



A CONJUNTURA EDUCACIONAL EM CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS: UMA ANÁLISE SOBRE GUAJARÁ-MIRIM (RO)

Emerson da Silva dos Santos – emerson.ss@ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); <https://orcid.org/0000-0002-5234-1515>

Gislene Santos – gislenesantos@igeo.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); <https://orcid.org/0000-0002-5681-8691>

RESUMO: A mobilidade na fronteira brasileira se intensificou nas últimas décadas, impulsionado, principalmente, a partir das políticas públicas do Mercado Comum do Sul. Assim, este artigo tratará do movimento de migrantes bolivianos em direção à cidade de Guajará-Mirim, localizada no estado de Rondônia (RO), na fronteira internacional com a Bolívia, com foco naqueles que vêm estudar no lado brasileiro. Para isso, o recorte temporal será nas duas últimas décadas, de 2000 a 2021, a fim de observar o comportamento e intensificações dessa mobilidade. A investigação se dedica a entender a conjuntura educacional do sistema público de ensino de Guajará-Mirim, que é receptor de alunos bolivianos, sobretudo para as questões de inserção desses estudantes, como e se as escolas têm se adaptado à realidade fronteiriça e se apresentam projetos de ensino-aprendizagem pautados na pluralidade dos alunos. Para tal, realizamos uma discussão sobre a relação entre mobilidade na fronteira e educação, como em Santos (2016), interculturalidade e multiculturalismo com Candau (2016, 2020) e Portera (2011). Aliado à bibliografia, metodologicamente nos valem do tratamento de dados dispostos no Sistema de Registro Nacional Migratório e também questionários semiestruturados realizados nas escolas públicas locais de modo a apontar as características fronteiriças presentes na cidade de Guajará-Mirim. Também se elaborou tabelas, gráficos e mapas elucidativos da presença de bolivianos na rede de ensino. Os resultados obtidos apontam as dificuldades das instituições de ensino na efetivação de uma educação intercultural, sobretudo no tocante à língua e à própria invisibilidade do contexto fronteiriço norte nos projetos pedagógicos educacionais regionais.

PALAVRAS-CHAVE: alunos bolivianos; educação fronteiriça; migração; políticas públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discorrer sobre uma situação especial na cidade fronteiriça de Guajará-Mirim, pertencente ao estado de Rondônia (RO): o fluxo de estudantes bolivianos que se deslocam para esta localidade a fim de utilizar o sistema de ensino brasileiro. Essa situação se dá tanto para os alunos oriundos da Bolívia, como também os bolivianos que residem no Brasil. Por isso, objetiva-se apresentar a inserção dessa população de jovens e crianças no território brasileiro, mais precisamente nas escolas do município, bem como identificar se essas instituições de ensino estão adaptadas com a situação.

Este artigo recorta em especial a cidade de Guajará-Mirim (RO), no limite internacional com a cidade de Guayaramerín, Departamento do Beni (Bolívia). Ambas cidades, como analisado por Zuila Santos (2016, 2019) e Eliziane Mendes (2019), configuram-se em espaços de interações de diferentes fluxos ao longo da história.

No contexto recente, em que se situa a pesquisa, observa-se um fluxo intenso de população entre as duas localidades, regularizado pelos acordos bilaterais entre Bolívia e Brasil, a exemplo o Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009. Reconhece-se a disposição de alguns serviços públicos em Guajará-Mirim e a oferta de trabalhos, geralmente na agricultura e no setor de serviços urbanos, como um dos motivos da migração dos bolivianos para a cidade.

Como apontado por Santos (2016), as interações entre estas duas porções fronteiriças não são recentes, mas estruturadas historicamente. Ao levantar dados sobre essa mobilidade, percebe-se que se trata de uma migração familiar, visto o número de adultos e crianças que chegam juntos (SANTOS & FERNANDES, 2018). Por conta disso, entre os serviços públicos mais procurados está o da educação, foco do presente artigo. Trata-se de uma migração familiar, com um quantitativo expressivo de crianças e adolescentes, visto que, em média, 18,0% das regularizações anuais em Guajará-Mirim são solicitadas por estudantes bolivianos (SISMIGRA, 2021).

Devido às características da migração, é comum que os responsáveis pelas crianças e jovens, os matriculem no sistema de ensino de Guajará-Mirim. Em levantamento de dados junto à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RO) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ambas em Guajará-Mirim, tem-se que, para o ano de 2021, 85,0% das escolas estaduais e 83,0% das municipais possuem alunos bolivianos. Uma vez que a escola de maior referência no ensino dos alunos bolivianos, a Escola Estadual Durvalina Estilbem de Oliveira (E.D.E.O.) foi fechada pela SEDUC em 2018, é questionável se as demais escolas e as Secretarias de Educação prosseguiram com a proposta de ensino que valorize a presença de uma fronteira dinâmica e seus alunos migrantes.

Destarte, busca-se responder às seguintes questões:

- A. As relações pedagógicas em Guajará-Mirim levam em conta a dimensão dos contextos geográficos da zona de fronteira e da migração? As escolas estão adaptadas a tal realidade e apresentam projetos de ensino-aprendizagem pautados na pluralidade dos alunos?
- B. Como se estrutura a prática dos conteúdos escolares? Quais são os projetos?
- C. Como é disposto o ensino do espanhol e do português? Trata-se de uma educação bilíngue?
- D. Tem um referencial sob a interculturalidade?

Para responder às questões mencionadas, a investigação está dividida em seis seções.

- 1) A primeira seção é composta por esta introdução;
- 2) A segunda, versa à fundamentação metodológica;
- 3) A terceira, apresenta-se a questão da língua como projeto educacional de integração e construção de identidade fronteiriça;

- 4) Na quarta seção, visou-se entender alguns dos padrões desta migração, de modo a destacar que a migração em Guajará-Mirim se organiza em uma densa rede social migratória já consolidada com a forte participação das mulheres (SANTOS & FERNANDES, 2018).
- 5) A quinta seção, aborda-se a configuração e a perspectiva da educação transfronteiriça das escolas de Guajará-Mirim, pois são nos espaços escolares que os alunos bolivianos de fato estão inseridos. E, nas subseções: (5.1), atenta para a perspectiva das escolas municipais; (5.2) para a das escolas estaduais. Foram utilizadas subseções visto a discrepância entre o currículo de ambas redes de ensino, bem como as singularidades de cada uma delas.
- 6) Por fim, a sexta seção traz as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia utilizada para estruturação deste artigo consiste na revisão bibliográfica sobre língua, interculturalidade, educação fronteiriça e migração. Nesse sentido, autores como Santos (2016) e Brovetto (2005) trouxeram para a investigação o olhar da educação fronteiriça pautada na identidade dos indivíduos fronteiriços, em especial num olhar multicultural.

No que tange à língua, Santos & Fernandes (2018) dialogam sobre as particularidades linguísticas em um processo migratório, como o dos bolivianos, cujo uso de dois ou mais idiomas se faz presente no seu cotidiano cultural, mesmo no território de destino. Além disso, a migração é um dos pilares conceituais do trabalho, visto que a própria conjuntura das escolas se dá por conta dos alunos migrantes que chegam na cidade de Guajará-Mirim, e para entendê-la foram utilizados Ávila (2006), Santos (2016), entre outros.

