



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL**

ANA MARIA DOS SANTOS SILVA

**ESCOLA DA AUTORIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL JULIA
GONÇALVES PASSARINHO NA REGIÃO FRONTEIRIÇA (BRASIL/BOLÍVIA) DE
CORUMBÁ (MS)**

Corumbá (MS)
2020

ANA MARIA DOS SANTOS SILVA

**ESCOLA DA AUTORIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL JULIA
GONÇALVES PASSARINHO NA REGIÃO FRONTEIRIÇA (BRASIL/BOLÍVIA) DE
CORUMBÁ (MS)**

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

Linha de Pesquisa: Ocupação e Identidade Fronteiriças.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Henrique Golin

Corumbá (MS)
2020

ANA MARIA DOS SANTOS SILVA

**ESCOLA DA AUTORIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL JULIA
GONÇALVES PASSARINHO NA REGIÃO FRONTEIRIÇA (BRASIL-BOLÍVIA) DE
CORUMBÁ (MS)**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Carlo Henrique Golin
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPAN)

Rogério Zaim de Melo
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPAN)
Membro Externo

Marco Aurélio Machado de Oliveira
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPAN)
Membro Interno

Lucilene Machado Garcia Arf
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPAN)
Membro Suplente

Esta Dissertação é dedicada a Deus, minha
fortaleza e direção. E também à minha família que
sempre acompanhou meus passos e me apoiou
nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua companhia e proteção e pela força e coragem de que tanto precisei para superar todas as dificuldades e entraves no caminho, pois sem Ele nada em minha vida seria possível.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Genésio, pelo incentivo e confiança na minha capacidade.

Ao meu esposo Delcio, pela compreensão e apoio nas vezes que precisei me ausentar e pelos cuidados que teve com a nossa casa e nossos filhos.

Aos meus filho (s) Mariana, Dalton e Marinne, pelo carinho e apoio sempre demonstrados e pela contribuição nos afazeres domésticos durante minhas ausências ou impossibilidades.

Às minhas irmãs Marilza e Luciana, minhas companheiras de vida e de percurso na vocação educacional, que tanto me inspiraram a seguir esse caminho.

A toda equipe da Escola “Júlia Gonçalves Passarinho” e em especial a antiga gestão da escola, na pessoa da ex-diretora Rosangela Olarte e o ex-diretor adjunto Fernando, pelo incentivo e colaboração nas minhas pesquisas realizadas dentro e fora da escola.

A todos os professores da escola JGP que desde o ano de 2017 passaram por todos os processos de adaptação e enfrentaram junto comigo os desafios desse novo modelo de escola em tempo integral em Corumbá (MS).

A minha amiga Vânia Gonçalves Palma que tanto me apoiou e acompanhou meus sofrimentos, quando nem todos na escola me compreendiam.

A minha amiga Tayrine Fonseca, a quem muito me orgulho e admiro, pelo apoio técnico que me forneceu neste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlo Henrique Golin, por ter me aceito como sua orientanda, pela paciência e por suas interferências pontuais e certas no decorrer do caminho.

A todos os envolvidos no Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços: professores, banca de qualificação e secretaria, pela paciência e contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, o meu eterno obrigado!

“Ainda não cheguei onde eu quero, mas graças a Deus já não estou no mesmo lugar!”

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar a proposta de educação em tempo integral para os estudantes fronteiriços do ensino médio, em especial, os estudantes pendulares com descendência boliviana. A pesquisa desenvolveu-se com os estudantes regularmente matriculados no ensino médio, da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho (JGP) em Corumbá (MS), sendo esta investigação pautada em estudo de caso em duas fases: a primeira ocorrida no ano letivo de 2018, quando foi realizado uma pesquisa de campo com todos os estudantes matriculados, a fim de se descobrir o perfil desses estudantes; a segunda fase ocorreu no ano de 2020 e teve a participação somente de estudantes pendulares, com origem boliviana, residentes na cidade de Puerto Quijarro (BO). Procuramos, neste trabalho, compreender a contribuição do programa Escola da Autoria promovido pelo governo atual de MS, sendo observado as suas propostas pedagógicas para a diminuição das diferenças e preservação das identidades socioculturais, em especial, focando na realidade dos jovens desta região de fronteira. Os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa foram: 1 - revisão bibliográfica e documental, na qual apresentamos os conceitos gerais referentes ao tema fronteira, sobretudo os elementos que envolvem a vida fronteiriça em MS e, ainda, abordamos o percurso histórico e legal das escolas em tempo integral no Brasil, o modelo original de escola EMTI e sua reprodução em diversas escolas públicas brasileiras até a sua implantação no MS; 2 - trabalho de campo realizado com estudantes da escola JGP e análise de dados resultantes deste momento empírico; 3 - apresentação e discussão dos resultados da pesquisa sobre a unidade da autoria na fronteira Brasil-Bolívia; 4 – na última parte são apresentadas as propostas de ações e as suas possíveis aplicabilidades no EMTI, considerando o contexto fronteiriço. Por fim, são elencados elementos para minimizar as dificuldades relatadas pelos estudantes pendulares envolvidos na pesquisa, tais como: a necessidade de um transporte público gratuito e um olhar diferenciado para a inclusão social desses jovens que necessitam cruzar o limite internacional diariamente. Defendemos a ideia que essas ações sejam iniciadas e mantidas nas escolas de fronteira, pois são nesses espaços educativos que carregam diversas tarefas sociais que ultrapassam a educação formal, incluindo o papel de preservar a identidade e as múltiplas culturas existentes nelas. Destacamos, também, que possíveis ações conjuntas entre os dois países dessa fronteira em estudo, por exemplo, um acordo bilateral de educação entre o Brasil e a Bolívia, poderiam resultar em concretização dessas propostas elencadas, sobretudo em prol de uma formação educacional que valorize a integração e o aspecto intercultural da/na região.

Palavras-chave: Fronteira. Ensino Médio. Tempo Integral. Interculturalidade.

RESUMEN

Esta disertación tuvo como objetivo analizar la propuesta de educación de jornada completa para los estudiantes fronterizos de enseñanza secundaria, en especial, los estudiantes pendulares con descendencia boliviana. La investigación se desarrollo regularmente con los estudiantes matriculados en el bachillerato de la escuela estatal Julia Gonçalves Passarinho (JGP) en Corumbá-MS, siendo esta investigación guiada en el estudio de casos en dos fases: La primera ocurrida en el año lectivo de 2018 cuando fue realizado una investigación de campo con todos los estudiantes matriculados, a fin de descubrir el perfil de estos estudiantes; la segunda fase ocurrió en el año 2020 y tuvo solamente la participación de estudiantes pendulares de origen boliviano, residentes en la ciudad de Puerto Quijarro (BO). Procuramos, en este trabajo, comprender la contribución del programa **Escuela de Autoría**, promovido por el gobierno actual de MS, siendo observadas sus propuestas pedagógicas para reducir las diferencias y preservar las identidades socioculturales, en particular, enfocándose en la realidad de los jóvenes de esta región fronteriza. Los procedimientos metodológicos que guiaron esta investigación fueron: 1 - Revisión bibliográfica y documental, en la cual presentamos los conceptos generales referentes al tema frontera, especialmente los elementos referidos a la vida fronteriza en MS y, además, abordamos el trayecto histórico y jurídico de las escuelas con jornada completa en Brasil, el modelo original de escuela EMTI y su reproducción en diversas escuelas publicas brasileñas hasta su implementación en MS; 2 - Trabajo de campo realizado con estudiantes de la escuela JGP y análisis de datos resultantes de este momento empírico; 3 - Presentación y discusión de los resultados de la investigación sobre la unidad de la autoría en la frontera Brasil-Bolivia; 4 - En la ultima parte son presentadas las propuestas de acciones y sus posibles aplicaciones en la EMTI, considerando el contexto fronterizo. Finalmente, se enumeran elementos para minimizar las dificultades reportadas por los estudiantes pendulares involucrados en esta investigación, tales como: la necesidad de un transporte publico gratuito, y una mirada diferente a la inclusión social de estos jóvenes que necesitan cruzar el limite internacional diariamente. Defendemos la idea de que estas acciones deben iniciarse y mantenerse en las escuelas fronterizas, ya que es en estos espacios educativos donde se desarrollan diversas tareas sociales que van más allá de la educación formal, incluyendo el rol de preservar la identidad y las múltiples culturas existentes en ellas. Destacamos también, que posibles acciones conjuntas entre los dos países de esta frontera en estudio, por ejemplo, un acuerdo bilateral de educación entre Brasil y Bolivia, podrían resultar en una realización de estas propuestas enumeradas, especialmente a favor de una formación educativa que valore la integración y el aspecto intercultural de/en la región.

Palabras claves: Frontera. Enseñanza Media. Jornada Completa. Interculturalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Pedagógico da Escola da Escolha.....	45
Figura 2 - Roteiro de entrevista com estudante pendulares.....	63
Figura 3 - Localização da escola JGP e o distanciamento com a linha internacional.....	64
Figura 4 - Divulgação da taxa de escolarização dos estudantes de 15 a 17 anos de idade.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de alunos que possuem familiares residindo na Bolívia.....	75
Tabela 2 - Identidade dos alunos da escola JGP.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BR	Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DE	Disciplinas Eletivas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
EO	Estudo Orientado
GP	Ginásio Pernambucano
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
JGP	Júlia Gonçalves Passarinho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PE	Práticas Educativas
PEE	Planos Estaduais da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PV	Projeto de Vida
PY	Paraguai
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
REE	Rede Estadual de Ensino
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SUDECO	Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de alunos dos 1º anos e concluintes no final de 2018.....	70
Gráfico 2 - Total de alunos dos 2º anos e concluintes no final de 2018.....	71
Gráfico 3 - Total de alunos dos 3º anos e concluintes no final de 2018.....	71
Gráfico 4 – Procedência de alunos matriculados nos primeiros anos em 2018.....	73
Gráfico 5 - Mobilidade dos estudantes de casa à escola por turma.....	73
Gráfico 6 - Afirmações sobre o conhecimento da cultura boliviana.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de alunos matriculados e pesquisados no ano letivo de 2018 na escola JGP.....	72
Quadro 2 - Motivos que levaram os alunos a optar pela JGP em 2018.....	74
Quadro 3 - Distribuição de vagas entre as turmas da escola estadual JGP até Março de 2020.....	80
Quadro 4 - Quadro atual de vagas entre as turmas da Escola Estadual JGP	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS FRONTEIRAS	20
1.1 As fronteiras de Mato Grosso do Sul.....	26
1.2 A fronteira Brasil-Bolívia.....	30
2 O PERCURSO HISTÓRICO E A LEGISLAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	36
2.1 A história da Escola da Escolha e a reprodução do modelo de escola em tempo integral....	42
2.2 O modelo pedagógico da Escola da Escolha: as Metodologias de Êxito da Parte Diversificada Curricular.....	46
2.3 O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a implantação no estado de Mato Grosso do Sul.....	52
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A UNIDADE DA AUTORIA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA	64
4.1 Características gerais da escola JGP.....	64
4.2 Dados preliminares dos estudantes matriculados em 2018.....	68
4.3 Quadro atual da escola da Autoria JGP.....	78
4.4 Resultados e discussão das entrevistas com os alunos pendulares.....	87
5 PROPOSTA DE AÇÃO	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	116
Anexo 1 - Termo de Assentimento.....	117
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	119
Anexo 3 - Roteiro de entrevista com os estudantes pendulares de origem boliviana.....	121
Anexo 4 - Carta de apresentação a direção da escola JGP em 2020.....	122

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino sempre fizeram parte da trajetória de vida das pessoas. É nas escolas que desde a infância compartilhamos parte de nosso dia, aprendemos lições escolares, convivemos com pessoas diferentes, lidamos com situações harmoniosas e problemáticas que podem resultar em boas ou más lembranças, dependendo de como convivemos com elas ao longo de nossas vidas.

