilizar às educadoras, muito pelo contrário, serve sim, para evidenciar que há uma pedagogia da ausência no que se refere a essa questão, e assim, educadoras/es e educandas/os acabam sendo, de alguma forma, afetados por essa situação, pois, o que permanece ocorrendo é que, na maioria das vezes, a instituição escola, como uma instituição de estado, e quase sempre de governo, continua assumindo os cânones da cultura ocidental hegemônica, e nessa perspectiva, a interculturalidade crítica e o reconhecimento do outro é impossível.

Desta forma, há a necessidade de mudança nos cursos de formação assim como na formação continuada de educadoras/es para que elas, por meio do entendimento, da compreensão e da necessidade que abrange a educação intercultural, busquem uma nova forma de pensar, produzir conhecimento e dialogar com o processo de ensino e aprendizagem, “propagando a necessidade de uma formação para a diversidade, para a incerteza, para o sistêmico, para o desenvolvimento do pensamento complexo - apresentam ainda tendências de mecanicismo, de rigidez, de certezas absolutas.” (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 74). Destacamos que as mesmas necessidades apontadas nas respostas das entrevistas, estando relacionadas à falta de conhecimento sobre o assunto, o qual parece ser um caminho a percorrer nas escolas da região fronteira.

Ao fazer a leitura das respostas das entrevistadas percebemos que a grande maioria não participou de estudos sobre a diversidade cultural e desconhece o assunto relacionado à educação intercultural, com exceção a Professora D, que reconhece não ter visto nada sobre o assunto nas formações da/na escola, porém demonstra um pouco de conhecimento sobre o assunto, por ter participado de curso fora do espaço escolar. Vale ressaltar, que a Professora D é doutoranda no curso de pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso, e é visível a diferença como esta professora observa as relações interculturais, isso evidencia a importância da formação, por meio da qualificação profissional.

De fato, a formação continuada é uma das ações que colaborariam para amenizar o problema inerentes ao contexto das escolas da região de fronteira, sendo esta a condição para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural das/dos professoras/es e participantes da comunidade escolar. Pois, é justamente nesses espaços que as/os professoras/es e gestoras/es, precisam elaborar caminhos alternativos e modificar os procedimentos, criando e recriando estratégias de trabalho, promovendo a tão almejada formação que, segundo Libâneo (2013, p.187).

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzindo-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Percebemos que a formação de professoras/es deve ser continuada, estendendo-se por todo o percurso do profissional, pois quem trabalha com a formação humana, necessita estar antenado às transformações sociais, já que a globalização, as tecnologias, redes de contatos encontram-se nos espaços escolares. As/os educadoras/es, especialmente as/os que trabalham nas escolas na região de fronteira, precisam estar constantemente estudando, pois embora as/os alunas/os bolivianas/os que vêm em busca da educação brasileira, carregam saberes e conhecimento de mais de uma língua, convivem com o sistema cambial no dia a dia e aprendem a se adaptar à cultura dos dois países, fato este que precisa ser revisto para que se possa chegar à tão almejada interculturalidade, aprendendo-se muito mais.

Nesse sentido, não basta apenas pensar no currículo formal, pois a interculturalidade vai além da organização da escola, é preciso aprofundar-se nas sendas do conhecimento, Fleuri e Souza (2003, p.74) advertem que:

Pensar a complexidade é o maior desafio do pensamento contemporâneo. Fomos educados para separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, subdividimos a realidade em disciplinas compartimentadas, classificamos os saberes de modo seqüencial e hierárquico. Mas a realidade é feita de laços e interações. Trata-se, aqui, de reconhecer a existência de uma epistemologia da complexidade, necessária para a compreensão de novos paradigmas na educação.

Notamos que, trabalhar a interculturalidade é complexo, e o processo de construção de uma educação com práticas interculturais não é fácil. No entanto, é necessário o enfrentamento dessa realidade, para seguir na direção de um ensino democratizado e para todas/os, uma vez que a interculturalidade está presente nos espaços escolares, como se observa nas falas das entrevistadas, porém é preciso estar presente também nas práticas pedagógicas, pois são nas ações que é possível que os estudantes vivenciem a interculturalidade, compreendem-na e atuam como cidadãos, não defendendo que a sua cultura é melhor do que as outras, mas sim buscando compreender o outro.