Para a interculturalidade, aqui entende-se como um processo voltado para o reconhecimento das identidades, culturas e diferenças entre os alunos. Dessa forma, a investigação se ampara no que Agostino Portera (2011) define que,

Conceitos como identidade e cultura não são mais abordados rigidamente, mas sim dinamicamente e em constante evolução (não apenas para os imigrantes, mas também para a população autóctone). A alteridade, a emigração, a vida em uma sociedade complexa e multicultural não são fatores de risco ou características potencialmente prejudiciais, mas oportunidades de enriquecimento pessoal. [...] Como resultado, a educação intercultural rejeita a imobilidade e a hierarquia cultural ou humana, e destina-se para encorajar o diálogo e as relações em termos igualitários. Para que as pessoas não se sintam limitadas a sacrificar aspectos importantes da sua identidade cultural (PORTERA, 2011, p. 20)

Outra autora que dialoga neste trabalho é Vera Candau (2010, 2016, 2020), em especial com relação à pluralidade dos alunos e das formas de assimilacionismo e multiculturalismo presentes na educação. Tendo em visto isso, há de se entender que a adaptação dos currículos para atender esses alunos não é simplista, pouco menos se contenta com o ensino do idioma (CANDAU, 2010).

No mais, na metodologia operacional, os dados de migração foram utilizados como apoio para entender a procura pela cidade de Guajará-Mirim enquanto local de fixação de migrantes bolivianos, sobretudo para a inserção dessa população nas escolas. Esses dados foram retirados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) e por conseguinte tratados pelos autores. Faz-se uso também dos dados do Banco Multidimensional de Estatísticas (BME/IBGE); logo, ambas bases sinalizam e apontam a distribuição e ocupação desses nos locais de destino.

Ainda, como parte do estudo da perspectiva das instituições de ensino locais, foi elaborado um questionário semiestruturado direcionado para as escolas. O questionário foi encaminhado à Secretaria Municipal e Estadual e as mesmas redirecionaram para os diretores e secretários. O envio foi feito por meio da plataforma *Google Forms* e consistia em doze perguntas sobre a quantidade alunos nas escolas; local de residência; quais idiomas oferecidos; se o currículo das escolas possuía projetos voltados à interculturalidade da fronteira; se havia colaboração entre as escolas; e quais eram as maiores dificuldades enfrentadas pelas instituições. Também havia um campo livre para que as escolas pudessem expressar demais comentários e reflexões. Vale ressaltar que outras solicitações institucionais foram feitas às Secretarias de Educação, para confirmar número de alunos e projetos regionais de fronteira.

3 A LÍNGUA COMO PROJETO EDUCACIONAL DE INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE

De acordo com Claude Raffestin (1980, p. 97) “a língua é, sem nenhuma dúvida, um dos mais potentes meios de identidade que uma população dispõe. Pelo fato de a língua ocupar um lugar tão fenomenal na cultura é que ela é uma questão que pode dar início a múltiplos conflitos”. Para fins comparativos e conceituais, Cláudia Brovetto (2010) traz reflexões acerca da educação fronteiriça em Rivera (URU) e Santana do Sacramento (BRA). Neste contexto fronteiriço, na região sul brasileira, junto com o fluxo de população, a língua portuguesa adentra o território uruguaio. Em sua análise, a autora reconhece que as políticas públicas educacionais do Uruguai, ao promoverem projetos educacionais fronteiriços e reconhecendo a identidade bilíngue e transnacional do aluno, possibilitaram uma melhora surpreendente no campo da aprendizagem dos alunos provindos do Brasil. Não somente isso, aperfeiçoou-se também a qualidade do ensino dos estudantes uruguaios de maneira geral, sobretudo os residentes da zona de fronteira. Outro ponto interessante é que, visto a melhora no desempenho dos alunos, o português passou a ser ensinado em várias escolas e universidades do país (BROVETTO, 2010; FERREIRA, 2021). Por isso, faz-se tão importante compreender o meio educacional na fronteira.

Ao retomar a discussão sobre Guajará-Mirim, pensando nas experiências sociais e políticas da migração, Santos e Fernandes (2018) trazem uma perspectiva interessante sobre o manuseio da língua. Os autores, ao realizarem uma longa entrevista com uma mulher migrante provinda da Bolívia e residente em Guajará-Mirim, registram o uso concomitante do espanhol e do português, como também o esforço linguístico narrado que, ao longo do curso migratório, a família vivenciou. O que leva os autores a considerarem que, ao manterem o uso do espanhol, “a herança de um pertencimento nacional não é negada, ou seja, não se trata de uma assimilação e/ou adaptação negativa no território brasileiro. Ao contrário, reforça-se a condição positiva de sua nacionalidade” (SANTOS & FERNANDES, 2018, p. 145).

Dessa forma, ao percebermos que os bolivianos possuem uma histórico linguístico plural, entende-se que a educação bilíngue pode ser uma das ações e táticas sócio-políticas de respeito à complexidade cultural e linguística dos habitantes de um espaço fronteiriço. No entanto, é preciso saber diferenciar a educação bilíngue do ensino de idiomas, pois só o ensino do idioma não é suficiente para uma sociedade multicultural em que dois idiomas são utilizados na comunicação (MEGALE, 2005; CANDAU & RUSSO, 2010). Esta consideração se encontra também no Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015:

[...] no que tange à integração regional, observa-se que as políticas educacionais incluem conteúdos e ações comuns para a formação de uma identidade regional, com vistas a alcançar uma educação de qualidade para todos, comprometida com o desenvolvimento social e que dá atenção especial aos setores mais vulneráveis e que reconheça a importância do respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, em 2005, foi estabelecido o Acordo Bilateral Brasil-Argentina para Escolas Bilíngues de Fronteira ou Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF). Inicialmente esse acordo tratou das escolas de fronteira localizadas na região sul, mas, com apoio do Mercosul Educacional, se expandiu para as outras regiões brasileiras. Com base nos relatórios do MEC em 2020, 13 escolas brasileiras e 13 não nacionais fazem parte do projeto: Argentina, Uruguai, Venezuela e Paraguai (BRASIL, 2020). Vale ressaltar que embora a Venezuela ainda apareça no documento do MEC, as tentativas de implementar o PEIF na fronteira do Brasil com esse país não foram bem sucedidas, o mesmo ocorreu no tríplice fronteira com o Peru, Colômbia e Brasil (RODRIGUES, 2020). Dentro os motivos do insucesso do programa na região norte, Luana Rodrigues (2020, p. 114) ressalta que “não houve a implementação efetiva do programa nas escolas, uma vez que as verbas foram suspensas desde o ano de 2016 pelo Governo Federal gerando a descontinuidade do funcionamento do PEIF”.

Ainda, percebe-se que a Bolívia não aparece neste documento, embora haja instituições bolivianas que seguem os parâmetros do programa. No mais, Guajará-Mirim também não foi selecionada para participar do PEIF, mesmo que várias escolas da cidade promovam políticas pedagógicas de acordo com o programa. Os autores não têm condições, neste momento, de explicitar quais foram os critérios para a exclusão de Guajará-Mirim. Na verdade, faz-se importante ressaltar que os municípios fronteiriços localizados na região norte brasileira foram negligenciados pelo PEIF e pelo MEC. Ressalta-se que, antes mesmo da implantação do PEIF, escolas como a E.D.E.O. já possuíam práticas educacionais similares ao que fora proposto pelo Mercosul e ainda assim foram ignoradas. Com base nesse contexto, a pesquisa se aprofundará nas escolas de Guajará-Mirim, partindo de uma análise reflexiva entre dados e consultas com as Secretarias de Educação, tanto estadual quanto municipal, tal como os projetos pedagógicos das instituições.

4 A COMPOSIÇÃO DA MIGRAÇÃO EM REDE DE GUAJARÁ-MIRIM

O Estado Plurinacional da Bolívia, pode ser configurado como um território cuja população realiza tanto um movimento interno quanto internacional (GORDONAVA, 2009; ÁVILA, 2006; PRETURLAN, 2012). Segundo Alfonso Gordonava (2009) a migração boliviana tem uma perspectiva histórica, não só conjuntural, mas estrutural. Na compreensão do autor: “fundou-se nos Andes um hábito migratório, que foi se desenvolvendo ao longo do tempo, adquirindo várias formas dependendo do contexto específico do momento em que se estava” (GORDONAVA, 2009, p. 158, tradução nossa). Assim, aliado à uma migração interna, circular, internacional, temos também a migração transfronteiriça, sendo esta caracterizada por um movimento da população entre a zona fronteiriça.