Assim sendo, a escola pública sempre fez parte da vida da pesquisadora enquanto aluna, tanto do ensino básico, quanto do ensino superior, e mais recentemente como professora atuante na rede estadual de ensino em Corumbá (Mato Grosso do Sul), local de trabalho e objeto de estudo da vigente pesquisa. Este trabalho tem, portanto, um olhar da pesquisadora que, sendo fronteiriça, nascida e criada em Corumbá (fronteira Brasil-Bolívia) está acostumada com a presença de imigrantes internacionais nos diversos setores econômicos e sociais da cidade.

Como aluna frequente de escolas públicas também experimentei o convívio com o “diferente”, cujos momentos se mesclavam entre tensões e conflitos em meio aos alunos e colegas de sala de aula. Mas foi convivendo com uma amiga de ascendência boliviana, durante alguns anos letivos consecutivos, que pude perceber o quanto a presença do “diferente” incomodava as pessoas. Acreditava que os apelidos e os atos de exclusão que várias vezes aconteciam com minha amiga se tratavam apenas de “brincadeiras ou de birra entre crianças”. Não percebia em nenhum momento o quanto ela sofria e muito menos presenciei cenas de intervenção da escola em defesa dos que se apresentavam “diferentes”.

Como educadora do ensino básico, inclusive da instituição de ensino pesquisada, pude perceber o significativo quantitativo de alunos de diferentes origens culturais e sociais que estudam em escolas públicas, especialmente estudantes de origem boliviana, que apesar de residirem em seu território nacional, necessitam buscar as escolas do lado brasileiro para sua formação educacional.

Essa ação de travessia pelos habitantes de ambos os limites internacionais em busca de novas oportunidades são comuns em regiões de fronteira. São nessas peculiares regiões que se mantêm estabelecidos diversos tipos de interações, inclusive na vertente educacional. Neste sentido, o foco da pesquisa se desenvolveu pensando no fenômeno educativo e nas peculiaridades envolvendo as identidades fronteiriças que se manifestam especificamente, em escolas de fronteira. Assim sendo, nasceu a proposta de pesquisar os estudantes da escola que

oferece o ensino médio em tempo integral localizada na região de fronteira estado de Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente na cidade de Corumbá, fronteira Brasil-Bolívia.

As escolas de tempo integral para o ensino médio foi uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) com a proposta do “Novo Ensino Médio” (Medida Provisória 746, de 22/09/2016), indicando uma educação integral ao jovem, especialmente convertendo escolas regulares em escolas em tempo integral. O estado de MS vem trabalhando essa proposta desde 2017, quando iniciou o programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) com 12 escolas. Esse número aumentou em 2018 para 16 escolas e em 2019 se encontra com 28 unidades escolares de EMTI no estado (CORREIO DO ESTADO, 2019).

Em MS o governo do estado denominou o modelo de escola em dois turnos de Escola da Autoria (SED nº 4973, de 29 de dezembro de 2016, criado a partir da Portaria do MEC nº 1145, de 10 de outubro de 2016). Atualmente (2019), o estado alcançou em sua Rede Estadual de Ensino (REE) o número de 57 (cinquenta e sete) escolas com ensino de tempo integral destinadas para o ensino fundamental e médio, sendo que 29 (vinte e nove) pertencem ao nível fundamental e 28 (vinte e oito) são exclusivas para o Ensino Médio. As escolas de EMTI estão distribuídas entre a capital e as cidades de Maracaju, Corumbá, Naviraí, Ponta Porã, Dourados, Coxim, Bela Vista, Caarapó, Jardim, Amambai, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia, Camapuã, Anastácio, Cassilândia e Fátima do Sul (CORREIO DO ESTADO, 2019).

Vale destacar que a unidade da Autoria em Corumbá é o local de trabalho da pesquisadora, desde o início do programa em 2017. Deslumbrada com essa nova proposta de ensino no Estado, decidi então, investigar o fenômeno educativo conciliando, assim, o tempo a mais do ensino (tempo integral) com os diferentes atores sociais que frequentam as escolas localizadas em regiões de fronteira. Assim, a ideia inicial de pesquisar apenas uma escola da fronteira foi substituída por uma nova proposta de integrar duas realidades de fronteira diferentes: uma que se encontra na fronteira com a Bolívia e a outra com o Paraguai.

Neste trabalho, a unidade escolar de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) estudada é a Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho (JGP). Esse espaço educacional está localizado em Corumbá (Brasil) e próximo ao limite internacional com a Bolívia, o que acaba representando um ponto de atração para os estudantes do país vizinho que buscam vagas nas escolas públicas da região para concluírem seus estudos. Esse acesso, porém, favorece o contato com culturas diferentes, podendo resultar em processos de exclusão/inclusão.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS), por fazer fronteira com dois países diferentes (Bolívia e Paraguai), favorece o contato entre brasileiros/bolivianos e brasileiros/paraguaios. É a partir da cidade de Corumbá que os produtos bolivianos entram na cidade e parte dos produtos brasileiros sai para a Bolívia, passando pela cidade boliviana de Puerto Quijarro. Outro exemplo ocorre entre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, onde os brasileiros cruzam o limite internacional para a compra de produtos com preços mais acessíveis que os praticados no país.

Outro aspecto peculiar existente entre as regiões de fronteira de MS é o fato de terem sido palco de conflitos armados decorrentes da disputa de territórios tomados pelos espanhóis ocorridos no século XVIII (entre 1864 a 1870) conhecidos como a Guerra do Paraguai. Algumas cidades de MS foram palcos de algumas batalhas do conflito, sendo ocupadas e destruídas por tropas de Solano Lopez (o então governo paraguaio daquele período) em 1864-65.

Muitos historiadores relatam, como exemplo, um dos mais sangrentos duelos armados deflagrado em Forte Coimbra, distrito de Corumbá, que foi invadido por soldados paraguaios em 1865 e renderam cerca de 200 pessoas, entre militares e civis que ali moravam (CORREIO DO ESTADO, 2019). Cinco anos mais tarde (1870) a cidade foi retomada pelo Tenente-Coronel Antônio Maria Coelho, sendo em seguida, reconstruída. Nessa época, a cidade recebia muitos imigrantes europeus e de outros países sul-americanos que foram responsáveis por dinamizar o fluxo comercial de embarcações no Porto Geral de Corumbá, fazendo com que este se tornasse o terceiro maior porto da América Latina até 1930 (DIÁRIO ON LINE, 2019).

Nesse mesmo período, por volta de 1875, a 30 km do centro de Corumbá, já havia registros da presença de bolivianos nesta fronteira, nas margens da Laguna de Cáceres, em Puerto Suárez (BO). No entanto, o povoamento no país vizinho tornou-se mais intenso com a chegada da estrada de ferro em 1950, o que possibilitou a expansão da população de Puerto Quijarro, ampliando para o distrito de Arroyo Concepción nas décadas de 1970/1980, contribuindo, assim, para o aumento do contingente boliviano nesta fronteira Brasil-Bolívia (COSTA, 2012).

O resgate histórico da fundação da cidade de Corumbá, cuja participação de imigrantes foi determinante para a ascensão da economia local, contribuiu para fazer desta fronteira um lugar único, de encontro de culturas. O contato com o país vizinho permite estabelecer uma dinâmica de trocas que acabam por produzir locais de convivência com o outro, condensadores de identidades em limites de fronteira (COSTA, 2012).

Esse contato com o diferente é o que torna as regiões de fronteira como territórios que possuem sua própria identidade. Porém, não se pode conceituar fronteira sem considerar o território, mas não somente ligá-lo ao fato geográfico que delimita uma soberania de outra, e sim no sentido de construção de espaços como sendo “[...] definido e delimitado por e a partir de relações sociais de poder” (SOUZA, 1995, p. 78). Observar os territórios como campo de forças criadas a partir das relações sociais e não somente como local exclusivo de expressividade de poder é um dos focos deste trabalho. Essas relações sociais criam territorialidades que são originadas a partir de um conjunto de reações oriundas de um sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo para atingir maior autonomia que seja compatível com o sistema (SOUZA, 1995).

Assim, o limite construído entre as soberanias nacionais nas fronteiras é rompido pelos habitantes locais que vão e vêm numa dinâmica estabelecida de trocas comerciais e de relações afetivas, resultando no fortalecimento da identidade regional. As fronteiras são espaços construídos a partir da convivência com o “outro”, do contato com o diferente e estão diretamente ligadas com a construção do território, cujas ações de trocas entre as populações de nacionalidade distintas constituem fontes de referências identitárias (NOGUEIRA, 2007).

Por fim, compartilho com a ideia de fronteira vivida descrita por Nogueira (2007) que destaca que a fronteira deve ser interpretada a partir da compreensão que seus habitantes têm dela e dos relacionamentos que se estabelecem entre seus vizinhos e entre seus compatriotas das regiões centrais. Neste contexto de fronteira vivida, as relações vão muito além de fluxos de mercadorias no sentido econômico e busca compreender a fronteira a partir do cotidiano do lugar, abrangendo também a interação de outros fluxos no campo social, educacional, turístico, familiar e de trabalho.

Mas é no campo educacional que esta pesquisa dedica atenção especial. As escolas localizadas em regiões de fronteira atendem muitos imigrantes (ou filhos destes) que frequentam (ou já frequentaram) escolas brasileiras em busca de formação educacional. Dessa maneira, se estabelecem trocas de experiências vivenciadas entre os estudantes bolivianos, brasileiros e paraguaios, observadas das realidades socioculturais entre os países vizinhos, misturando e construindo assim, uma cultura fronteiriça peculiar oriunda das interações.

Por considerar que as escolas são espaços de diversos tipos de trocas, não se pode negar que nesses espaços também configuram cenas de preconceitos, atos de discriminação étnica e exclusão social contra alunos imigrantes que frequentam escolas brasileiras. Há muitos casos de estudantes pendulares e filhos de imigrantes que, apesar de serem legalmente registrados no Brasil (com porte de documento nacional) são tratados com preconceitos e até

mesmo denominados por nomes pejorativos em relação às suas nacionalidades, com a intenção de ofensa (GOLIN, 2017).