Nesse novo olhar, reafirma-se a necessidade de formação, estudos que abordem sobre conceitos que fundamentam e dão origem à educação intercultural, pois na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade ainda se encontra, em geral, limitada – se é que ela existe – “ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal.” (WALSH, 2019, p.22)

Assim, a educação intercultural constitui um desafio aos educandos/as e professores/as em relação aos modos como vemos os outros, contemplando a maneira como interagimos com outras culturas, sociedades e grupos sociais. Desse modo, fecha-se esta seção com importantes reflexões, que podem contribuir com a descolonização das práticas pedagógicas, e promoção de uma educação intercultural, quais sejam: pensar como a interculturalidade pode transformar o processo de ensino? Como ela pode permitir uma nova abordagem pedagógica por parte da/o professora/or? Como ela pode contribuir para a formação das/os estudantes? O que a interculturalidade implica para o modo de como as práticas pedagógicas são pensadas e construídas e como ela pode tornar mais significativo o processo de construção de conhecimentos escolares? Como a interculturalidade pode fazer frente à globalização capitalista e se constituir em uma nova alternativa?



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nesta parte textual, apresenta-se alguns apontamentos que evidenciam os limites e as fronteiras presentes na Educação de Jovens e Adultos imigrantes, de modo peculiar, e tais peculiaridades foram apontadas por educadoras e mulheres estudantes bolivianas que, em narrativa, evidenciaram sentimentos constituídos a partir da escolaridade, ou melhor, a partir da complexa rede de aprendizagens no ensino. Aprendizagens do conteúdo e aprendizagens identitários. Em pesquisa, identificamos que há uma proposição, ainda que tímida, da abertura para experiências da vivência pedagógica em sentido multicultural, e um exercício na construção intercultural.

Nessa perspectiva, enquanto educadora e pesquisadora me alinhamo-nos à preocupação de Ferreira (2014) acerca da inquietação da educação como um todo, nesse sentido, não apenas a educação escolarizada indígena – *lócus* de sua pesquisa – mas, na ampliação de outros contextos educativos, o que leva a incluir a EJA. Uma educação onde haja a real aplicabilidade da interculturalidade com questionamentos acerca da própria condução da educação, negociações interculturais sem negações de culturas.

Portanto, um exercício que se quer intercultural e prática pedagógica como elementos de reconhecimento do outro, da/o imigrante. Assim, o que se observa nas leituras que não são apenas textuais, mas também da busca de um exercício que não é fácil, é que “a educação intercultural se apresenta como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (FLEURI, 2014, p. 104) tornando-se essencial, principalmente, nas escolas fronteiriças. No CEJA a busca da inclusão do ‘outro’ - Chiquitano no PPP, ainda que de maneira superficial.

Nesse sentido, enquanto prática pedagógica e princípio educativo intercultural, é preciso preparar estes sujeitos – professoras/es e educandas/os - para a convivência solidária e justa com outras culturas, e ou entre as culturas destes que se relacionam no contexto escolar, é preciso que se construa, na relação existencial, um sentimento de alteridade com o outro, o diferente, o portador de valores e tradições culturais e sociais com as quais não estão acostumados a lidar.

É fundamental reconhecer que essas pessoas são seres que se constituem pelos processos de contato e enfrentamentos culturais cotidianos, formando-se em processos de

intercâmbios intensos, muitas vezes, inconscientes, que geram outras formas de comunicação e de produção culturais não mais sustentadas por matrizes únicas.

Nos ambientes escolares de região de fronteira, a exemplo do CEJA de Cáceres, é possível observarmos o parentesco das experiências culturais, a proximidade entre as cidades fronteiriças, como Cáceres-MT e San Matias no território boliviano, que propicia esse parentesco, porém, não é fácil nem simples para os sujeitos reconhecerem esse diálogo intercultural, evidenciamos que ainda há preconceito e resistência. Essas pessoas com identidades híbridas e mestiças são o resultado que já se começa a vislumbrar neste início de século. Formas identitárias com novas configurações e com novos elementos, exigindo tanto do poder político quanto dos produtores de conhecimento, nas distintas áreas científicas a elaboração de novas formas de organizar a sociedade e compreender os fenômenos, principalmente, no âmbito cultural. Uma identidade que se reconstrói pela interação com a diversidade, pela diversidade e na diversidade cultural, religiosa, social, etc. É importante que os espaços de aprendizagem e interculturalidade não se constituam como fixos, delimitados por um espaço físico ou pela organização demandada pelas reivindicações somente de ordem política.