Em Guajará-Mirim, percebeu-se que, para o ano de 2019, 57,0% das solicitações das regularizações foram feitas por mulheres bolivianas, dessas 46,0% estão na faixa etária de 15 a 40 anos (SISMIGRA, 2019). No mais, cerca de 29,0% das solicitações gerais, ou seja, tanto por homens ou mulheres, estão em idade escolar, pois se encontram entre 0 e 25 anos (SISMIGRA, 2019). Desta forma, é notório se tratar de uma migração familiar e escolar, majoritariamente caracterizada pela presença da mulher boliviana, jovens e crianças.

É comum que a população boliviana se desloque para outras regiões do próprio país em prol de uma ocupação sazonal (ÁVILA, 2006), ou mesmo para outros países, em busca de melhores empregos ou serviços públicos, como é o caso do que acontece em Guajará-Mirim (SANTOS, Z. 2016; SANTOS, G. & FERNANDES, 2018). Ainda sobre os números dessa mobilidade andina, Leonardo Ávila (2006), aponta que pelo menos 19,4% dos nascidos na Bolívia não residem de fato no país, e que parcela significativa das mães bolivianas, cerca de 18,0%, têm um ou mais de seus filhos morando fora. O autor discorre sobre os tipos de migração observadas,

Pode-se assinalar que, embora os estudos abordados mostrem que o tipo mais significativo de migração transnacional da Bolívia é aquela originada em áreas rurais ou peri-urbanas, algumas pesquisas isoladas determinaram que o projeto de migração de mão-de-obra também pode ser observado em jovens de baixa, média e alta classe social urbana, mobilizados pelas duras condições de flexibilização da mão-de-obra e pela busca de oportunidades acadêmicas. [...] Enquanto 76% dos estudantes pesquisados que pretendem migrar afirmam que têm pelo menos um membro da família vivendo fora da Bolívia, com quem têm algum tipo de relacionamento, 22% desses potenciais migrantes afirmam que já estão trabalhando para obter um passaporte, visto e outros procedimentos, principalmente acadêmicos, com a intenção de deixar o país (ÁVILA, 2006, p. 38-39).

A migração de bolivianos para o município de Guajará-Mirim tem seu ponto de partida já no início do século XX, por conta das obras ferroviárias da época, especialmente da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (SANTOS, 2016). Por isso, pode-se dizer que nesta cidade, o fluxo de bolivianos num movimento pendular e de fixação é notório há pelo menos um século (SANTOS, 2016). Embora no Brasil certas políticas migratórias de cunho nacionalista, como era o caso do antigo Estatuto do Estrangeiro, não sejam favoráveis aos migrantes e habitantes transfronteiriços, alguns projetos educacionais e sociais nesse sentido conseguiram se firmar ao longo da década de 2000. Nesse caso, podemos citar o Acordo sobre residência para nacionais dos Estados parte do Mercosul, promulgado em 2002, regulamentado no Brasil pelo Decreto nº 6.975/2009, que tornou o processo de residência temporária e permanente entre os cidadãos dos países membros e associados menos burocrática.

Também, o Acordo Binacional Brasil–Bolívia, sancionado em 2009. Esse acordo foi de suma importância para a população boliviana que vivia no Brasil até então, pois o mesmo garantiu a anistia para aqueles que estavam irregulares e proporcionou uma série de direitos para os moradores da fronteira entre os dois países, como o acesso aos serviços públicos e a travessia desburocratizada. Isto posto, os bolivianos compõem parcela significativa dos habitantes de Guajará-Mirim, sendo em 1991 cerca de 1.185 deles na cidade; em 2000 foram 1.077; e para 2010, eram 1.317 pessoas (BME, 2010).

A presença dos 1.317 bolivianos, em 2010, representava 98,35% dos migrantes não nacionais no município. A estimativa populacional do IBGE de 2020 aponta que Guajará-Mirim tem uma população de 46.556 pessoas e o BME registra que 3,16% da população é provinda da Bolívia. Entretanto, estima-se que, em 2016, 7.000 mil bolivianos estavam vivendo em Guajará-Mirim (SANTOS, 2016). Portanto, a totalidade de bolivianos nessa cidade representaria pelo menos 14% da população local no referido ano.

No Gráfico 1, a partir dos dados do Portal de Imigração, pode-se evidenciar o quantitativo de pessoas migrantes originárias da Bolívia dos anos de 2000 a 2020, que solicitaram a regularização no município de Guajará-Mirim. Tal análise demonstra a dinâmica do fluxo de procura pela cidade, uma vez que, em todos os anos, houve solicitação para a regularização.

Gráfico 1 – Solicitações de regularização dos imigrantes bolivianos em Guajará-Mirim (2000 a 2020)



Fonte: SINCRE e SISMIGRA. Organizado pelos autores

Pode-se perceber o contínuo crescimento entre 2000 e 2007, pois esses foram os anos em que os diálogos de circulação de pessoas e residência no Mercosul tiveram ligeiro início, sendo colocados em prática durante a década de 2000. Por outro lado, houve uma queda em 2008, mas na sequência, em 2009, um significativo acréscimo. Inclusive, nesse ano, houve a anistia aos imigrantes bolivianos irregulares no Brasil. Embora a posteriori tenha ocorrido quedas, a partir de 2016 o número seguiu um crescimento contínuo e, em 2019, a quantidade de pedidos de regularização atingiu as 259 solicitações, o maior número em vinte anos.

Contudo, em 2020 ocorreu uma queda acentuada, impulsionada pela pandemia de COVID-19, pois, além da situação atípica, a fronteira com a Bolívia foi fechada por alguns meses. De qualquer forma, mesmo com o cenário pandêmico, ainda houve regularização. Este sucessivo deslocamento é significativo para Guajará-Mirim, visto se tratar de uma cidade pequena, cerca de 46 mil habitantes e os dados apontam que a solicitação da regularização dos bolivianos em Guajará-Mirim tem sido constante e atual, numa rede migratória consolidada.

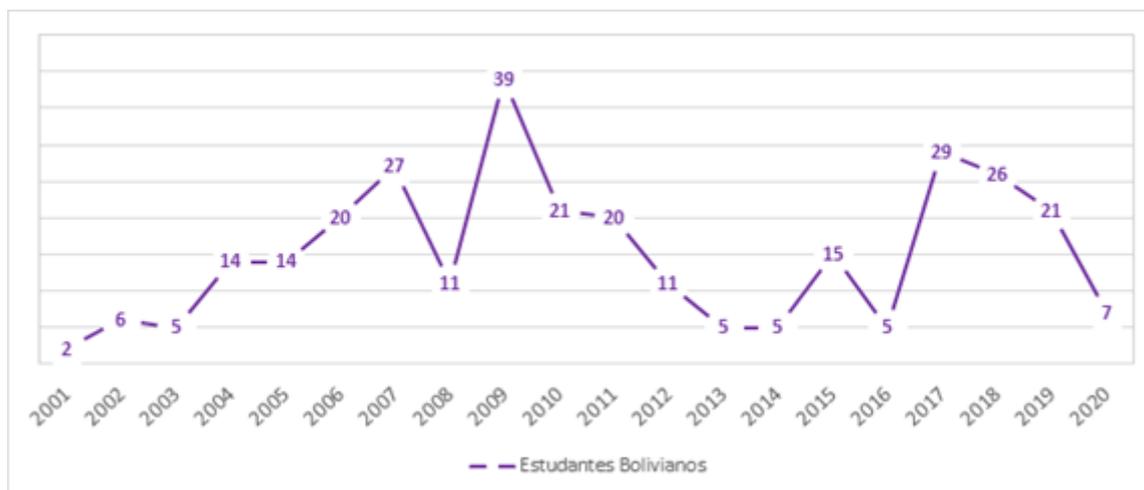
Segundo Santos e Fernandes (2018, p. 134), a rede social migratória “é condição fundamental para pensarmos em um espaço transnacional”. No interior da rede circulam informações valiosas entre os migrantes, como ofertas de trabalho, instalação e moradia (SANTOS, 2007). Os laços sociais entre os migrantes proporcionam trocas de informações acerca do local de destino, informações sobre o mercado de trabalho e funda um espaço entre os dois lugares: origem e destino. Acrescenta-se que, as redes sociais também são utilizadas para a difusão de informação sobre o acesso à educação. Nessa perspectiva, as

informações sobre as escolas em Guajará-Mirim, como a E.D.E.O., eram divulgadas entre os próprios bolivianos. É também por conta disso, que a regularização e matrículas de estudantes oriundos da Bolívia cresce exponencialmente, visto a interação entre pais, escolas e fronteira.