A escolha pelo estudo da unidade da Aatoria em Corumbá se deve ao fato de possuir características que a difere e a assemelha a outras escolas públicas da região. O que a diferencia das outras escolas é o pioneirismo que possui, ou seja, trata-se da única escola pública estadual de Corumbá que oferece o ensino médio funcionando em tempo integral desde 2017. E o que a assemelha das outras unidades de ensino é que, assim como as demais escolas, possui as características em comum: são espaços de aprendizagens, estão localizadas geograficamente em linhas de fronteira (Brasil-Bolívia), recebem muitos estudantes em vulnerabilidade social, contam com a inclusão de estudantes de origem boliviana, integrando assim, dois povos culturalmente diferentes e devido a isso, tornam-se palcos de conflitos, tensões devido ao choque de diversidades culturais distintas.

Esta pesquisa possui o olhar e a participação da pesquisadora. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, já que faço parte da vida escolar como professora de geografia, desde o início da implantação do projeto em uma das escolas de tempo integral, a unidade da Aatoria em Corumbá. Desde então, iniciou minha inquietação a respeito das escolas em tempo integral no sistema público de ensino de MS, fato inédito para a minha cidade e para minha geração. E isso me motivou a buscar as respostas para esta nova proposta de ensino em MS, extraídas a partir do olhar dos estudantes que integram as escolas de tempo integral em regiões de fronteira.

Este trabalho tem por objetivo analisar a proposta de educação em tempo integral para os estudantes fronteiriços do ensino médio, em especial, os estudantes pendulares com descendência boliviana. Para alcançar esta finalidade, trilhei alguns objetivos específicos, que são: **1)** Compreender o Programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) implantado no estado de MS, através do Projeto de Governo intitulado Escola da Aatoria; **2)** Apresentar o perfil geral dos estudantes matriculados na unidade escolar de Corumbá (MS), sobretudo focando naqueles que são considerados como “alunos bolivianos”¹; **3)** Identificar as potencialidades e dificuldades relatadas pelos discentes “bolivianos”, em condição de pendularidade, sobre seu vínculo e desenvolvimento do Programa Escola da Aatoria em Corumbá (MS). Este estudo se torna especial, por se tratar de uma realidade inédita para os anos finais da educação básica, direcionada aos estudantes que convivem e compartilham

¹ Entende-se no trabalho por “estudantes bolivianos” aqueles que têm vínculo familiar boliviano e estudam no Brasil em condição de pendularidade. Neste último, indivíduos que residem no lado boliviano da fronteira, mas que nasceram no Brasil, portanto, possuem documentos e cidadania brasileira (DA COSTA, 2015).

experiências diariamente em uma escola de tempo integral, na região de fronteira (Brasil-Bolívia) em Corumbá (MS).

Assim, este trabalho foi descrito em cinco capítulos.

No primeiro capítulo são apresentados conceitos gerais referentes ao tema fronteira, baseando em diversos autores, consubstanciando elementos sobre as fronteiras de Mato Grosso do Sul, tais como a sua história política e legislativa de formação. Também nesse capítulo são descritas as especificidades da fronteira entre o Brasil-Bolívia, tendo como centro a cidade de Corumbá.

O segundo capítulo aborda o percurso histórico e as legislações das escolas em tempo integral no Brasil, apresentando o modelo original que nasceu em Pernambuco e as Metodologias de Êxito do modelo pedagógico da Escola da Escolha, cujo modelo se reproduziu em diversas escolas públicas do Brasil, até a chegada do Programa de Fomento às escolas de EMTI em Mato Grosso do Sul.

No terceiro capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, detalhando o passo a passo da investigação e análise de campo.

No quarto capítulo, são apresentados os dados preliminares extraídos da aplicação de um questionário semiestruturado, destinado a todas as turmas do ensino médio que frequentaram a escola JGP em 2018. Na sequência, são apresentados os dados e análises das entrevistas realizadas em 2020 com os sujeitos selecionados, neste caso estudantes pendulares que residem na Bolívia e estudam no Brasil, na escola pública de ensino médio em tempo integral “Júlia Gonçalves Passarinho”.

No quinto capítulo, é apresentada a “Proposta de Ação” com suas possíveis aplicabilidades para a melhoria do ensino, considerando a realidade dos alunos em condição de pendularidade na fronteira estudada. Um exemplo dessas propostas seria a aplicação de ações voltadas para minimizar as dificuldades relatadas pelos estudantes pendulares, como a necessidade de um transporte público gratuito ou a outras questões relacionadas aos problemas que interferem no aprendizado e no relacionamento com os demais estudantes da escola. Tais propostas são ideias iniciais, mas que podem influenciar no desenvolvimento de muitas outras ações advindas de novas pesquisas.

Por fim, nas considerações finais oriundas do próprio resultado da pesquisa, estão indicados os possíveis caminhos que viabilizam a integração dos estudantes frequentadores de escolas brasileiras em região com contato internacional de fronteira.

1 AS FRONTEIRAS

A definição dos órgãos oficiais do Brasil sobre a determinação do território fronteiriço seguem as premissas contidas na Lei nº 6.634/79 e no Decreto nº 85.064, de 26/08/79, em que se estabelece como faixa de fronteira a partir da linha divisória terrestre entre o país vizinho até 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) para “dentro” do território nacional.

A Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) concorda com esta definição, por caracterizar geograficamente a faixa de fronteira de 150 km ao longo de 15.719 km da fronteira brasileira, na qual abrange 11 unidades da Federação e 588 municípios, divididos em sub-regiões e reúne aproximadamente 10 milhões de habitantes. Considera, ainda, dentro da região Centro-Oeste, que a faixa de fronteira é composta por 72 municípios, considerando os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2017).

Existem, porém, diversos conceitos sobre o tema fronteira. De maneira geral, conceitua-se fronteira como uma linha convencional que demarca os confins de um estado ou apenas apontam a fronteira como delimitação de territórios. Tais conceitos estão longe de traduzir o que realmente acontece nos espaços limítrofes entre os estados soberanos. Por isso, é necessária a apresentação de alguns conceitos sobre o tema fronteira para poder resultar num entendimento mais concreto, especialmente que atenda os objetivos propostos neste trabalho sobre as realidades das diferentes fronteiras.

Resultado do processo da globalização, a partir do estabelecimento das relações econômicas, políticas e sociais, o papel das fronteiras foi sendo alterado e, atualmente, corresponde a uma flexibilização que se deu em virtude de livre circulação de diversos fluxos, dentre eles, mercadorias e capitais. A presença do Estado, hoje menos efetiva, foi sendo substituída pelas demandas da economia global, possibilitando o fluxo de capitais e as interações transnacionais, dando às fronteiras uma nova configuração e significados, afetando a construção de novos sentidos da nacionalidade (GRIMSON, 2005). Nesse sentido, os grupos locais acabam por se destacar como atores históricos na formação de identidades e territórios (SAHLINS, 2000).

Costa (2008) afirma que as territorialidades são originadas das imposições de um grupo, empresa ou estado sobre determinado espaço geográfico, submetendo os territórios às suas vontades e virtudes, provocando grandes distúrbios em outros territórios. Segundo o autor: “A territorialidade é uma ação própria do território, enquanto este é o resultado das

ações dos seus atores endógenos em confronto com as territorialidades exógenas e com aquelas que o atravessam”. (COSTA, 2008, p. 59).

Esta definição, no entanto, está condicionada a uma área composta de normas jurídicas que definem e normatizam as ações legais e ilegais, nacionais e internacionais, (ANDRADE, 1995). Estas áreas se inserem em um território definido e delimitado pela soberania nacional que impõe suas normas e políticas como forma de controle, vigilância e como forma de manter a defesa e a segurança da nação.

Aliás, a preocupação com a defesa é essencial nas fronteiras e é regulamentada por lei, conforme descrito também na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20, § 2º:

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

Entretanto, essas definições e delimitações condizem com a definição de limites e estão longe do entendimento de fronteiras, no sentido de entender as relações transfronteiriças que estão propostas para muito além da restrição, do limite. Dessa forma, as fronteiras diferem de limites e envolvem complexidades e realidades diferentes.

Portanto, hoje existem vários conceitos que norteiam a definição sobre fronteiras. Por serem amplos e complexos, estes conceitos precisam ser analisados para estimular o entendimento de uma região que se diferencia das demais regiões do País, devido à sua propriedade de possuir peculiaridades e especificidades que, por muitas vezes, são ignoradas ou desprezadas (OLIVEIRA, 2012).

No entendimento de Lia Osório, que diferenciou esses dois termos, a fronteira significa o que está na frente e nasceu do desenvolvimento espontâneo da sociedade que se expandia além de seus limites, desbravando novas terras e se tornando, portanto, lugares de comunicação, adquirindo posteriormente um caráter político, não de fim de uma unidade política, mas do começo da soberania de um estado. O limite possui um sentido contrário, sendo um fator de separação entre unidades políticas soberanas, pois é usado como obstáculo fixo para manter coeso seu território, no sentido de controle de acordo com os interesses do Estado. (MACHADO, 1998).

Esse sentido de coesão entre os territórios soberanos impostos pelos limites internacionais são necessários e primordiais em regiões de fronteira como formas de controle do Estado Nacional, e se justificam pela preocupação com a defesa e segurança da nação. Porém, não se pode negar que as relações estabelecidas cotidianamente nas fronteiras vão

além dos limites jurídicos dos estados, originando na construção de novos espaços de territorialidades que se concretizam das relações que se estabelecem entre Estados-Nações distintas (MACHADO, 2010).

Neste sentido, a fronteira se diferencia de limites, pois estes conduzem ao envolvimento de uma barreira abstrata que é gerada e sustentada pelo Estado territorial no sentido de controle efetivo, resultando, assim, num instrumento de separação entre as soberanias dos estados. A fronteira, entretanto, se diferencia de limites justamente por não se apresentar como apenas uma “linha que divide”, resultante dos acordos internacionais (MACHADO, 1998). A fronteira, portanto, é considerada como sendo o palco de vivências e de trocas de experiências que se estabelecem entre povos distintos.

Raffestin (2005) salienta que a fronteira é um fato social de uma riqueza considerável, que compreende aspectos físicos, morais, políticos, religiosos e culturais de diversas ordens. São esses elementos territoriais que contribuem para construir as identidades individuais que são estabelecidas através das práticas e do cotidiano. As identidades sociais são, portanto, as responsáveis por definir o território e construir uma identidade territorial. Nas fronteiras, apesar de conter todos os elementos territoriais que definem uma identidade nacional, ocorre a busca pela defesa e preservação da fronteira cultural e social que objetiva manter coesa uma identidade territorial livre de influências externas. (DERROSSO e CURY, 2019, p. 71).

Grimson (2005) destaca um enfoque mais contemporâneo às fronteiras, revelando que as negociações identitárias afetam os sentidos da nacionalidade e as novas políticas definidas nos centros tendem a transformar a vida das populações locais. De acordo com Grimson (2005, p. 22):

O enfoque contemporâneo, que estimula esses estudos, visa analisar como as negociações identitárias nas fronteiras afetam a construção de novos sentidos da nacionalidade e, inversamente, como as novas políticas definidas desde os centros político-econômicos transformam a vida cotidiana e a experiência das populações locais.