Diante dessa complexidade do reconhecimento d/ao outra/o, lemos a presença de limites e fronteiras que ultrapassam a vivência escolar, que ultrapassam a relação de sala de aula, uma complexidade que evidencia relações políticas entre os países e a identidade dos que vivem da fronteira, e dos limites. Foi dentro desta complexidade que o objetivo desta dissertação foi compreender qual a percepção das/os professoras/es CEJA Prof. Milton Marques Curvo de Cáceres-MT sobre as/os educandas/os bolivianas/os e como desempenham suas práticas pedagógicas com alunas/os bolivianas/os, bem como refletir como o educanda/o estrangeiro é abordado no Projeto Político Pedagógico, nas práticas pedagógicas, entender como as/os professoras/es e educandas/os percebem e relacionam as culturas, identidades, educação intercultural e prática pedagógica intercultural.

Os estudos conduzem ao entendimento de que as educandas, imigrantes ou não, localizam diferenças marcadas por aspectos visíveis, seja pela forma física, seja pelo vestuário, práticas religiosas, características linguísticas entre outros aspectos que parecem não desestabilizar as relações cotidianas da escola, entretanto, as soluções são arranjadas “naturalmente” para a convivência/conivência sem conflitos. Porém, os conflitos existem e precisam ser discutidos, refletidos, para que os sujeitos se aceitem de fato e não apenas se tolerem.

Diante das análises, as contribuições de que decorre essa pesquisa, destacamos que os espaços de fronteiras devem ser compreendidos como espaço de trocas, de transformações dinâmicas que se constroem nas relações sociais, econômicas, étnicas, políticas, culturais, tecnológicas e diversificadas, que necessitam ser repensadas e respeitadas, em vários aspectos. Nesse contexto, encontram-se aspectos educacionais, pois a construção da diversidade cultural, que a educação permeia, cresce em diferentes situações de contato com a cultura do outro, permitindo uma ampliação da compreensão sobre a educação intercultural.

Compreendemos como fronteira neste trabalho, espaço físico de relações sociais, jurídicas, cultural e de saberes, atravessadas por relações multiculturais, decisiva para a construção da interculturalidade. E como limite, linha imaginária, que demarcam Estado – Nação, separando imaginariamente aqueles que dele fazem parte e os que não fazem, gerando obstáculos que impedem o reconhecimento do outro como sujeito histórico e cultural. No entanto, partindo dessa concepção de fronteira e limite, percebemos nas narrativas, das professoras e alunas que suas experiências estão repletas de fronteiras, limites e muita resistência, resiliência e protagonismo e, a vivência com quem vivencia as diferentes fronteiras, apontam o caminho para a superação das ‘fronteiras e limites’ e propiciam a construção da interculturalidade.

Com base nas leituras e análises realizadas, constatamos a preocupação com a diversidade cultural, especialmente quando articuladas ao gênero, raça e etnia. Essa preocupação se evidencia em relação às políticas públicas educacionais, dentre as quais se pode citar como exemplo a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal nos Currículos Nacionais; assim como os artigos voltados à educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - n. 9.394/96; a definição do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra; além das Leis nºs. 10.639/03 e 11.645/08, dessa forma podemos compreender que a diversidade tem sido usada como multiculturalismo político, principalmente pelo poder público e, é evidente a necessidade de ações governamentais que garantam a efetividades destas políticas públicas legais conquistadas com um processo histórico de sofrimento e luta.

Evidenciamos pela pesquisa, nos poucos diálogos, quais foram possíveis estabelecer com os participantes da pesquisa, devido o momento pandêmico em que vive o mundo, que as professoras e estudantes se percebem enquanto diversidade e percebem a diversidade cultural existente no espaço escolar, gerado pelo aspecto multicultural existente. Nos depoimentos das professoras, é possível perceber as implicações interculturais, especialmente se atender que a

interculturalidade não se expressa tão somente nas relações de aproximação, mas em outras dimensões como deixar se afetar pelo outro, é notória no discurso das professoras entrevistadas a preocupação com o outro, em incluí-los no processo de ensino, porém apresentam dificuldade em como abordá-lo e trabalhar a diversidade de forma intercultural.