5 A CONFIGURAÇÃO E A PERSPECTIVA TRANSFRONTEIRIÇA DAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM

Se até então, o levantamento e organização dos dados permitiu registrar o contínuo fluxo de migrantes provindos da Bolívia em Guajará-Mirim, bem como a regularização dos mesmos ao longo dos anos, quando adentramos a temática da escola, indaga-se: como se constitui essa regularização a partir dos estudantes? Podemos observar essa regularização no gráfico 2.

Gráfico 2 – Solicitações de regularização em Guajará-Mirim feitas por bolivianos cuja ocupação era estudante entre os anos de 2001 e 2020



Fonte: SINCRE e SISMIGRA. Organizado pelos autores

Percebe-se que o fluxo de regularização dos estudantes bolivianos se assemelha ao fluxo regulatório geral em Guajará-Mirim, visto ser esta uma migração de arranjo familiar. No entanto, uma diferença interessante se configurou nos anos de 2018 e 2019: se, por um lado, ocorreu uma queda na regularização de estudantes, por outro se observa o crescimento no número de regularizações gerais (ver gráfico 1). Uma hipótese para explicação dessa divergência pode ser discutida no próprio processo de regularização das famílias, que se organizam em períodos diferentes. A princípio, de acordo com Santos (2016) primeiro se regulariza um dos pais, em seguida um dos filhos. A regularização é um projeto familiar e por etapas, devido aos custos financeiros e burocráticos.

Neste contexto de dificuldades regulatórias, as escolas públicas de Guajará-Mirim adotam políticas interessantes. A então Escola Estadual Durvalina Estilbem de Oliveira (E.D.E.O.), por exemplo,

para além da sua localização geográfica (o prédio da escola se localiza bem próximo ao porto, o que facilitava a ida e vinda dos alunos bolivianos), foi por muitos anos o ponto de referência para a educação dos alunos bolivianos no município. Era uma escola muito procurada, visto sua dedicação ao ensino e por compreender a realidade dos estudantes e, inclusive, concedia uma matrícula provisória para alunos que ainda aguardavam o processo de regularização, democratizando o acesso à educação. A E.D.E.O. teve seu reconhecimento nacional, com a premiação em gestão escolar em 2005 e 2007. Contudo, como já mencionado, a escola foi encerrada em 2018, embora tenha resistido por muitos anos. Já em 2016, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) divulgou uma Nota de Apoio à Escola Durvalina contra seu fechamento pelo Governo do Estado, em que diz:

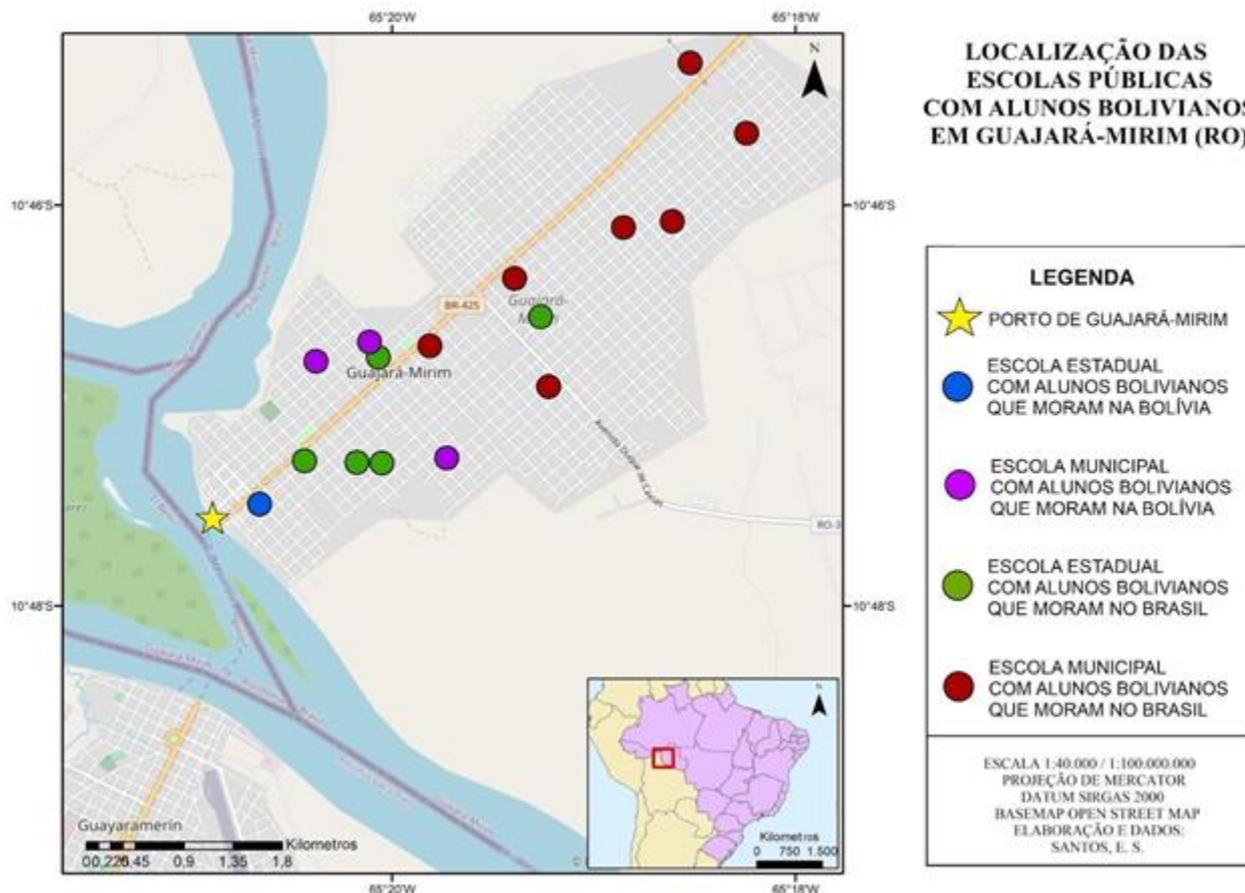
A Escola desenvolve um projeto idealizado pela sua própria comunidade escolar, marcado por intercâmbios, inclusão social dos alunos bolivianos, trabalhos com bilinguismo, com interculturalidade. A importância histórica desta escola se dá sobretudo porque ela assumiu o papel de espaço de recepção e integração para crianças bolivianas, acolhendo-as, e estabelecendo uma Prática Modelo em Educação e em efetivação dos direitos à Educação na Fronteira. [...] O peso do reordenamento imposto à Escola Durvalina ameaça apagar a memória deste espaço de egressos ou de representantes parlamentares: escola criadora, escola modelo é aquela que se mantém no espírito da comunidade como aquela que sempre é representativa nas suas atividades. A Escola Durvalina recebe, pelos seus sujeitos, professores, professoras, servidores em geral, discentes [...] e docentes grande apreço da sociedade à qual serve (ATO DECISÓRIO Nº 407/CONSEA, UNIR, 2016, p. 1).