Esse entendimento leva-nos à compreensão de que as populações das fronteiras estão constantemente sujeitas às transformações, resultando, assim, na criação de uma identidade própria. Barth (1998, p.196) descreve o conceito de fronteira étnica para justificar o contato entre os ambientes culturais diferentes. Segundo o autor, “[...] a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais”. Em outras palavras, o autor destaca que as mudanças culturais entre grupos distintos que compartilham o

mesmo espaço podem ocorrer sem que estas afetem significativamente as identidades do grupo.

Embora conjuguem culturas diferentes, o contato entre grupos diferentes nas fronteiras é intenso e promove o reconhecimento que os singularizam, mantendo, assim, suas referências identitárias. Estas, porém, serão sempre preservadas, como destacado por De Oliveira e Baines (2005), que afirmam os elementos culturais estão a serviço da identidade como sinais diacríticos, diferenciadores, manejados pelos indivíduos e grupos para marcar simbolicamente suas respectivas especificidades (DE OLIVEIRA e BAINES, 2005, p. 11).

Fronteiras e limites, portanto, denotam interdependência dada pela forte interação entre as cidades limítrofes. O limite internacional se apresenta como uma cerca (no sentido materializado) que apesar de separar ou estabelecer um controle social, também possibilita a passagem através de seus vãos, por cima ou por baixo ou escavando o subsolo (COSTA, 2012).

Na visão de Machado (2010) a fronteira se constitui como um espaço relacional que não desvincula dos limites, mas que mantém as redes e as relações humanas estabelecidas. Por entender a fronteira como espaço relacional, a autora considera as regiões de fronteira como um lugar de troca e comunicação e lugar de conflito e tensão.

É nesse aspecto que nos leva a concluir que o limite é uma condição inerente à fronteira, ou seja, sempre deve ter um limite para se ter uma separação entre duas jurisdições, mas não impede que as fronteiras se interajam, mantendo diversos tipos de trocas. No entanto, as fronteiras carregam consigo estereótipos que a elas são atribuídas. Um exemplo é o reconhecimento de que a fronteira é um local associado a conflitos, repressão, vigilância e ilegalidades. As fronteiras também são vistas como locais de desconfiança, onde vigoram práticas ilícitas de passagem de produtos e mercadorias ilegais, de tráfico de drogas, de armas, de todo tipo de contravenção, condizendo, assim, com o olhar que os habitantes têm da fronteira, por residir distante dela, mas que ouvem falar dela em noticiários de TV ou através de outras fontes de notícias. Essa visão condiz com o conceito de fronteira percebida e está de acordo com a interpretação negativa dos que estão localizados fora dela.

Sobre o conceito de fronteira percebida Nogueira (2007, p. 32) diz que:

A percepção da fronteira, principalmente para aqueles que estão localizados fora dela, no interior do Estado-nacional, é carregada de imagens depreciativas, pois, é pela fronteira que ingressam no país as diversas mazelas, mercadorias ilegais, mão-de-obra ilegal e toda sorte de contravenção.

Mas as fronteiras não se resumem apenas em locais de trocas comerciais, de locais onde vigoram oportunidades de práticas e ações lícitas e ilícitas. As fronteiras constituem espaços de contato entre dois ou mais povos de culturas diferentes que convivem e compartilham esse mesmo espaço em várias situações. As fronteiras são espaços construídos a partir da convivência com o “outro”, do contato com o diferente e estão diretamente ligadas com a construção do território, cujas ações de trocas entre as populações de nacionalidade distintas constituem fontes de referências identitárias (NOGUEIRA, 2007).

Essas referências identitárias foram construídas historicamente e traduzem a ideia de fronteira vivida também descrita por Nogueira (2007) que destaca que a fronteira deve ser interpretada a partir da compreensão que seus habitantes têm dela e dos relacionamentos que se estabelecem entre seus vizinhos e entre seus compatriotas das regiões centrais. Sobre a fronteira vivida, Nogueira (2007, p. 32-33) destaca que:

A fronteira vivida busca compreender o cotidiano deste lugar nos seus mais variados aspectos: lazer, trabalho, contravenção, consumo, defesa, disputas, reconhecendo ainda que o outro lado tenha outra lei. Assim, acreditamos que a fronteira seja capaz de refletir o grau de interação ou ruptura entre sociedades fronteiriças. Como esta perspectiva da fronteira vivida nos remete para a relação entre o ser e o lugar, não poderíamos passar ao largo da questão da identidade com o lugar, pensar na fronteira como espaço de referência identitária, ou seja, uma identidade territorial cuja manifestação empírica é a própria experiência de habitar este lugar.

Neste contexto de fronteira vivida, as relações vão muito além de fluxos de mercadorias no sentido econômico e busca compreender a fronteira a partir do cotidiano do lugar, abrangendo também, a interação de outros fluxos no campo social, educacional, turístico, familiar e de trabalho.

A proposta da abordagem de fronteira vivida condiz com a realidade de ambas as cidades vizinhas ao limítrofe internacional Corumbá (BR) - Puerto Quijarro (BO). Nestas regiões fronteiriças a identidade territorial é evidente, graças à forte integração econômica e cultural que se manifestam entre os habitantes locais. Essa integração só é possível, pela proximidade entre as cidades junto ao limite internacional, inclusive classificadas como cidades-gêmeas (de acordo com a portaria nº 213, de 19 de julho de 2016). Estas se destacam entre as demais cidades brasileiras, pela sua proximidade com o país vizinho e pelo compartilhamento de manifestações, bem como dos problemas inerentes ao convívio na fronteira que aí adquirem maior densidade, refletindo, assim, no desenvolvimento regional e na cidadania (BRASIL, 2016).

Assim sendo, o conceito de fronteira vivida (NOGUEIRA, 2007) e de Cidades Gêmeas (BRASIL, 2016) é o que realmente traduz a dinâmica de ambas as cidades que integram esta pesquisa, sendo, portanto, o conceito apropriado para fundamentar este trabalho. Também não se pode deixar de mencionar que os elementos territoriais desta fronteira contribuem em muito na construção da identidade territorial de seus moradores. Nesse sentido, podemos considerar que os elementos históricos e geográficos, além dos econômicos e sociais de formação desta fronteira, influenciaram na construção das identidades territoriais ao longo da vida dos moradores, consolidando, assim, a sua singularidade, compondo uma população de fronteira mista, heterogênea, composta, sobretudo, de trabalhadores estrangeiros, seja na condição de migrante ou de fronteiriço. A diferença reside na forma como o trabalhador se relaciona no local, pois segundo Da Costa (2015, p. 227)

[...] o primeiro deixa definitivamente o seu país e fixa residência na localidade onde trabalha, enquanto o segundo exerce suas atividades num determinado local e retorna diariamente para sua moradia, numa migração pendular interna.

Não se pode deixar de mencionar que a imigração e o comércio também são elementos de destaque na dinâmica fronteiriça, principalmente quando comparada ao restante do território nacional (OLIVEIRA, 2016). Tais elementos, historicamente, estão associados às fronteiras, que, por ser um dos locais do percurso migratório, acabam por serem análogas e estereotipadas, assim como os imigrantes, sendo “[...] portadora de provisórias e constituída por ilicitudes” (OLIVEIRA, 2016, p. 16). Nesse sentido, as fronteiras são tratadas com certo desdém por parte do Estado nas práticas e políticas estatais, sendo consideradas e tratadas, assim como o tratamento imposto pelas autoridades nacionais e locais aos imigrantes, com improvisos. (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016) destaca, ainda, que imigrantes e fronteiras, embora conjunções assimétricas, carregam as mesmas situações inerentes às suas origens: internacionalidade, fortes impressões sobre as condições de ilegalidades e deliberações nas esferas governamentais, bem como guardam complexidades, sendo ambas consideradas categorias binárias, por resultarem de ações políticas criadas para resolver os problemas decorrentes de suas existências, estando longe de um fim. Assim, por mais que o Estado considere estabelecer de fato uma política para as fronteiras, há de se levar em conta a perspectiva de aplicação dessas políticas, pois a autoridade estatal é dotada de poderes para decidir o que pode ou não ser aceito dentro de seus limites, inclusive nas fronteiras. Essa situação traduz a

fronteira para o imigrante como um espaço a ser enfrentado dentro de suas perspectivas, pois lhe é imposto o medo, a não aceitação e à ilegalidade, atribuídas pelas políticas de imigração.

Contudo, a condição de imigrantes não é dada somente aos povos que estão de passagem pelas fronteiras e que continuam o seu trajeto para o outro país, mas também aos povos que habitam na fronteira, que possuem famílias e que trabalham nela. Porém, são tratados como “imigrantes” pelo Estado e pela própria população local e não como “migrantes”, ou seja, mesmo sendo documentados legalmente como brasileiros, mesmo vivendo na fronteira num intenso fluxo binacional e possuindo identidades liminares pela dupla nacionalidade, ainda assim são recebidos e tratados como imigrantes (COSTA, 2016).

O autor retrata, ainda, os problemas vivenciados por esses cidadãos brasileiros que têm seus direitos e deveres prejudicados pela condição limiar em que vivem nas fronteiras, em especial, na fronteira Brasil-Bolívia, através das cidades de Corumbá - Puerto Quijarro. A presença desses imigrantes em regiões limítrofes nacional é tratada como problemas pelo Estado brasileiro que representados pelos órgãos públicos parecem ter dificuldades “[...] em entender a vida fronteiriça em sua peculiaridade, principalmente quando as identidades híbridas de alguns indivíduos rompem com a fixidez exigida pela vinculação ao Estado-nação” (COSTA, 2016, p. 80).

Essa realidade reflete-se nos diversos serviços públicos ofertados pelo Estado à sua população, incluindo aí os serviços na saúde, cultura e educação. O Estado, ao impor sua soberania nas fronteiras, prioriza ações centradas na segurança nacional e na economia, e pouco se faz em relação a políticas públicas relacionadas às referidas demandas sociais (cultura, saúde e educação). Dessa maneira, o Estado administra a violência física e simbólica à população fronteiriça, devido à imposição e manutenção da ordem e proteção de seu território. Um exemplo disso se verifica nas escolas situadas em regiões de fronteira, cujos ensinamentos se fundamentam em um dos principais aspectos do nacionalismo que pretende construir uma cultura única e “legítima”, monopolizada pelo estado, desprezando, assim, a construção e manutenção de uma identidade de fronteira.

1.1 As fronteiras de Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul (MS) é um dos estados brasileiros localizado na região centro-oeste e contribui, juntamente com os estados de Mato Grosso e Goiás, para a produção de alimentos do País. Com uma área de aproximadamente 358.124,962 km² e uma população estimada em 2017 de 2.713.147 habitantes, o estado se destaca junto com outros estados em vários setores da economia nacional (PORTAL DO MS, 2020).

Com extensas áreas cultiváveis e possuindo um dos maiores rebanhos bovinos do país, MS integra o ranking do agronegócio, correspondendo assim, a 30% do PIB (Produto Interno Bruto) do estado. Neste ranking, o estado ocupa a posição de 5º (quinto) maior produtor de grãos, a 4º (quarta) posição na produção de milho e ainda, o 3º (terceiro) lugar no abate de gado (PORTAL DO MS, 2020).