As estudantes bolivianas são percebidas pelas professoras como estrangeiras, que carregam consigo uma identidade, uma cultura, considerada diferente da sua, porém não é esta mesma percepção que estas alunas têm de si, pois o que se vê nos relatos, é que muitas alunas bolivianas procuram não ser percebidas como estrangeiras, talvez porque não se sintam estrangeiras? Essa atitude, considerando-se que as alunas são bolivianas-chiquitanas, leva-se a pensar que, talvez neste contexto fronteiriço, não deveriam ser percebidas como estrangeiras, especialmente considerando a história de fundação da cidade de Cáceres.

Em relação às respostas das entrevistadas sobre o documento maior da escola, em seu processo ensino aprendizagem (o Projeto Político Pedagógico), tentando saber o modo como as/os estudantes bolivianas/os são abordados e são incorporadas no espaço escolar, constatamos que, apesar de ser citado apenas uma vez no PPP do CEJA, o corpo docente, tem ciência que o fenômeno da diversidade cultural é uma realidade no cotidiano, e são evidenciadas no PPP. No entanto, verificamos, que se fazem necessárias discussões mais aprofundadas por parte das/os profissionais do CEJA, para que, juntos, procurem conhecer as singularidades dessas estudantes e, a partir daí, de forma dinâmica e dialética, possam lidar com as questões da diversidade cultural existente nesse espaço escolar de fronteira, e formulem planos que contemplem a diversidade cultural e intercultural tanto em seus âmbitos escolares, como nos diferentes projetos norteadores das ações da escola, pois se percebemos que não houve ações claras e precisas que identificassem as demandas culturais de seu público e da região.

No âmbito das práticas pedagógicas interculturais e da educação intercultural, a pesquisa evidencia a dificuldade das professoras em desenvolver práticas pedagógicas que, de fato, estabeleça uma relação intercultural no processo de ensino aprendizagem, é importante destacar, que as professoras se esforçam na tentativa de integrar, incluir a/o estudante boliviana/o, porém suas práticas ainda estão afetadas por processos coloniais. Para que as práticas pedagógicas sejam interculturais, na forma como nesta pesquisa se defende e se procura, é significativo que se descolonize o saber, como orienta Marin:

¿Cómo podemos imaginar un proyecto de sociedad más digno y justo, desde la perspectiva de la interculturalidad política? Esta perspectiva pasa necesariamente,

por descolonizar el poder, como condición primera, para descolonizar el saber, (MARIN, p.379).

Esses fatos expõe à necessidade de se pensar a formação de professoras/es numa perspectiva da educação intercultural, visto que o entendimento de identidade, cultura, interculturalidade e multiculturalidade de uma forma geral no espaço escolar é delimitada à compreensão da chamada cultura dominante ou cultura reconhecida no universo distinguido por classes sociais, enquanto que as referências para pensar e analisar essas manifestações culturais e suas relações estão dentro de um universo mais amplo.

Nesse sentido, estamos longe de oferecer um ideal para trabalhar com a diversidade e o que se pode perceber que é por meio das experiências que as professoras vão aprendendo criando e recriando, errando e acertando, percebe-se, que, não há planejamentos para o atendimento de estudantes que vivem na fronteira.

Evidenciamos ainda, pela pesquisa que, há muito limites contra os quais as professoras e a escola se deparam como um todo ou que se impõem a si mesmos, na construção de práticas pedagógicas interculturais, que atendam essa diversidade multicultural. As justificativas apontadas são muitas, e isso se refletiu nas falas, com o argumento de que não se tem conhecimento, não tem profissionais qualificados, não tem formação. Os argumentos apresentados conduzem a novas reflexões sobre formação de professoras/es que levam a questionar a educação escolarizada na região de fronteira, as políticas para formação de professoras/es em espaços de fronteiras, com isso indagamos: Que elementos perpassam uma política para formação de professores em espaços de fronteira internacional? Qual o papel das instituições de Ensino Superior, em especial nos cursos de licenciaturas, na área de fronteira, no que se refere à formação de professores?