Uma questão interessante se dá no próprio fechamento da Escola Durvalina. Como já abordado, a instituição era reconhecida regional e nacionalmente por sua dedicação ao ensino dos alunos migrantes. Todavia, uma série de entraves políticos foram iniciados contra a escola por parte da então gestão de educação estadual, dentre esses pode-se citar a omissão da escola na lista de vagas para matrícula e o remanejamento de professores da E.D.E.O.

A partir desta ocultação da E.D.E.O. para o recebimento de matrículas, a inviabilização da instituição foi total e esse foi o argumento final para fechá-la em 2018. Logo após isso, com o encerramento da mesma, que era a principal escola do fluxo de estudantes bolivianos, houve uma redistribuição desses alunos, bem como outras escolas assumiram o papel de pensar políticas e práticas educacionais nessa zona de fronteira.

Nessa perspectiva, a localização das escolas, à margem do Rio Mamoré, limite internacional entre o Brasil e a Bolívia é um dos principais meios de travessia para ambos países, é taticamente significativo para a população de alunos provindos da Bolívia. Para uma compreensão mais precisa, o mapa 1 geolocaliza as escolas públicas que possuem alunos bolivianos em Guajará-Mirim.

Mapa 1 – Localização das escolas públicas com alunos bolivianos em Guajará-Mirim (RO), diferenciação feita entre escolas estaduais e municipais que possuem alunos bolivianos residentes na Bolívia e residentes no Brasil



Fonte: dados, elaboração e organização por Emerson Santos

Os alunos bolivianos residentes na Bolívia seguem para o porto de Guayaramerín (Beni, Bolívia) e precisam fazer a travessia do Rio Mamoré para alcançar a margem leste da fronteira, onde se localiza Guajará-Mirim. Essa travessia, nos barcos, chamado de “voadeira”, dura aproximadamente 15 minutos. Mas o que ressaltamos é que os alunos residentes na Bolívia se matriculam nas escolas próximas ao porto de Guajará-Mirim. Observa-se no mapa 1 que a disposição geográfica das escolas com esse perfil de alunos está mais próxima do rio, na parte central da cidade. Esta distribuição é entendida pela facilidade de se estudar próximo ao porto, pois, dessa forma, os alunos não precisam percorrer longas distâncias na ida e volta para casa, uma vez que Guajará-Mirim não dispõe de transporte público terrestre. Nesta análise sobre o mapa, foi levado em consideração as escolas que estavam localizadas na área central da cidade de Guajará-Mirim, para obter um nível maior de detalhamento. Em distritos do município também é possível encontrar escolas com matrículas ativas de alunos oriundos da Bolívia.

5.1 A PERSPECTIVA FRONTEIRIÇA DAS ESCOLAS ESTADUAIS

Em consulta à Secretaria Estadual de Educação de Guajará-Mirim, foram obtidos os dados referentes ao ano de 2021 da composição e distribuição dos alunos bolivianos nas escolas estaduais do município. Os dados apontam que 85% das escolas estaduais da cidade possuem alunos bolivianos. O número de alunos é variável: das 12 escolas apresentadas, algumas possuem mais alunos matriculados provindos da Bolívia do que outras. Uma das possíveis explicações para esta variação é que a matrícula e a permanência do aluno na escola estão relacionadas com a localização da mesma e do projeto pedagógico para inseri-lo no espaço escolar.

Quadro 1 – Escolas estaduais da Coordenadoria Regional de Educação de Guajará-Mirim que possuem alunos bolivianos em 2021

Nº	NOME DA ESCOLA	POSSUI ALUNOS BOLIVIANOS?	QUANTOS RESIDEM NA BOLÍVIA?	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS BOLIVIANOS
01	CPTM - X	SIM	03	16
02	EEEFM PROFESSOR SALOMÃO JUSTINIANO	SIM	02	12
03	EEEF CAPITÃO GODOY	SIM	0	09
04	CEEJA CLAUDIO FIALHO	SIM	0	06
05	EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE	SIM	0	06
06	EEEF PRESIDENTE EURICO GASPAR DUTRA	SIM	0	06
07	IEE PAULO SALDANHA	SIM	02	05
08	EEEFM ROCHA LEAL	SIM	0	05
09	EEEMTI SIMON BOLIVAR	SIM	0	05
10	EEEF PAUL HARRIS	SIM	0	03
11	EEEFM MARIA LAURINDA GROFF	SIM	0	03
12	EEEFM PROFESSOR SALOMÃO SILVA	SIM	0	02
13	EEEFM CASIMIRO DE ABREU	NÃO	0	0
14	CEEJA PROFESSORA DORALICE SALES CAVALCANTE	NÃO	0	0
TOTAL			07	78

Fonte: Questionário realizado pelos autores junto com a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia em Guajará-Mirim.

É importante ressaltar que as escolas públicas estaduais, em sua maioria, oferecem o espanhol como língua estrangeira ou segundo idioma dentro da sua grade curricular. No entanto, é necessário que se faça distinção entre apenas ensinar o espanhol e ter o espanhol como facilitador para o aprendizado dos alunos. No primeiro caso, trata-se a língua de forma assimiladora, ou seja, o idioma é ofertado de forma sistemática (MEGALE, 2005). No segundo caso, ao utilizar um idioma como auxiliador dos conteúdos e da forma de ensino, são reconhecidas as especificidades da área de fronteira, valorizando a cultura dos alunos bolivianos e demonstrando aos alunos brasileiros que eles estão inseridos e são habitantes de uma zona transfronteiriça. Acerca das diferenças trazidas por diferentes povos para as escolas, Emília Ferreiro (1995) traz uma consideração interessante sobre as instituições da América Latina,

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século passado, que foi encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, liquidando as diferenças entre cidadãos, considerados como iguais perante a lei. A principal tendência era igualar igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos fossem iguais perante a lei, a escola tinha de contribuir para gerar estes cidadãos através da homogeneização das crianças, independentemente das suas diferenças iniciais. Encarregada de homogeneizar, de equalizar, esta escola dificilmente poderia apreciar as diferenças. Lutou não só contra as diferenças linguísticas, mas também contra as diferenças dialécticas na fala como parte da sua missão, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita (FERREIRO, 1995, p. 29).

Para Jean Laponce (1984, p. 238) “a língua nos permite não apenas afirmar a nossa sociabilidade, ela nos liga a um território”. Pode-se acrescentar que a língua proporciona uma imersão na dinâmica social de determinado território, o que, por sua vez, coloca-nos dentro de uma sociabilidade inclusiva, como parte da composição daquele local. Dificilmente sem as habilidades da comunicação pode-se estar integrado ao espaço em que se vive. Logo, a particularidade linguística da fronteira é interessante, pois ela define atores assimilacionistas ou multiculturalistas. Aos Estados Nacionais, uma língua nacional é constituída como forma inseparável da cultura da nação, como um “sinal de lealdade” (ROMAINE, 2018).

Dando continuidade, ao realizar um questionário para as escolas estaduais, junto ao interesse em reconhecer o número de bolivianos matriculados, também foram feitas perguntas relacionadas ao projeto pedagógico da escola, da relação da família boliviana com a instituição e das maiores dificuldades encontradas pelo corpo docente e administrativo. Tais questionamentos podem auxiliar na visualização da conjuntura do preparo das escolas para receber esses discentes bolivianos, sobretudo no que tange ao seu currículo e ações pedagógicas, como os eventos e planos. Assim, pode-se observar se tal conjuntura está pautada na interculturalidade.

Feito isso, para os dados coletados acerca dos projetos pedagógicos, percebeu-se que das doze escolas estaduais questionadas, somente três relataram que promovem projetos específicos para a zona de fronteira. Dentre essas estão a EEEF Professor Salomão Justiniano, com o “Festival de Música Espanhola”; a EEEFM Casimiro de Abreu, com o projeto “Tarde Hispânica”; e a EEEMTI Simón Bolívar, que promove intercâmbios com as escolas da Bolívia. As demais escolas estaduais não possuem projetos específicos para a zona de fronteira. Ainda, também foram feitas interrogações sobre as colaborações entre as escolas.