O estado também faz limites com o mais populoso centro consumidor e parque industrial da América Latina (São Paulo, Minas Gerais e Paraná) e também possui limite internacional com a Bolívia e o Paraguai, sendo um dos principais corredores de acesso ao Mercosul por também estar interligado à Argentina e ao Uruguai através de ferrovias, rodovias e hidrovias pelos cursos dos rios Paraná e Paraguai (PORTAL DO MS, 2020).

O estado conta com 79 (setenta e nove) municípios, sendo consideradas as cidades mais importantes: a capital Campo Grande, Dourados, Corumbá e Três Lagoas. As fronteiras internacionais de MS se dão pelos limites aquáticos e terrestres, merecendo este último destaque as cidades de Corumbá e Ponta Porã que possuem seus limites estabelecidos mais próximos com a Bolívia e o Paraguai, respectivamente (PERFIL MS, 2020).

Corumbá é um município localizado no extremo ocidental de Mato Grosso do Sul e faz fronteira ao oeste com as cidades de Puerto Suárez e Puerto Quijarro (distrito de Arroyo Concepción), na Bolívia. Distante da capital do estado, Campo Grande, cerca de 430 km. Já no sudoeste do estado, temos Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), cidades que se inserem num limite internacional e são consideradas cidades conurbadas (gêmeas) e distante da capital do estado cerca de 335 km. Ambas as cidades brasileiras, limítrofes com suas respectivas cidades internacionais, são fronteiras secas, mas no caso de Corumbá não existe uma conurbação fronteiriça, pois não existe uma continuidade urbana (COSTA, 2012).

Nesse sentido, Corumbá e Ponta Porã integram uma listagem de cidades que são classificadas como cidades-gêmeas nacionais de acordo com a Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. O documento estabelece os critérios para esta definição de cidades-gêmeas e lista as cidades brasileiras por estado que se enquadram nela, permanecendo de fora desta definição os municípios que apresentam uma população inferior a dois mil (2.000) habitantes. Assim, de acordo com Ministério da Integração Nacional:

Art. 1º: Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações `condensadas` dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem

maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2016, p. 12).

Assim sendo, dentro do estado de Mato Grosso do Sul, além de Corumbá e Ponta Porã, também são consideradas cidades-gêmeas os municípios de Bela Vista, Coronel Sapucaia, Mundo Novo, Paranhos e Porto Murtinho. Essa definição condiz com a realidade dessas cidades fronteiriças, visto que elas compartilham interações e problemas próprios que se refletem sobre o desenvolvimento local e a condição de vida da população local, criando, assim, uma paisagem específica que abriga elementos de ambos os países.

Apesar de serem consideradas cidades-gêmeas pelos diferentes órgãos do Estado brasileiro e a influência conceitual, por estarem localizadas geograficamente na chamada “zona de fronteira²”, essa região apresenta específicas interações, algo perceptível pelo intenso fluxo de pessoas, capitais e mercadorias que criam um meio geográfico próprio de fronteira.

No campo educacional, as interações e problemas podem se manifestar, pois se depara com uma maior integração de povos com características distintas que tendem a se acentuar devido a sua localização em regiões de fronteira. As fronteiras com contato internacional incorporam diferentes formas culturais, provocando um hibridismo cultural e representam um contexto próprio, como é o caso das regiões em estudo (COSTA, 2012).

As identidades culturais existentes nestas zonas de fronteira também são propagadas nas escolas, mas nem sempre estas se adaptam a essa multiculturalidade, fato este reconhecido através dos ensinamentos praticados do lado brasileiro que impõem apenas uma única cultura em seu currículo, entendido como forma de demonstração de domínio territorial.

As escolas situadas em regiões de fronteira constituem espaços de pluralidade cultural, composto por diferentes grupos que se comunicam e se relacionam. Muitas vezes, esse choque cultural resulta em situações de conflitos e antipatia pela cultura dominante, expressa pelo estado que impõe e considera a sua cultura legítima. Essa expressividade do nacionalismo acaba por favorecer a violência simbólica e a exclusão social de uma minoria que em detrimento da outra, acabam desembocando em processos de “racialização”, ou seja, em que os estudantes descendentes de imigrantes são frequentemente lembrados de sua origem estrangeira. E diferenciados por sua etnia, são caracterizados com nomes pejorativos e depreciativos, com atitudes discriminatórias (COSTA, 2016).

² O Estado brasileiro considera zona de fronteira ou faixa de fronteira as cidades (região) que estão à 150 km de distância do limite nacional, considerando ambos os lados dos países contíguos.

Essa situação é bastante comum em escolas de fronteiras e de acordo com suas localizações geográficas, compartilham estudantes para além de seus limites internacionais. São regiões que possuem características distintas, desde a sua formação até a composição étnica, linguística e populacional.

Portanto, independentemente das estruturas classificatórias ou associações sobre os tipos ou formatos das áreas (regiões) de fronteira, a compreensão sobre a palavra fronteira carrega, segundo Costa (2012), uma dinâmica construtiva social complexa e de múltiplas vertentes, fazendo historicamente, através do uso da língua portuguesa, associações confusas com o termo limite.

A fronteira é distinta do limite, mas o contém em seu interior. Isso porque o limite é uma linha imaginária que aparece apenas nos mapas políticos e nas construções que representam as divisas internacionais, ou seja, os limites entre as jurisdições nacionais: os marcos, as aduanas. Fronteira é uma franja³, de tamanho variável, formada por dois ou mais territórios nacionais que se encontram geograficamente [...]. (COSTA, 2012, p. 21).

Sendo assim, a zona de fronteira ou franja fronteiriça aqui estabelecida por essas quatro cidades, torna-se um espaço repleto de interatividade, pois é nesta escala local que estão ocorrendo simultaneamente diversas trocas, que atendem ambos os lados. Trocas essas percebidas a partir das relações sociais de convivência e de produção.

Essa interação fronteiriça se observa também na Educação, pois muitos estudantes bolivianos e paraguaios frequentam escolas brasileiras em busca de uma educação de mais qualidade. Dessa maneira, estabelecem-se trocas de experiências vivenciadas entre os estudantes bolivianos, paraguaios e brasileiros, observadas das realidades socioculturais entre os países vizinhos, misturando e construindo, assim, uma cultura fronteiriça peculiar.

A Educação é muito importante para a assimilação de elementos culturais que se encontram nesses países sul-americanos em contato e “[...] a escola apresenta-se como um espaço de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando formas de expressão cultural” (PEREIRA, 2009, p. 96).

O princípio adotado aqui, enquanto Educação intercultural é a perspectiva de desenvolvimento de estratégias que busquem entender, valorizar, respeitar e promover a diversidade de aspectos socioculturais, no sentido de não desvalorizar ou hipervalorizar traços

³ O autor explica detalhadamente que “franja” é uma denominação geográfica para uma banda territorial. No caso da fronteira, a franja corresponde à extensão territorial de um país lindeira (ao lado) da linha de limite internacional. É geralmente estreita, mas variável de largura. Aceita de bom grado adjetivações para melhor expressão geográfica, como franja urbana fronteiriça brasileira, para expressar as áreas das cidades brasileiras que estão em contato territorial com os países vizinhos.

culturais, mas considerar os desafios e as potencialidades de intercâmbios interculturais em processo educativos. Por exemplo, Candau (2009, p. 170) sugere que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Nesse entendimento, o desenvolvimento de uma Educação intercultural consistente e profícua requer uma pedagogia que conduza para infinitos diálogos e partilhas, sobretudo entre os inúmeros envolvidos no processo de formação escolar. Neste sentido, a presença de descendentes de bolivianos e paraguaios nas escolas de fronteira tem motivado muitas pesquisas atraídas pela falta da observação da realidade sociocultural entre os países vizinhos, que em muitos casos, tem fomentado preconceitos e visões distorcidas de um país em relação ao outro.

Por fim, é necessária a valorização da escola em regiões de fronteira, e em especial as escolas de Corumbá situadas na fronteira entre Brasil e Bolívia no MS. Estas recebem muitos estudantes imigrantes de origem boliviana e por isso, se tornam os locais que podem proporcionar diálogos e aprendizados considerando a sua clientela bastante diversificada.

1.2 A Fronteira Brasil-Bolívia

Corumbá e Ladário são as únicas cidades do estado de MS que se situam na fronteira com a Bolívia, a partir das cidades de Puerto Quijarro e Puerto Suarez. Essa região fronteiriça compõe um território de grande fluxo de pessoas e mercadorias. Ambas as cidades brasileiras foram fundadas em 1778 e estão localizadas no extremo ocidental, sendo as mais antigas do estado de MS. Corumbá possui uma população maior, estimada em torno de 103 mil habitantes e Ladário em torno de 19.617 pessoas (IBGE, 2010).

Estas cidades brasileiras e as limítrofes na linha internacional da Bolívia: Puerto Quijarro e Puerto Suarez se distanciam dos principais centros urbanos, tanto de Campo Grande, capital do estado (430 km), e de Santa Cruz de La Sierra na Bolívia (mais de 600 km). Nesta fronteira, a cidade de Corumbá se destaca por ser o centro econômico e político, considerada como polo de atração de pessoas para a região. A cidade tem o seu centro urbano distante do limite internacional de aproximadamente 5 km, cujo acesso se dá por via

pavimentada: a rodovia Ramon Gomes. Ao se aproximar com o limite internacional com a Bolívia, encontramos a presença de três órgãos de fiscalização e controle do Brasil, o posto da Polícia Rodoviária Federal; seguindo mais adiante, um de posto da Receita Federal e Polícia Federal, conhecido como Posto Esdras.

Historicamente, a cidade de Corumbá foi receptora de muitos imigrantes, principalmente os oriundos do Paraguai e da Bolívia. Muitas outras nacionalidades compuseram a população da cidade, dentre elas as da Síria, Líbano, Palestina, assim como portugueses e italianos, dentre outros.

O rio Paraguai foi o elemento responsável por promover a circulação de pessoas de diversas nacionalidades pela bacia platina, tendo o Porto como referência para circulação de pessoas e mercadorias. Após a Guerra do Paraguai (1864-1870) Corumbá se consagrou como um importante entreposto comercial no século XVIII, o que garantiu a ampliação das suas atividades comerciais e bancárias para o interior de Mato Grosso (COSTA, 2012).

A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e da sua ligação aos trilhos da Ferrovia Ocidental S.A, desde Puerto Quijarro até Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, a partir da década de 1950, possibilitou a instalação das bases de povoamento de Puerto Quijarro e de seu distrito Arroyo Concepción, alavancando a migração de bolivianos para Corumbá (DIAS e COSTA, 2011).

O contingente populacional no lado boliviano também se deu a partir da migração de pessoas da região andina da Bolívia que eram de origem Quéchua e Aymara (ANDRADE, 2004). De acordo com a pesquisa descrita em Costa (2016), antes de fixarem residência nesta fronteira, os comerciantes de Arroyo Concepción, em Puerto Quijarro, relataram ter passado por Santa Cruz de La Sierra, o que caracteriza inicialmente, uma migração do meio rural para o meio urbano (COSTA, 2016). Portanto, a quantidade de bolivianos responsáveis por compor esta fronteira, se deu tanto pelo trabalho de construção da ferrovia quanto pelo desenvolvimento de atividades comerciais (COSTA, 2012).