Tais indagações são necessárias, visto que, a pesquisa apresenta a dificuldade de professoras em desenvolver práticas pedagógicas interculturais, em um espaço multicultural de fronteira.

A falta de formação ou uma formação deficitária, como podemos observar nas análises, interfere nas ações das professoras, podendo muitas vezes, leva-las a (re)produzir no cotidiano escolar práticas preconceituosas, discriminatórias, contrárias à premissa de uma educação intercultural.

Nesse sentido, há a necessidade de uma reflexão rigorosa sobre o fazer pedagógico, não só nos espaços escolares de educação básica, mas também nos espaços universitários, especialmente em universidades que se localizam em região de fronteira, à exemplo da

Universidade do Estado de Mato Grosso, localizada na cidade de Cáceres-MT. Se tais conceitos e concepções, fossem devidamente problematizados pelas instituições formadoras de professoras/es, poderiam propiciar as professoras a compreensão de fronteira sem desmerecer sua relação com o universal. Com isso, elementos da identidade cultural, dos pertencimentos grupais e da língua passariam a respeitar as peculiaridades da realidade fronteiriça e, ainda, tornar a educação e, conseqüentemente, a escola, em um lugar de aproximação e de diminuição das diferenças, sem limites que impeçam o indivíduo de ter acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano.

As reflexões apontadas permitem tecer algumas conjecturas que podem vir a ser pauta de novas reflexões sobre a formação de professoras/es, que possibilite a desmistificar as relações multiculturais e construir mecanismos de aproximação, mecanismos estes que não se resume em apenas a criar mais disciplinas nos currículos acadêmicos, mas que levem de fato a compreensão do diferente como inerente da condição humana e trabalhar em uma perspectiva intercultural.

Ao finalizar este trabalho entende-se que o tema desta pesquisa continua em aberto, e que não termina enquanto reflexão sobre o objetivo nele proposto. Espera-se que as reflexões e os apontamentos possam contribuir e incentivar outros pesquisadores a se aventurem por esses caminhos aqui delineados, ou seja, espaços de fronteira, a qual oferece a olhos mais atentos um leque de possibilidades de estudos no cenário multicultural e intercultural, que levem a ver o imigrante não só como estranho estrangeiro, mas sim como ser humano, como gente, como nos ensina a letra da canção feita pelo Professor Doutor Luiz Augusto Passos e cedida a esta pesquisa:

Passa, passará, quem detrás, ficará!  
A porteira está aberta para quem quiser passar (bis).

E, aqui nesta pátria amada, quem não sabe a tradição?  
Gente nunca é estrangeiro, para a outra, ele é irmão  
Nessa hora a injustiça, clama todos ao refrão

Se uma lei for p'rá justiça tem um povo a escutar  
Este povo que define o seu tempo e o seu lugar  
A nação que canta hoje, tem os braços prá lutar

## 6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jose Lindomar C. **Fronteiras em movimento e identidades nacionais: a imigração brasileira no Paraguai**. Fortaleza. 2005. 274 f. Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. **A PRESENÇA INDÍGENA EM VILA MARIA DO PARAGUAI: OS BORORO CABAÇAL**, in: CAVES, Otávio Ribeiro, ARRUDA, Edmar Figueredo de. *História e Memória Cáceres*, Editora Unemat, 2011. 36-49.

BAUMAN Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ZygmuntBauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BLANCHARD, Sylvain. **Être "colla" à Santa Cruz: identités et territoires des migrants andins à Santa Cruz de la Sierra (Bolívie)**. Thèse de Doctorat, Géographie. Paris, 2005.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Promulgação. Disponível em: Acesso em 30 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**– LDBEN nº. 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.815, de 19 agosto de 1980.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997.

\_\_\_\_\_. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC; FUNAPE/UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEE Nº11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em 01 de abril de 2021

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05 de julho de 2000, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> - acesso em 01 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://faixadefronteira.cdif.com.br>, acesso em 05/11/2020.

BRASIL. Lei nº. 5692/71. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Da Educação, da Cultura e do Desporto**. Brasília, 1988.