Quadro 2 – Projetos ou colaborações das instituições estaduais com as demais escolas de Guajará-Mirim em 2021

Nº	ESCOLA	INSTITUIÇÃO PARCEIRA	FREQUÊNCIA
1º	EEEF PROFESSOR SALOMÃO JUSTINIANO	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JUDAS TADEU	UMA VEZ AO ANO
2º	EEEMTI SIMON BOLIVAR	ESCOLAS BOLIVIANAS	SEMESTRAL
3º	OUTRAS	NÃO POSSUEM	NÃO HÁ

Fonte: Questionário realizado pelos autores junto com a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia em Guajará-Mirim.

Os projetos políticos pedagógicos são de suma importância na perspectiva de uma escola. É necessário que as relações entre a realidade cotidiana e o projeto pedagógico estejam fundamentadas em diretrizes para o enriquecimento da educação oferecida. Como já mencionado, Guajará-Mirim é uma cidade transfronteiriça, portanto, os reflexos dessa realidade certamente são refletidos na educação. No entanto, ao analisar os dados oferecidos pelas escolas e pelas secretarias, é evidente que, no campo da educação, esta condição geográfica transfronteiriça não é usualmente compartilhada, visto que há projetos curriculares que não incorporam a particularidade de conter alunos bolivianos e brasileiros, ou seja, não se trata de um projeto intercultural em 75% das escolas.

Entre as doze escolas estaduais que possuem alunos bolivianos (ver quadro 1), cuja obrigatoriedade do espanhol se faz presente nos currículos, tem-se que 92,0% de fato ofertam a língua; 8% das escolas não especificaram; logo, a presença do ensino da língua é expressiva. Contudo, quando se trata de projetos pedagógicos no sentido de práticas educacionais, ou seja, especificidades do currículo para que a integração e interação entre alunos bolivianos e brasileiros de fato ocorra, somente 25,0% das escolas estaduais analisadas possuem algum tipo de projeto de integração através dos eventos e práticas escolares, como: “Semanas de leituras da Bolívia”; e intercâmbios entre alunos e professores com as escolas do lado boliviano. Por outro lado, 75,0% das escolas estaduais relataram não ter projetos específicos, e por três motivos principais: (i) simplesmente não tinham, sem explicitar motivo; (ii) não

foram integradas pelo Estado aos projetos específicos; (iii) os alunos bolivianos “não possuem necessidades especiais”. Logo, a rede estadual ensina a língua, mas não voltado à interculturalidade.

A fim de dar às escolas oportunidade de expressarem as suas maiores dificuldades para receber os alunos migrantes, no questionário aplicado era possível apontar tais burocracias e empecilhos. É importante que se dê espaço para que tais instituições possam se manifestar, posto que por vezes apenas temos dados e relatos que partem das Secretarias de Educação. Por isso, a fim de dar a devida relevância às experiências das escolas, serão especificadas as principais questões apontadas por estas. Com base nisso, em consulta às escolas da rede estadual, as principais reclamações e/ou problemas apontados, podem ser expressos nas seguintes palavras-chave: a língua; a comunicação; as questões de documentação; a pandemia de coronavírus; adaptação de atividades; a escrita; falta de capacitação.

A maior dificuldade das escolas é referente à língua. No entanto, algo importante deve ser salientado: “falta de capacitação”. Essa resposta chama a atenção, pois é intrinsecamente relevante para todos os outros entraves, de modo que a própria dificuldade com a língua e comunicação poderiam ser resolvidos a partir da melhora na capacitação dos profissionais da educação por parte da SEDUC. Faz-se mister lembrar que, na maior parte das escolas estaduais há no currículo o ensino do espanhol, ou seja, poderiam ocorrer cursos com os professores de idiomas e os demais docentes. Dessa forma, Vera Candau (2020) aborda que a capacitação e formação continuada de professores é de suma importância para atender as demandas atuais da pluralidade dos alunos,

Entre as questões que interpelam a didática e a formação de professores hoje, considero de especial relevância as relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar. A cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida, como homogeneização dos processos e objetivos pretendidos. No entanto, cada vez se visibilizam mais os diferentes sujeitos, saberes, práticas, linguagens que permeiam o dia a dia das escolas (CANDAU, 2020, p. 2).

E mais a frente, Candau continua: “No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, dos diferentes atores presentes na sua realidade e no contexto em que se insere” (CANDAU, 2020, p. 9).

Outro ponto interessante são os impasses com a documentação. Isso costumava ocorrer com frequência significativa até 2017 (SANTOS, 2016), contudo, após a promulgação da Lei 13445/17, também conhecida como Lei de Migração, que visa estabelecer as diretrizes da entrada, inserção e direitos dos migrantes no Brasil, essa exigência de documentos para serviços públicos foi extinguida. Por conta disso, é possível que essa dificuldade esteja relacionada também devido aos documentos - escritos em espanhol, apresentados às escolas pelos migrantes bolivianos.

5.2 A PERSPECTIVA FRONTEIRIÇA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

No mesmo sentido de análise, partiu-se à disposição das escolas municipais. Em consulta à Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim, foram obtidos os dados referentes ao ano de 2021 sobre o controle de matrículas de alunos ‘estrangeiros’ - termo utilizado pela secretaria. Pode-se adiantar que as escolas municipais não possuem o mesmo currículo que as escolas estaduais e não seguem um modelo semelhante.

Quadro 3 – Escolas municipais de Guajará-Mirim que possuem alunos bolivianos em 2021

Nº	NOME DA ESCOLA	POSSUI ALUNOS BOLIVIANOS?	QUANTOS RESIDEM NA BOLÍVIA?	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS BOLIVIANOS
01	EMEIEF ALMIRANTE TAMANDARÉ	SIM	04	12
02	EMEF CÂNDIDA MARIA MOURA DE PAULA	SIM	0	09
03	EMEIEF IRMÃ HILDA	SIM	0	06
04	EMEIEF PROFESSORA MARIA LIBERTY	SIM	0	04
05	EMEIEF JESUS PEREZ	SIM	02	04
06	EMEIEF PROFESSORA FLORIZA BOUEZ	SIM	0	03
07	EMEIEF SALOMÃO SILVA	SIM	0	03
08	EMEI ADMA LEAL	SIM	02	03
09	EMEIEF SAUL BENNESBY	SIM	0	02
10	EMEIEF JOSÉ CARLOS NERI	SIM	0	1
11	EMEIF SÃO JUDAS TADEU	NÃO	0	0
12	EMEI BADER MASSUD JORGE	NÃO	0	0
TOTAL			08	47

Fonte: Questionário realizado pelos autores junto com a Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim

Apesar de um número inferior de alunos em comparação a rede estadual, as escolas municipais possuem uma quantidade ligeiramente maior de alunos que residem na Bolívia. Por conta disso, é preciso retratar que nem todos os alunos bolivianos que estudam em Guajará-Mirim residem no município; há uma parcela dos alunos residentes na Bolívia e que fazem a travessia diária do Rio Mamoré, limite

internacional entre a Bolívia e o Brasil, para estudar. Nisso, Santos (2016) aponta de forma interessante que o rio não é impedimento, mas extensão para o uso do território:

Alguns dos alunos da escola são bolivianos que moram do lado brasileiro, outros moram do lado boliviano, outros ora estão morando do lado brasileiro ora estão morando do lado boliviano dependendo dos acordos familiares. Assim, a fronteira internacional ganha atenção nesse estudo, não como limite intransponível, mas pela sua invisibilidade na rotina cotidiana do ir e vir, onde o rio não limita, ele é apenas uma extensão do lugar (SANTOS, 2016, p. 59)

Para esses alunos, acredita-se que as atribuições bilíngues são ainda mais necessárias, pois em suas práticas cotidianas, diariamente atravessam um território onde o espanhol é majoritariamente falado, a Bolívia, e ao entrar no Brasil, farão uso do português. Ocorre assim, uma mudança e/ou o uso simultâneo entre duas línguas. Entende-se, é claro, que a mistura das línguas é muito presente e que o espanhol também é falado do lado brasileiro, no entanto, é preciso levar em consideração que se tratam jovens e crianças transfronteiriças e que a comunicação nessa faixa etária é essencial.