Atualmente, a cidade possui um importante contingente militar, graças ao estabelecimento das Forças Armadas, como o Exército, a Marinha e a Aeronáutica que, periodicamente promovem uma rotatividade de pessoas de vários estados do Brasil (COSTA, 2016). A fronteira Brasil-Bolívia é bastante dinâmica e se constitui de intensos fluxos (pessoas, mercadorias, turistas...), e continua sendo um vetor de atração de migrantes para a região, principalmente a de migrantes bolivianos. Além disso, Corumbá também se configura como sendo uma das principais “portas de entrada” de migrantes bolivianos em direção a São

Paulo. Outros, porém, se estabelecem nesta fronteira, tendo a cidade de Corumbá como seu local de morada.

A pesquisa de Dias e Costa (2011) afirma que a motivação dos bolivianos em se estabelecer em Corumbá se deu devido à possibilidade de melhoria na qualidade de vida. Os autores apontam que os vetores de atração dos bolivianos para Corumbá foram:

a) a vontade própria, estimulada pelo interesse de melhoria das condições de vida; b) a influência de outros migrantes (conhecidos ou familiares) que já haviam se estabelecido nesta cidade e, que por sua vez, auxiliaram no sentido de apoiar os novos migrantes. (DIAS e COSTA, 2011, p. 137).

Portanto, as redes de relações sociais foram determinantes para as migrações bolivianas em Corumbá.

Ao se estabelecer em Corumbá, o migrante boliviano se propunha a aceitar qualquer tipo de ofício, mesmo não sabendo realizar as tarefas, mas se dedicava ao novo aprendizado, o que permitiu sua inserção na sociedade corumbaense e possibilitou a sua hibridação cultural (COSTA, 2012). O novo local de morada em Corumbá possibilitou ao migrante boliviano a não mais reproduzir sua “cultura boliviana pura”, mas a apenas condicioná-lo a trazer consigo elementos de sua cultura (COSTA, 2012). Em outro trabalho, Costa (2011) aponta que a fronteira Brasil-Bolívia apresenta inúmeras trocas de experiências (as atividades comerciais, as festividades, a alimentação, a música, etc.) que faz do boliviano fronteiriço “[...] um ser híbrido do ponto de vista cultural e acima de tudo, um profundo conhecedor do ambiente no qual está inserido” (COSTA, 2011, p.138).

As culturas híbridas são construídas socialmente e se intensificam em regiões de fronteira. O hibridismo cultural assemelha-se a noção de “aculturação” que é reconhecido como sendo um fenômeno de encontro de culturas. Cuche (1999) define o termo aculturação baseado no Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos, no qual

A aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos. (CUCHE, 1999, p.115).

Pode-se dizer, então, que o processo de aculturação estaria relacionado com a fronteira Brasil-Bolívia, principalmente levando em consideração a população de imigrantes bolivianos em Corumbá. Estes acabam por mudar suas culturas, a partir de novos elementos do nosso território.

Em Costa (2012) verificou-se essa transformação através de uma pesquisa realizada com migrantes bolivianos que residem em Corumbá há pelo menos 40 anos. A pesquisa revelou as mudanças de comportamento, principalmente nos hábitos da cultura corumbaense que foram incorporados pelos migrantes bolivianos em Corumbá, como o hábito de tomar tereré, de se sentar na porta de casa para conversar, de se comunicar através da língua portuguesa, de participar das festividades corumbaenses, de se adaptar a uma rotina de trabalho diferente do que estavam acostumados, entre outras.

Apesar de incorporar novos costumes, estes bolivianos ainda carregam traços de suas culturas, como por exemplo, a de continuar se alimentando com as comidas tipicamente bolivianas, a de se vestir como se vestiam na Bolívia, incluindo aí, os vestuários típicos da região de origem, como a identidade *colla* (denominação regional dos bolivianos andinos muito marcantes nas mulheres que usam várias saias e tranças nos cabelos), a de continuarem a se comunicar em espanhol com seus familiares, que, aliás, continua a ser falado para que os seus descendentes aprendam o idioma (COSTA, 2012). Essas realidades mostram que as fronteiras contemplam diversas territorialidades, revelando que “[...] as fronteiras geográficas também são territórios de fronteiras culturais cuja tendência é a produção de culturas híbridas com maior influência de um ou outro lado, dada as relações de poder instituídas” (COSTA, 2012, p. 32).

Outra característica típica em regiões de fronteira e que faz parte da vida dos habitantes desta, é a condição pendular em que muitos imigrantes se encontram. Imigrantes pendulares, segundo Oliveira et al (2017, p. 92) “[...] tem a outra nação como destino pontualmente, ou seja, seu deslocamento é relacionado às atividades por eles desenvolvidas (estudo, trabalho, etc.), e seu retorno ao país de origem ocorre de maneira regular”.

Os mesmos autores conceituam imigrações como sendo o mesmo de migrações internacionais, sendo estas ligadas às nações de origem e de destino.

Segundo Sayad (1998, p. 266) as imigrações e as emigrações podem então ser definidas “[...] como a presença no seio da ordem nacional, de indivíduos não-nacionais, e a emigração, por simetria, com ausência da ordem nacional de nacionais pertencentes a essa ordem”.

Os imigrantes pendulares fazem parte do cotidiano desta fronteira, tanto por parte dos brasileiros, quanto dos bolivianos que intensificam o fluxo diário de pessoas que trabalham, estudam e/ou empreendem em um dos países e retornam para os seus lares no país de origem. Os imigrantes pendulares também utilizam dos serviços públicos disponibilizados pelo país vizinho, o que muitas vezes, causam insatisfação da sua presença pelos moradores locais.

Oliveira et al (2017) apresentou essa insatisfação através do registro de uma matéria de um jornal corumbaense que se expressou de maneira pejorativa aos imigrantes bolivianos que utilizam os serviços de saúde na cidade⁴. Ao relatar o uso dos atendimentos emergenciais no único hospital da cidade pelos imigrantes que não residem no Brasil, a matéria dava grande destaque de uso da Santa Casa de Corumbá à população do país vizinho.

A matéria, porém, como de se esperar, contribuiu para alguns moradores se posicionarem nos comentários de maneira revoltosa contra os bolivianos. Essa situação de insatisfação da população à presença de imigrantes bolivianos nos serviços públicos de Corumbá também se manifesta em vários outros lugares da cidade, mas é na atividade comercial espalhada em diversos pontos da cidade (feiras livres, pontos fixos, pontos improvisados nas esquinas de ruas, nas calçadas etc.) que esses imigrantes são mais notáveis. Muitos deles possuem pontos comerciais em feiras livres ou pontos fixos que são alugados para se instalarem no local. Então, se dedicam à venda de seus produtos durante o dia, e retornam para a Bolívia no final da tarde (OLIVEIRA, et al, 2017).

Por outro lado, a questão da legalidade e ilegalidade está presente na vida desses imigrantes. A busca pela documentação no Brasil, de certa forma, são aspirações desses pendulares que, segundo eles, garantiriam o direito de acesso a outros serviços públicos no Brasil. Por outro lado, esses pendulares têm que adotar diversas estratégias para sobreviver, como o de ganhar dinheiro no Brasil com a venda de diversos produtos que são comercializados no Brasil e a preferência de residir no lado boliviano, pois este País, ainda apresenta vantagem com relação ao custo de vida, que lá seria menor. (OLIVEIRA, et al, 2017).

O fato é que a condição pendular dos imigrantes só é possível, graças à existência das fronteiras. Estas permitem possibilitar e potencializar as estratégias construídas pelos imigrantes para adequar-se e socializar-se no país vizinho, mas que podem também conduzir às manifestações contrárias em relação a sua presença Brasil (OLIVEIRA, et al, 2017).

Em Corumbá, observa-se esta realidade entre os moradores. Por ocupar uma posição de centralidade nesta fronteira, a cidade de Corumbá procura atender a necessidade dos seus cidadãos com os serviços básicos essenciais: transporte, segurança, saúde, educação a sua população de dupla cidadania. A educação, como sendo um dos serviços públicos mais utilizados pelos migrantes bolivianos em Corumbá, acaba por admitir entre os estudantes de

⁴ Pacientes bolivianos sobrecarregam atendimento no hospital de Corumbá. Disponível em <http://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=83168> (acessado em 23 de fevereiro de 2017).

ascendência boliviana e imigrantes pendulares, que mesmo residindo em Puerto Quijarro procuram as escolas do lado brasileiro para se matricular.

As escolas de Corumbá possuem como clientela uma heterogeneidade de alunos, dentre esses, alunos brasileiros filhos de bolivianos que frequentam as escolas de Corumbá, sendo que na maioria das vezes em condição de pendularidade. Além disso, verificam-se também alguns alunos oriundos de várias partes do estado e de várias regiões do Brasil. Esse fato resulta, muitas vezes, num choque cultural que pode gerar problemas de convivência em todos os campos sociais, podendo inclusive, favorecer o surgimento de culturas híbridas também nas escolas.

Neste contexto de região fronteiriça, as escolas públicas de Corumbá se configuram como sendo um espaço de encontro entre duas culturas específicas que, por serem produções sociais, acabam por transmitir para a outra traços de seu ambiente historicamente construído. Neste sentido, faz-se necessário um estudo mais detalhado sobre esse público estudantil frequente na educação básica, principalmente em se tratando de um estudo inédito para o ensino médio em tempo integral e de uma escola pública estadual em Corumbá.

Assim, o próximo capítulo apresenta as intenções legislativas de inserir o ensino em tempo integral na educação pública brasileira e a trajetória desse ensino pelo Brasil até a chegada ao estado de Mato Grosso do Sul, apresentando também, a realidade da escola estudada.

2 O PERCURSO HISTÓRICO E A LEGISLAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A busca pela qualidade na educação pública levou a adoção de políticas educacionais que entre outras coisas, visavam atender a expansão da escolarização. Uma dessas políticas se baseou em experiências educacionais voltadas em práticas pedagógicas para a escolarização em tempo integral.

No Brasil, a gênese de escola em turno integral pode ser encontrada no movimento escolanovista de John Dewey (1859-1952). Já o primeiro educador brasileiro a defender a leitura pragmatista de Dewey e da escola nova foi o baiano Anísio Spínola Teixeira. O mesmo pesquisador foi o pioneiro ao propor e a concretizar na Bahia, na década de 1940, a primeira experiência numa unidade pública de escola em turno integral, funcionando em Salvador, denominada de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Ressaltamos que após essa experiência na Bahia, muitas outras iniciativas semelhantes estão sendo vivenciadas no Brasil. (ESQUINSANI, 2008).

Em São Paulo, destaca-se a experiência de escolas em tempo integral os Colégios Vocacionais que foram criados na década de 1960 (período que perdurou de 1962 a 1969), sendo implantadas seis unidades no estado, uma na capital e as outras cinco instaladas no interior, nas seguintes cidades: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (ESQUINSANI, 2008). Vale lembrar que a partir da década de 1960, o Brasil vivenciava uma instabilidade política e econômica que se instaurava em muitos países da América Latina em decorrência da ameaça comunista que desencadeou no golpe civil-militar (1964-1985) levando os militares a assumir o poder no Brasil (SBARDELOTTO, 2013).