BRESSANIN, Joelma Aparecida; SILVA, Lourdes Serafim da. **O ensino de línguas na região de fronteira**: processos de subjetivação do aluno imigrante. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 308-328, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a901> , acesso em 20 de maio de 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo-SP. Cortez, 2000.

BOLIVIA, **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz, Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009. Disponível em: [http://harmonywithnatureun.org/content/documents/159\\_bolivia%20constituicion.pdf](http://harmonywithnatureun.org/content/documents/159_bolivia%20constituicion.pdf). Acesso em 05/11/2020.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **O conceito de políticas públicas em direito**: IN: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.) Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo. Saraiva 2006.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo CED. UNISINOS, 2003.

CAPES. **Catálogo de teses e Dissertações** – Plataforma SUCUPIRA. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 03, agosto., 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar.2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

\_\_\_\_\_.(org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Formação Continuada de Professores**: tendências atuais. In: Magistério: construção cotidiana. Petrópolis. RJ: Vozes. 1997.

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

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



CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CDIF. **Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira**. 2018. Disponível em: <http://cdif.blogspot.com/>. Acesso em: 05 nov. 2020

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes

CINTRA, Ema Marta Dunck. **Vozes Silenciadas**: um estudo sociolinguístico dos chiquitano do Brasil. SIGNÓTICA, v. 18, n. 2, p. 269-282, jul./dez. 2006.

COELHO, Aline. **Rede Estadual de Ensino Atende Quatro Nacionalidades**. Seduc-MT. 13 de março 2016. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/3650988-rede-estadual-de-ensino-atende-estudantes-de-quatro-nacionalidades>, último acesso em 10/07/2020.

COSTA, Ana Maria Ferreira da; PENNA, Monteiro Fernando de Araújo. **Ensino de História**: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](https://www.ufrgs.br/edu_realidade), acesso em 15 de junho de 2021.

CUNHA, Tereza. **Mulheres, Identidade e Territórios**: as experiências e conhecimentos delas, In Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira,; Beleni Saléte Grando, Lisanil Patrocínio Pereira; Tereza Cunha (org.), Mulheres e Identidades. Epistemologia do Sul. Volume III. Curitiba, CVR, p.25-45, 2019.

CONFINTEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: CONFINTEA, Julho de 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> acesso em: 07/06/2020.

\_\_\_\_\_.VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos: Marco de Ação de Belém. Belém, PA: CONFINTEA, Dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14240](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14240) acesso em: 07/06/2020.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Admitidos pela Convenção Nacional em 1793 e afixada no lugar das suas reuniões. Disponível em: Acesso em 30 jul. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. rev. e ampl., São Paulo: Atlas, 1995.EZPELETA, Justa. Notas sobre a pesquisa participante e construção teórica. IN: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DI PIERRO, Maria Clara, **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação** educação Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Campinas: Revista Educação e Sociedade. v. 26, n.92. 2005.

DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018.

DUARTE, Adriana Nezeir de Almeida. **O Chiquitano de Cáceres-MT: contribuições para a constituição da escola como fronteira interétnica e intercultural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: UNEMAT 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. p.257-272.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16 – 35, maio-jun-jul-ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Série-estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan/jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRANCO, Maria Amélia. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006a. Sessão Especial. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.97 no.247 Brasília Sept./Dec. 2016. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php>> acesso em 10 de fev. de 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.,1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul, UAB/URFGS, 2009.

GOMES, William B. **Pesquisa fenomenológica em psicologia**. In M. A. T. Bruns & A. F. Holanda (Orgs). *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas* (prefácio). Campinas: Alínea, 2003.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GORCZEWSKI, Clóvis. **Direitos Humanos Educação e Cidadania**. Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

GRANDO, Beleni Salet. “Corpo e Educação: As Relações Interculturais nas Práticas Corporais Bororo em Meruri-MT”. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. maio/jul./ago/ n. 14, 2000.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na Educação de jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35. maio/ago 2007.