Em continuidade, a mesma metodologia dos questionários aplicada nas escolas estaduais foi também aplicada para as escolas municipais. Foram utilizadas as mesmas perguntas com pequenas modificações para o contexto municipal. Com base nisso, foi possível perceber nítidas diferenças entre o que é oferecido pelas escolas da rede do município e as do estado. A exemplo, as escolas municipais não oferecem a língua espanhola no currículo, como também não há projetos pedagógicos específicos, e quase não ocorrem trocas entre as unidades de ensino. A única instituição municipal que atestou realizar colaboração com outras unidades foi a EMEIEF Jesus Perez, no entanto, a escola não especificou a frequência da colaboração entre as outras unidades e tampouco onde se realizariam as ações e atividades.

Vale lembrar que a rede municipal é a que possui o maior número de alunos bolivianos residentes na Bolívia. Estas situações, nos sinalizam para a necessidade de uma análise sobre a educação formal oferecida e praticada em zona de fronteira. Se ainda se trata de uma educação pautada por uma pedagogia assimilacionista centrada na unidade nacional. Seguindo o que é abordado por Candau (2016), a educação multicultural assimilacionista pode ser entendida por:

A abordagem assimilacionista reconhece que vivemos em sociedades multiculturais [...] integradas por atores plurais do ponto de vista sociocultural [...] favorecendo a sua incorporação à cultura hegemônica. No caso da educação [...], todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na cultura escolar, tanto no que se refere aos currículos estabelecidos, quanto às relações entre os diferentes atores. (CANDAU, 2016, p. 19).

Entre as doze escolas municipais presentes em Guajará-Mirim (ver quadro 3), dez delas possuem alunos bolivianos, o que representa 83% dessa rede de ensino. No entanto, quando se trata de especificidades do currículo que objetivem a integração e inclusão entre alunos bolivianos e brasileiros, nenhuma das escolas municipais analisadas possuem algum tipo de projeto para zona de fronteira, seja através dos eventos ou práticas escolares. Dessa forma, dentre os relatos da falta de projetos específicos percebe-se que há uma carência de recursos maior na rede municipal. Para o nosso contexto atual, algumas das escolas apontaram que em função da pandemia de COVID-19 e as medidas de suspensão das aulas, ocorreu um baixo rendimento dos alunos e também a dificuldade para a elaboração de propostas pedagógicas e diálogos com os pais. E pelo fato de a diferença linguística ser uma das maiores queixas das unidades, o modo de ensino à distância é um empecilho real e atual.

No mesmo sentido de oferecer às escolas a oportunidade de expressarem suas frustrações e dificuldades, notou-se que parte significativa das queixas presentes nas escolas estaduais também se repetem nas municipais, visto que ambas redes se inserem no mesmo município e compartilham dificuldades semelhantes. Com base nisso, em consulta às escolas da rede municipal, as principais reclamações e/ou problemas apontados, podem ser expressos nas seguintes palavras-chave: a língua; a comunicação; as questões de documentação; o currículo; traduções; os pais; e falta de capacitação.

Dentre os fatores que se repetem, como a língua, a documentação e a falta de capacitação, reforça-se o que anteriormente foi dito. Contudo, problemas diferentes aparecem nas falas das unidades municipais. Pôde-se perceber que “o currículo” aparece com certo destaque, ou seja, as escolas municipais entendem que o currículo da SEMED não atende todos os critérios para uma região de fronteira, e como não há a oferta de língua espanhola na rede é possível que as escolas não tenham nenhum profissional para orientá-los com o idioma. Isso também pode estar relacionado com a menção às “traduções”.

Outro ponto importante é a menção dos pais como um dos entraves para melhorar a inserção dos alunos bolivianos e elucubrar sobre as práticas pedagógicas. Ao explorar as respostas, algumas instituições relatam que o momento pandêmico afastou dos pais, mas que mesmo antes do cenário atual havia dificuldades, especialmente com os responsáveis de alunos bolivianos que não levavam pessoalmente os filhos na escola. Isso, segundo as escolas, torna o diálogo terceirizado e não conseguem estabelecer uma conexão direta com esses pais.

Portanto, é extremamente necessário que os investimentos na rede municipal sejam aprimorados, pois as escolas parecem entender que deixam a desejar em seus projetos, mas que a falta de infraestrutura e investimentos é um dos principais motivos para tal. Nota-se que não estão adaptadas e que não se trata de um currículo intercultural. E, por possuírem um número ligeiramente maior de alunos bolivianos residentes da Bolívia, as atenções para essas escolas municipais devem ser dobradas.

Por fim, ao se fazer uma análise dos projetos políticos pedagógicos de Guajará-Mirim percebe-se que uma educação transfronteiriça requer que os diálogos entre poder público, secretarias de educação, escolas, os alunos, a família dos alunos se intensifiquem, a fim de construir e implantar diretrizes de uma educação bilíngue, inclusiva e integrada. É necessário um projeto de educação intercultural, que respeite a diferença linguística dos alunos e que entenda as necessidades da educação localizada em uma região transfronteiriça, o que ainda não acontece com propriedade em Guajará-Mirim.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou tratar dos fluxos migratórios para a cidade de Guajará-Mirim, especialmente os de estudantes cujos objetivos versam sobre a continuidade dos seus estudos no Brasil. Embora seja inegável a relevância de temas educacionais, ainda são escassas as pesquisas que acolham a fronteira norte do Brasil. Isso pôde ser notado também pela não inserção da região em projetos do Mercosul e do Ministério da Educação, como o PEIF.

Diante disso, as fronteiras podem representar a separação entre duas nações, com questionamentos de até onde o seu território e sua capacidade de exercer a soberania se limitam. Porém, não somente isso, as fronteiras também representam espaço de interações, cooperação e dinâmicas culturais. É nesse segundo sentido de fronteira que se entende estar inserida a cidade de Guajará-Mirim, visto a mobilidade recorrente de jovens, adultos e crianças que estão continuamente se regularizando e se inserindo no município e na rede de ensino.

A constante migração familiar em Guajará-Mirim traz para a cidade essas novas perspectivas para a educação, que são a presença e participação dos alunos bolivianos. Até então, nesta análise, percebeu-se que algumas poucas escolas atendem a condição de fronteira aos seus projetos curriculares, ou seja, estão preparadas e melhorando suas abordagens ao encontro da diversidade da origem geográfica dos alunos, sobretudo para aqueles provindos da Bolívia. Nisso se inserem os projetos aplicados por algumas unidades, como o ensino do espanhol, intercâmbios, entre outras práticas que buscam integrar o aluno boliviano à escola e que respeite as suas pluralidades, assim como coloca o aluno brasileiro a par de que também é um cidadão fronteiriço.