Esse período marcou a educação brasileira que passou a investir em educação, seguindo a teoria do capital humano para o fortalecimento da economia e, conseqüentemente, na legitimação e fortalecimento do sistema capitalista (SBARDELOTTO, 2013).

A partir da concepção teórico-pedagógica tecnicista aplicada à educação, o projeto do governo militar visava atender o mercado de trabalho, em decorrência do “milagre econômico” que o Brasil vivenciava naquele período (SBARDELOTTO, 2013). Porém, durante o período de governo do presidente Geisel, o milagre econômico começou a mostrar sua fraqueza, culminando em crise e o descontentamento da população com o regime militar, o que impulsionou o processo de redemocratização do governo e o fim do regime militar em 1985.

Após a morte do então presidente eleito Tancredo Neves (1985), o seu vice José Sarney assume a presidência da república com um desafio de dar um rumo à recém-inaugurada democracia brasileira. Em meio a muitas instabilidades econômicas e sociais, o Brasil conseguiu recriar um novo cenário político para a democracia no país por meio da Nova Constituição Brasileira, edificada em 1988 (GUIMARÃES, 2015).

A Constituição Federal de 1988 abriu as portas para a consciência do direito à qualidade da educação pública acessível a todos (SANTOS, 2013). Esta Carta Magna estabeleceu uma série de dispositivos para assegurar os direitos sociais do cidadão pós ditadura militar. Como um direito social, a educação foi mensurada como sendo um direito fundamental para uma vida digna. Amparada pela Carta Magna (BRASIL, 1988) a educação se consagra como um direito de todos e dever do Estado, da família e de toda a sociedade para incentivá-la e promovê-la para o exercício da cidadania (SILVA, 2017). Assim, como destaca o Art. 6º e 205:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [...] 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).

Vale lembrar que o direito à educação merece respeito também no contexto universal dos direitos humanos. Menezes (2009) defende que os direitos descritos pela Constituição Federal de 1988 deduz a formação de uma educação integral. Em suas palavras:

Ao evidenciar (1) a educação como o primeiro direito dos dez direitos sociais (art.6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art.205.) - de forma subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a Concepção do direito de todos à Educação Integral. (MENEZES, 2009, p. 70).

Segundo o autor, o direito a educação integral valoriza e considera o ser humano em todos os seus aspectos, incluindo a formação cidadã e a preparação profissional, seguindo, assim, as exigências impostas para o século XXI.

Também não se pode negar que os ideais democráticos de Anísio Teixeira influenciaram a figura de outro pesquisador, neste caso, Darcy Ribeiro, antropólogo, político e escritor brasileiro que planejou e executou em diferentes momentos nas esferas do governo

do partido de Leonel Brizolla, o modelo de escola em tempo integral. Por exemplo, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) criados no início da década de 1980, na cidade do Rio de Janeiro, no então governo de Leonel Brizolla (período que perdurou de 1983 a 1987).

Os CIEP's integravam o sistema público de ensino com identidade própria ao modelo de escola de tempo integral, sendo considerados por seus idealizadores de "escola do futuro". Esse modelo contrastava com as demais instituições públicas, por se apresentar de forma diferenciada integrando os conteúdos previstos da base comum, com atividades paralelas.

De acordo com Darcy Ribeiro: "Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação" (RIBEIRO, 1986, p. 28).

Os CIEP's surgiram da instabilidade política e social que vivenciava o Brasil naquele período do pós regime militar. Naquele momento de transição democrática, o Brasil apresentava-se com muitos problemas a serem solucionados no setor educacional, como: os altos índices de evasão escolar e de repetências, precária expansão de oportunidades, baixa remuneração dos professores e, conseqüentemente, sua desvalorização social, dentre outros percalços.

Houve, portanto, um forte apelo da sociedade civil que reivindicava mudanças significativas nas políticas direcionadas à escola pública, a partir da redemocratização da educação. Os professores tiveram um papel muito importante nesse processo, por reivindicar a participação na definição de políticas educacionais e por melhores condições de vida e trabalho (MIGNOT, 2001).

Ressaltamos que os CIEP's duraram apenas três anos, devido às críticas feitas ao modelo de ensino na época, oriundas dos custos elevados nas construções dos centros, das manutenções e do quadro de pessoal, o que levou ao encerramento do projeto. Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro ao governo do estado do Rio de Janeiro, muitos CIEP's, ainda em fase de construção, foram abandonados, deixando de ser um modelo multiplicável, pela negação da continuidade administrativa (MIGNOT, 2001), ou seja, o sonho pela melhoria na educação foi abandonado, pela falta da continuidade de governo. Anos mais tarde, os CIEP's influenciaram o nascimento de um novo projeto de escola integral, já na década de 1990.

Essa nova proposta foi criada no governo do presidente da república Fernando Collor de Mello, com a implantação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC's) que, dentro do modelo de escola em tempo integral, contemplavam ações de saúde e promoção social para os alunos. Porém, essa proposta não perdurou, por falta de recursos (XAVIER;

RIBEIRO; NORONHA, 1994). Vale dizer que após a transição de governo (*impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello), o novo presidente do Brasil, Itamar Franco, acabou modificando o seu nome e passou a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC's), inclusive, foram introduzidos outros atendimentos como: a oferta de educação profissionalizante, cultura, esportes e alimentação.

O projeto teve extensão nacional, sendo que diversos centros foram instalados em quase todas as regiões do País, levando a esses alunos, além das ações educacionais e de saúde, promoção social e uma maior integração comunitária.

As propostas pedagógicas dos CAIC's foram assim definidas no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, no parágrafo único do artigo 1º do Decreto 91/1990 e na Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993:

Mobilização para a participação comunitária; Atenção integral à criança de 0 a 6 anos; Ensino Fundamental; Atenção ao adolescente e educação para o trabalho; Proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; Assistência a crianças portadoras de deficiência; Cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; Formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes (BRASIL, 1993).

Portanto, considerando a intenção das políticas públicas em tempos diferentes, a educação no Brasil vem sendo pensada e traduzida em diferentes projetos que visavam a melhoria do ensino nas escolas, e isso podemos considerar como tentativas para implantações de escolas em tempo integral. Esse contexto histórico foi fundamental para compreender as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil.

Vale destacar que o período pós-constituição marcado pelo governo então governo Collor e também pelo governo de Fernando Henrique, proporcionou uma nova política educacional voltada nos princípios e necessidades do mercado internacional. Uma dessas políticas se baseou em experiências educacionais voltadas em práticas pedagógicas diferenciadas com ampliação expressiva no tempo de permanência nas escolas. Além disso, as próprias legislações que se seguiram à Constituição Federal de 1988 (ECA-1990; LDB-1996; PNE 2001; 2014), também reiteravam o direito à educação integral (SILVA e SOUZA, 2017).

Ademais, não se deve deixar de mencionar os Planos Estaduais da Educação (PEE) que, formulado por cada unidade federativa, caminha à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo também um importante instrumento de política pública para a educação com força de lei, formulado para ser implementado a cada dez anos, com o estabelecimento de metas e estratégias para o avanço de uma educação de qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) no seu art. 53 indica a educação como direito primordial que garante o pleno desenvolvimento para crianças e adolescentes, qualificando-os para o trabalho e os preparando para o exercício da cidadania.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, recomenda, em seu artigo 34, o aumento progressivo da jornada escolar, no sentido do tempo integral no ensino fundamental (educação básica), conforme os sistemas de ensino vigentes (BRASIL, 1996).

As escolas públicas contempladas neste projeto localizavam-se em áreas mais pobres das cidades e tinha o objetivo de manter os alunos afastados das ameaças sociais vivenciadas diariamente nestes locais, dentre elas: a violência, a insegurança e a delinquência. Nessas escolas, as aulas combinavam o ensino curricular básico às demais atividades complementares, como esportes e eventos culturais.

O PNE vigente estabeleceu metas e estratégias a serem cumpridas para o decênio 2011-2020. O referido documento assumiu como meta 6 a oferta de educação em tempo integral e o atendimento de 50% das escolas públicas de educação básica nesse modelo. Assim, ficou determinado:

Manter e ampliar o programa nacional de ampliação da jornada escolar, estendendo-a progressivamente mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. (BRASIL, 2010, p. 6).

Diferentemente da Constituição Federal (1988) e do ECA (1990), essa proposta do PNE (2014) prevê a necessidade de ampliação do horário de aula para igual ou superior a 7 horas diárias, podendo ser estendida também às escolas do campo, às comunidades quilombolas, indígenas, e às pessoas com algum tipo de transtornos mentais, deficiência ou mobilidade física e superdotação, na faixa etária dos 4 aos 17 anos.

Percebemos, portanto, na articulação entre os entes federados o aparato legal referente ao direito e ao acesso à educação. Assim, as legislações que se apresentaram em favor da educação no Brasil (Constituição Federal de 1988, o ECA, 1990, a LDB, 1996 e o PNE, 2011 a 2014) foram evoluindo e somando força para o estabelecimento de determinações que legitimam e contribuem para o desenvolvimento de políticas educacionais em favor da educação em tempo integral (SILVA e SOUZA, 2017).

O PNE (2014) reforça, ainda, a necessidade de implantação de espaços apropriados para atendimento às crianças e jovens de comunidades pobres e de situação de vulnerabilidade social, justificando, assim, o atendimento adequado às escolas de tempo integral. Esse atendimento adequado pode estender também à estrutura física das escolas, pois não se pode pensar em ampliar o tempo de permanência nas escolas, sem que estas estejam adequadamente preparadas para o acolhimento diário dos estudantes.

Podemos entender por estruturação adequada para as escolas de tempo integral, aquelas focadas no interior (interna) das escolas e a outra no seu entorno (externa) (SANTOS, 2013). A estruturação interna remete ao ideário de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, onde a escola deve ser dotada de recursos materiais e profissionais nos espaços internos da escola. Assim, para a prática de atividades realizadas internamente, a escola deve dispor de espaços como: quadra de esportes, laboratórios, bibliotecas, auditórios, banheiros, cozinhas, refeitórios e outros equipamentos, além de aquisição de materiais didáticos e recursos humanos, favorecendo, assim, o contato entre a equipe pedagógica e os alunos.

A estruturação externa abrange os ensinamentos além dos muros, envolvendo a participação e articulação de toda a comunidade escolar dos arredores da escola (SANTOS, 2013). Essa articulação com a comunidade local deve ocorrer com o contato dos alunos aos diferentes espaços públicos: praças, parques, bibliotecas, museus, teatros, para fomentar a ocorrência e exploração de diferentes linguagens para que se estenda o espaço da educação (BRASIL, 2010).

Essa noção de tempo e espaço adequados, para as escolas de tempo integral, alcançará êxito se os conteúdos a serem desenvolvidos na escola forem significativos, conforme aponta Santos (2013, p. 5) “A proposta para o desenvolvimento da Escola de Tempo Integral depende da articulação entre tempo, espaço e conteúdos; e, a movimentação entre esses eixos é o que garante a singularidade de cada uma das unidades de ensino”.