IDESF – Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras. **Diagnóstico do Desenvolvimento das Cidades Gêmeas do Brasil**. Educação, Saúde, Economia e Segurança Pública: a análise dos números. Foz do Iguaçu: Editora IDESF, 2018.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Fronteiras do Brasil**: uma avaliação do arco Norte. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2016.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Caminhos da Fronteira**: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres-MT). Cáceres-MT, UNEMAT Editora, 2004.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na Atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB**. UNISUL, Tubarão, V.11, nº 19, p.40-57. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br>. Acesso em 23/06/2019.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Lia Osorio. **Limites, fronteiras, redes**. In T.M.Strohaecker, A.Damiani, N.O.Schaffer, N.Bauth, V.S.Dutra (org.). *Fronteiras e Espaço Global*, AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998, p.41-49.

\_\_\_\_\_. *Limites, Fronteiras e Redes*. In: T. M. Strohaecker et al. **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB, p. 41-49, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estado, território, redes:** cidades gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: *Continente em chamas*. Maria L. Silveira (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MALDONADO, Nelson Torres. **La descolonización y el giro des-colonial**. Revista Tabula Rasa, Bogotá, nº 9, p. 61-72, jul.-dic. 2008.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia. **Interculturalidades no Contexto Puerto Quijarro (Bolívia) – Corumbá (Brasil) Português Língua de Fronteira:** ensino, aprendizagem e formação de professores. Tese (Doutorado - Programa de Pós- Graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARIN, José. **Eurocentrismo, el racismo y interculturalidade em el contexto de la globalização**. In. Revista de Educação Publica. Cuiabá, V 26, n. 62/2, p. 477-491, maio/agosto. 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 002/2019 - CEE/MT. **Fixa normas para oferta de Educação Básica para estrangeiros imigrantes, ingressantes no sistema Estadual de Ensino**. Cuiabá: D.O.E., 27/11/2019.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamento e recursos básicos**. 1ª ed., São Paulo: EDUC Editora daPUC-SP/Editora Moraes Ltda, 1989.

MASINI, Elsie F.S. **O enfoque fenomenológico de pesquisa na educação**. In: FAZENDA, Ivani (Org). Metodologia da pesquisa educacional.4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MOREIRA, Julia Betino. **Política Externa, Refugiado e Reassentamento no Brasil:** uma análise sobre o período do governo Lula (2003-2010). V. 10, edição especial 2015, Carta internacional , p.133 a 151. Disponível em: [cartainternacional.abri.org.br](http://cartainternacional.abri.org.br)

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo Fernandes. **A coroa do mundo: religião, território e territorialidade Chiquitano**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **Processo de Pesquisa Iniciação**. Brasília, Liber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Daniela Andrade. **O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa. V. 15 e 2013655, p.1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revista2.vepag.br>.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas: SP. Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 3 ed. Campinas, SP: Vozes, 2001.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 10 de setembro 2020.

PACINI, Aloir. **Identidade étnica e território chiquitano na fronteira (Brasil-Bolívia)**. Tese. Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. 5. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. **Estado da Arte como Método de trabalho científico na área de Educação Matemática**: Possibilidades e Limitações. Volume 8, Número Temático. 2015. ISSN 23592842.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. IN: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

PEREIRA, Jacira Helena do V. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de fronteira: espaços de trocas, diálogos e aproximações. In: OSÓRIO, A. C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M.. (Org.). América Platina: textos escolhidos. Campo Grande: UFMS, 2007, v. II, p. 131-152. PEREIRA, J. H. V. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais**: o caso de Mato Grosso do Sul. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.1,51-63, jan./jun. 2009. Campo Grande: UFMS.

\_\_\_\_\_. **A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul**: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. InterMeios: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.106-119, jan./jun. 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina, AKKARI, Abdeljalil, MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam**: Ações de Documentação, Valorização e Fortalecimento da Língua Chiquitano no Brasil. Tese

(Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O Fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SCHIMIDT, João Pedro. **Gestão de políticas públicas:** elementos de um modelo pós burocráticos e pós gerencialista: IN: REIS, J. R; LEAL R. G. Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul. Endunisc, Tomo 7, 2007.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. **Territórios e Identidades:** mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil. Ambiente & Sociedade; Campinas v. XIII, n. 2; p. 261-281; jul.-dez. 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário de Paulo Freire.** 2 ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas S.A. 1987.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad:** Perspectivas críticas y políticas, Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

\_\_\_\_\_, **Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

UEBEL, Roberto. Rodolfo. G. **Aspectos gerais da dinâmica imigratória no Brasil no século XXI.** In: SEMINÁRIO “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”, 1, 2016, São Paulo, Anais... São Paulo, 2016.