Para essas escolas que estão mais preparadas, muito há de influência da Escola Estadual Durvalina Estilbem de Oliveira, visto que foi a partir dela que vários projetos pedagógicos surgiram na cidade, mesmo quando a própria SEDUC não tinha um currículo apropriado para receber esses alunos. Com o encerramento da E.D.E.O. houve uma redistribuição significativa de alunos pela rede pública de ensino, o que levou outras escolas a tentar se adaptarem à realidade fronteiriça. Há de ressaltar que o fechamento da E.D.E.O. é uma perda significativa tanto para a educação, quanto para a cultura de Guajará-Mirim e devem ser pensadas formas de manter o seu legado vivo. Como apontado por Santos (2016), adaptações

são necessárias para as escolas de fronteira que “caminham na certeza de que o limite fronteiriço não pode limitar a interação educacional e para isso é necessário construir pontes, caminhos e fazer as travessias necessárias para transformar o espaço educacional fronteiriço em um espaço integrado” (SANTOS, 2016, p. 183)

Por outro lado, a maioria das escolas ainda estão no início das discussões sobre o tema e não possuem projetos curriculares pautados na interculturalidade e que atendam a um raciocínio espacial sobre a sua condição e, dos alunos, serem habitantes fronteiriços. Isso se aplica principalmente para as escolas da rede municipal, embora a rede estadual não esteja muito distante das dificuldades. Para essas que não estão preparadas, é de suma importância que a colaboração e diálogo entre as mesmas sejam aprofundados, que as Secretarias de Educação deem suporte para a realização dos projetos pedagógicos e que as insiram em projetos de âmbito regional já consolidados, como o do Mercosul Educacional.

Pôde-se perceber que as unidades possuem muitas dificuldades no tocante à educação dos alunos não nacionais. Tais entraves poderiam ser amenizados por uma política de aperfeiçoamento do corpo docente e administrativo, a exemplo da maior dificuldade apontada, a língua. Uma perspectiva de educação em zona de fronteira demanda a efetivação de políticas educacionais implantadas pelas estruturas governamentais, através de recursos, ações sólidas binacionais e com a efetiva participação da comunidade escolar.

Neste contexto, pensamos, como educadores da área do ensino de Geografia, a necessidade de se efetivar projetos pedagógicos onde as particularidades espaciais dos alunos, habitantes transfronteiriços, sejam contempladas. Dessa forma poderíamos reconhecer que estamos no caminho para uma educação integrada, plural e inter e multicultural.

7 REFERÊNCIAS

ÁVILA, Leonardo. *No llores, prenda, pronto volveré. Migración, movilidad social, herida familiar y desarrollo*. La Paz: FUNDACIÓN PIEB; IFEA; UCB, 2006.

ASSIS, Gláucia. *De Criciúma para o mundo: rearranjos familiares e de gênero nas vivências dos novos migrantes brasileiros*. Tese de doutorado (Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2004.

ATO DECISÓRIO Nº 407/ CONSEA, UNIR. *Moção de apoio à Escola Durvalina Estilbem de Oliveira, em Guajará-Mirim*. 2016. Disponível em: https://secons.unir.br/uploads/ato/5107_407_407_ato_mocao_apoio_escola_durvalina_guajara.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL, Executivo, 12 de janeiro de 2009. *Acordo Binacional Brasil-Bolívia para cidadãos fronteiriços nº 6737/2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Escolas Bilingües de Fronteira*, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Tabela do Programa Bilingüe de Fronteira*, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela_frenteira.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

BROVETTO, Claudia. *Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 25-43, 2010.

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

CANDAU, Vera. *“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 15-34. 2016.

CANDAU, Vera. *Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais*. Revista Cocar, ed. n. 8, esp. p. 28-44, jan./abr. 2020.

FERREIRO, Emília. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, v. 2, p. 9-19. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, 1995. Disponível em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1362>

FERREIRA, José. Mapeamento do ensino do português na educação superior no Mercosul. *Da Investigação às Práticas*, v. 11, n. 1, p. 150-170, 2021.

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

FUNAG. *Brasil: fronteiras terrestres*. 2015.

GORDONAVA, Afonso. Migración boliviana a España: antecedentes, caracterización y perspectivas. In: GORDONAVA, Afonso. *Migraciones contemporáneas*. Una contribución al debate. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA / CAF / Plural, 2009. p. 157-189.

IBGE. *Cidades e Estados*. 2020.

LAPONCE, Jean. *Langue et territoire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1984.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MENDES, Eliziane; SANTOS, Zuila. O lugar do migrante boliviano em Guajará-Mirim (RO), fronteira do Brasil com a Bolívia. *Revista Presença Geográfica RPGE*, v. vi, num. esp., 2019.

MERCOSUL. *Acordo sobre residência para nacionais dos Estados parte do Mercosul*. 6 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.mercosur.int/tgeneric.jsp?contentid=2639&site=1&channel=secretaria>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MERCOSUL. *Tratados, Protocolos e Acordos*. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/tratados/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

- MERCOSUL EDUCACIONAL. *Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015*; PRESIDÊNCIA PRO TEMPORE PARAGUAI PRIMEIRO SEMESTRE, 2011. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/tratados/finish/7-planos-planes/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- PEREIRA, Stella. *Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça*. Dissertação de mestrado, UFSC, 2014.
- PLATA-POTTER, S. I. & GUZMAN M. R. T. de. Mexican Immigrant Families Crossing the Education Border: A Phenomenological Study. *Journal of Latinos and Education*, v. 11, n. 2, p. 94-106, 2012.
- PORTERA, Agostino. Multicultural and Intercultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. In: GRAMT, Carl. A; PORTERA, Agostino. *Multicultural and Intercultural Education: Enhancing Global*. New York: Taylor & Francis, 2011.
- PRETURLAN, Renata. *Mobilidades e classes sociais: a migração boliviana para São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- RAFFESTIN, Claude. *Pour Une Géographie Du Pouvoir*, Licet, Paris, 1980; *Por uma Geografia do Poder*, ed. Ática, SP, 1993.
- RODRIGUES, Luana. Caminhos para as línguas na fronteira: políticas linguísticas no Brasil. *Revista Letras Escreve*, Macapá, v. 10, n. 1, 2020.
- ROMAINE, Suzanne. *Language, culture, and identify across nations*. In: ROMAINE, Suzanne. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. 2018. p. 373-384.
- SANTOS, Zuila. *Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia*. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SANTOS, Gislene; FERNANDES, Caio. *Algumas questões sobre transnacionalismo migratório*. In: SANTOS, Gislene; FLORIANI, Nádia P. (org.). *Migrações na América Latina Contemporânea, processos e experiências humanas*. Curitiba: Editora UFPR, 2018. p. 131-153.
- SANTOS, Gislene. *Estado, Redes sociais e Fronteira: a migração do sul catarinense para os EUA*. Tese de Doutorado (Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFSC, 2007.
- SOARES, Weber. A imigração valadareense à luz dos fundamentos teóricos da análise de redes sociais. In: MARTES, A. C. B.; FLEISCHER, S. *Fronteiras cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 231-261.

Title

The educational situation in the borders contexts: an analysis of Guajará-Mirim (RO).

Abstract

The mobility on the Brazilian border has intensified in recent decades, driven mainly by public policies of the Southern Common Market. Thus, this article will address the movement of Bolivian migrants toward the city of Guajará-Mirim, located in the state of Rondônia (RO), on the international border with Bolivia, focusing on those who come to study on the Brazilian side. For this, the time frame will be the last two decades, from 2000 to 2021, in order to observe the behavior and intensifications of this mobility. The research is dedicated to understanding the educational conjuncture of the public school system of Guajará-Mirim, which is a receptor of Bolivian students, especially for the issues of insertion of these students, how and if the schools have adapted to the border reality and if they present teaching-learning projects based on the plurality of students. To this end, we conducted a discussion on the relationship between border mobility and education, as in Santos (2016), interculturality and multiculturalism with Candau (2016, 2020) and Portera (2011). Allied to the bibliography, methodologically we make use of the treatment of data available in the National Migratory Registration System and also semi-structured questionnaires conducted in local public schools in order to point out the border characteristics present in the city of Guajará-Mirim. Tables, graphs and maps were also elaborated to elucidate the presence of Bolivians in the educational system. The results obtained point to the difficulties of educational institutions in the implementation of an intercultural education, especially with regard to language and the very invisibility of the northern border context in regional educational pedagogical projects.

Keywords

Bolivian students; border education; educational public politics; migration

Recebido em: 18/08/2021.

Aceito em: 09/12/2021.