UNESCO, (1978). **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.** Paris: Unesco, 1978.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica:** Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

VENTURA, Jaqueline P. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores.** In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VIEIRA, Rosângela S. **Educação Intercultural:** uma proposta de ação no mundo multicultural. In. FLEURI, Reinaldo M. (Org ). Ijuí: Ed. Unijuí, 2001).

V.L.C. Dan – **Por uma reflexão sobre o estado plurinacional boliviano:** Questões sobre identidade chiquitana e o termo originário. Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 473-490, jul.-set. 2015.

## 7. ANEXOS

### **Roteiro de entrevistas**

#### Questionário pré-entrevista

1. Como você prefere ser chamado? (Não entrarão nos dados informações como o nome dos/as participantes)
2. Seu sexo de nascimento  
( ) feminino  
( ) masculino
3. Gênero  
( ) feminino ( ) masculino ( ) não se considera nenhum ( ) outro;
4. Quando você nasceu? (Data completa)
5. Estado civil?
6. Em que país você nasceu? Qual sua etnia?

### **Entrevistas com educandas(os) (bolivianas(os))**

1. A decisão ou necessidade de migrar se deu em função de quê?
2. Como foi mudar-se para o Brasil? Há quanto tempo está aqui no Brasil? Sente-se incluído na sociedade? (Se fez amigos e vínculos aqui, se entende a língua local e recebe amparo nesse sentido, pedir relato)
3. Como é a sua vida aqui? (Onde mora, com quem mora, se sua família está aqui, se tem acesso à saúde, para saber se tem acesso a direitos básicos aqui, como alimentação, educação, moradia e saúde)
4. Como é frequentar a escola em Cáceres-MT? Houve muita burocracia ou empecilhos? Sente que isto o/a ajuda a fazer parte da sociedade e formar vínculos com as pessoas daqui? Há algum sofrimento neste local?
5. No ambiente escolar, como você é tratado? Percebe diferença no tratamento por ser Boliviano(a)? (Como é esse tratamento? Sente como algo negativo ou positivo?)
6. Sofreu alguma agressão física ou verbal no ambiente escolar? (Conte como foi, se foi tomada alguma medida contra o agressor, se você teve amparo legal ou de alguém, etc.)



7. Qual a sua maior dificuldade em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas? Sente alguma dificuldade de aprendizagem? Qual/is? A escola desenvolve algum método para ajudá-lo(a) a sanar as dificuldades? Relate um pouco!

8. Nas atividades/conteúdos desenvolvidos nas aulas, você percebe ou percebeu algo relacionado à sua cultura ou sua história?

### **Entrevista com as/os professoras/es.**

1 - Que conteúdos/abordagens/ os componentes curriculares presentes no Projeto Político Pedagógico se relacionam e/ou são pensados para atender a aprendizagem das/os estudantes imigrantes?

2 - Nas turmas em que trabalha com educandas/os de outra nacionalidade, em especial boliviana, você percebe as diferenças culturais e étnicas existentes? Essas diferenças são trabalhadas nas aulas?

3 - Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas nas aulas que contemple a diversidade cultural e étnica existentes nas turmas multiculturais?

4 - As/os educandas/os imigrantes apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou de relacionamento, devido a sua condição de imigrante? Quais são as mais evidentes?

5 - A escola desenvolve alguma atividade para integrar as/os educandas/os de outras nacionalidades? Quais atividades? E como são desenvolvidas?

6 - Como são elaborados os planejamentos para as turmas com educandas/os imigrantes? Existe alguma diferença? Quais?

7 - Você sente alguma dificuldade em trabalhar com educandas/os de outra nacionalidade? Relate-nos um pouco desse trabalho.

8 - Você já participou de estudos sobre diversidade cultural e educação intercultural? Caso tenha feito, como vê essa proposta de educação?

9 - No seu entender o Estado e as equipes gestoras têm se preocupado com as questões da diversidade cultural e do diálogo e troca entre as culturas (interculturalidade/multiculturalidade) em sua escola? Como?