Portanto, uma escola em tempo integral deve oportunizar um ambiente propício ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade para se efetivar em um bom atendimento. A estruturação adequada nos espaços escolares, seja de origem material ou humana, interna ou externa é o essencial para que os conteúdos estudados alcancem significado na aprendizagem. Porém, para essa adequação estrutural na escola, são necessários investimentos por parte do Poder Público que, muitas vezes, negligencia tais investimentos, principalmente por considerar despesas desnecessárias (SANTOS, 2013).

A consciência social do direito à escola e à educação em tempo integral exige formulações de práticas pedagógicas e curriculares que vão ao encontro de novos desafios da escola brasileira contemporânea.

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas deve garantir o pleno desenvolvimento do educando nos aspectos cognitivo, cultural, afetivo, emocional, dentre outros. Em outras palavras, a ampliação do tempo escolar não consiste em sucesso ou indicador de qualidade para o ensino. É necessário também estabelecer a ampliação das possibilidades de conhecimento de mundo dos estudantes, sendo expressas no currículo escolar, através do tempo de permanência a mais nas escolas. Dessa maneira, a educação será significativa e contribuirá para o exercício da cidadania, oportunizando aos estudantes a aquisição de valores, hábitos e conhecimentos necessários para o enfrentamento dos desafios vivenciados na sociedade brasileira neste início do século XXI (SILVA e SOUZA, 2017).

Essa proposta de implantação de escolas em Tempo Integral já vem ocorrendo em alguns estados brasileiros, desde os anos 2000, sendo Pernambuco (PE) o estado pioneiro dessa ideia. Essa nova proposta de educação para o século XXI já é uma realidade constatada nas escolas públicas de Pernambuco. O estado, por sua vez, possuía altos índices de evasão escolar e baixos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e com a reestruturação no modelo educacional, as escolas públicas vêm recebendo destaque no cenário educacional brasileiro, tornando-se, assim, referências a serem seguidas para muitas escolas do Brasil.

2.1 A história da Escola da Escolha e a reprodução do modelo de escola de tempo integral

A Escola da Escolha nasceu no início dos anos 2000, em Recife (PE), a partir da revitalização de uma das escolas mais antigas no território brasileiro, o Ginásio Pernambucano (GP). A referida escola é referência na história da educação, da cultura e da vida econômica, social e política da sua população.

O ano de sua fundação é 1825, com o nome de Liceu Provincial de Pernambuco, mas somente em 1855, a partir de uma Lei que converte o Liceu em um internato de educação pública, surge em um novo prédio e em novo endereço, na Rua da Aurora, passando a se chamar definitivamente Ginásio Pernambucano (GASPAR, 2009). Sua arquitetura tem o formato do II (número em algarismo romano) em homenagem a Dom Pedro II por ter visitado a cidade em 1859.

Segundo uma reportagem apresentada pelo telejornal Bom Dia PE, da TV Nordeste (afiliada da Rede Globo de Televisão), em 08/11/2017, o Ginásio Pernambucano era destacado como uma escola que se ascendia no cenário nacional com taxa de evasão zero no estado de Pernambuco. A reportagem também apresentava os personagens ilustres e importantes da nossa vida cultural, política e econômica brasileira que já estudaram na escola, como por exemplo, Ariano Suassuna (escritor), Clarice Lispector (escritora), Epitácio Pessoa (ex-presidente 1919-1922), Amaro Quintas (historiador) e mais recentemente José Wilker (ator, diretor, narrador e crítico de cinema) (G1 PERNAMBUCO, 2018).

O Ginásio Pernambucano é uma escola pública de tradição no ensino médio, sendo a primeira escola a implantar o ensino em tempo integral no estado de Pernambuco, graças a um processo de revitalização em sua estrutura física e a um novo modelo pedagógico instaurado no início dos anos 2000 (ICE, 2016).

A história de sucesso da Escola da Escolha e seu modelo pedagógico ocorreu no início dos anos 2000, quando um ex-aluno se sensibilizou pelo estado deplorável de abandono em que se encontrava sua antiga escola, o Ginásio Pernambucano. Referência na história da educação, da cultura e da vida social e política de sua população, embora precário, o Ginásio Pernambuco recebeu um novo olhar graças às parcerias de instituições privadas (ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS) que juntas atuaram no processo de recuperação e revitalização do Ginásio (ICE, 2016).

Da revitalização física e estrutural, surgiram novos estudos para proporem um novo ordenamento político-institucional e pedagógico que resultou em mudanças em termos de conteúdos, de métodos e de gestão, construindo, assim, as bases do Modelo da Escola da Escolha que se estruturava numa educação centrada no seu estudante e na sua perspectiva de vida, causa vital dessa reestruturação (ICE, 2016).

Foi em favor da juventude brasileira que o Poder Público, a sociedade civil e a iniciativa privada se mobilizaram e se uniram para criar soluções para o estabelecimento de um ensino de qualidade. Assim, o Ginásio Pernambucano renascia para uma nova abordagem de ensino.

A partir de 2004 quando já reestruturado física e pedagogicamente no novo modelo, iniciou suas atividades em Recife, expandindo também o modelo de ensino para todas as etapas da Educação Básica. Portanto, graças às parcerias estabelecidas entre o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), instituições parceiras e Secretaria de Educação (municipais e estaduais) é que houve a disseminação desse modelo como política pública para

outras escolas, promovendo a Escola da Escolha como um modelo a ser adotado na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

O modelo pedagógico da Escola da Escolha formulado pelo ICE se consolidou nas bases para inovação e habilidades no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o ICE (2016 p. 26): “Essas inovações proporcionaram a consolidação de um novo jeito de ver, sentir e cuidar da educação”. E foi pensando na educação brasileira que, segundo o ICE, esse novo modelo busca no jovem estudante o centro de todas as atenções e ações, onde a escola deverá proporcionar a ele todas as condições necessárias para concretizar seu projeto de vida ao sair da escola.

Essa formação focada no aluno e no seu projeto de vida, se construiu sobre 3 eixos fundamentais: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI.

O primeiro eixo (Formação Acadêmica de Excelência) propõe assegurar ao estudante o pleno domínio do conhecimento a ser desenvolvido durante a educação básica, assegurados na intensidade, no tempo e na qualidade do ensino, sendo necessária para isso, a inclusão de um novo currículo que integre e assegure o enriquecimento, aprofundamento e a diversificação, valorizado por uma Parte Diversificada (ICE, 2016).

O segundo eixo (Formação para a Vida) busca dos estudantes a ampliação de seus valores e princípios constituídos, a partir das suas referências vivenciadas no cotidiano (famílias, amigos, templos, clubes, centros de convivência etc.) que deverão ser consolidadas no estudante, dando-lhe o apoio necessário para suas tomadas de decisões, acompanhando-o na concretização de seu projeto de vida (ICE, 2016).

O terceiro eixo (Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI) visa a formação dos estudantes através da aquisição de habilidades que contemple o domínio das emoções e da natureza social que alicerça a formação das competências a serem desenvolvidas e impactadas na vida dos estudantes (ICE, 2016).

Esses três eixos estão focados no aluno e no seu projeto de vida, ou seja, nas suas aspirações pessoais. Esse modelo pedagógico estabelece uma relação de interdependência com o Modelo de Gestão - Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), na qual se articulam através de seus conceitos, princípios e mecanismos operacionais, sendo indissociáveis para transformar o plano estratégico da escola de “intenção educativa” para uma “ação efetiva”. (ICE, 2016).

Portanto, o Modelo Pedagógico é considerado “[...] um sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações

concebidas pelo ICE” (ICE, 2016, p. 6) e está fundamentado em ações diversas para a valorização dos estudantes e das escolhas que eles fazem do seu Projeto de Vida, dentre as quais, a escolha profissional (ICE, 2016). A figura 1 a seguir revela a centralidade do modelo baseado no jovem e no seu Projeto de Vida.

FIGURA 1 - MODELO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ESCOLHA



Fonte: ICE (2016).

Como vemos, a centralidade do modelo pedagógico é o jovem e seu projeto de vida. Segundo o ICE (2016), os estudantes são levados a refletir sobre quem são, sobre os seus sonhos, ambições e o que desejam para suas vidas. Trata-se de definições a serem concretizadas sobre a própria identidade, sobre os valores que considerem fundamentais para se construir na vida e sobre o repertório de conhecimentos para ser ampliado e diversificado para se apoiar nas tomadas de decisões, entre as quais, a profissional (ICE, 2016).

O modelo pedagógico apresentado pela Escola da Escolha de Pernambuco se assemelha às metodologias do modelo educacional da Escola da Ponte de Portugal, que tem como idealizador o professor especialista em música, leitura e escrita: José Francisco de Almeida Pacheco, um crítico do sistema tradicional de ensino (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

Pode-se dizer que as semelhanças estão focadas na autonomia e protagonismo de seus alunos, e a diferença é que na Escola da Ponte tem como base uma escola sem séries, sem prova, sem “aula”, e consiste no aprendizado diferenciado baseado na humanização do indivíduo, ou seja, há a defesa de que cada estudante, em seu processo educativo, tenha um relacionamento solidário com os seus colegas e um conhecimento mais aprofundado de si mesmo (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

A Escola da Ponte também influenciou algumas instituições de ensino no Brasil, cujo modelo pedagógico está sendo reproduzido na “Escola da Âncora”, na cidade de Cotia (SP). Ainda em São Paulo, na sua capital, a proposta de ensino de Portugal também chegou a mais duas escolas da cidade, a escola Municipal Desembargador Muniz Lima, que desde 2004 possui esta configuração e quatro anos mais tarde (2008) à Escola Municipal Presidente Campos Sales. As referidas escolas passaram por uma nova configuração, aderindo aos novos projetos pedagógicos e assumindo os estudantes como protagonistas da aprendizagem (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

2.2 O modelo pedagógico da Escola da Escolha: as Metodologias de Êxito da Parte Diversificada Curricular

A Escola da Escolha de Pernambuco apresenta ao Brasil seu modelo pedagógico baseado nas Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo que tecem o fazer pedagógico.

Para o ensino médio, o modelo pedagógico é resultado de um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais, que visam apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, alicerce da escola e centro do currículo desenvolvido. Assim, a nova proposta educativa expõe a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas com mudanças nos conteúdos, nos métodos e na gestão, que alinhadas, tendem a contribuir com o ideal de formação, capacitando um jovem se tornar um ser “autônomo, solidário e competente” (ICE, 2016, p. 13).

As Metodologias de Êxito aplicadas no currículo através de procedimentos teórico-metodológicos “[...] favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal” (ICE, 2016, p. 5). Assim, as Metodologias de Êxito são aplicadas no currículo e formam os componentes curriculares desse modelo pedagógico, compondo a parte diversificada do currículo que está organizada em: Projeto de Vida (PV), Práticas e Vivências

em Protagonismo, Disciplinas Eletivas (DE), Estudo Orientado (EO) e Práticas Educativas (PE - Acolhimento e Tutoria).

Estes, portanto, se tornam os articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes que, através das práticas cotidianas, planejada e apoiada pela equipe escolar, poderá conduzir os estudantes ao exercício das competências fundamentais para a construção de seus Projetos de Vida. (ICE, 2016).

A parte do **Projeto de Vida** é o coração do projeto escolar, onde o currículo e a prática pedagógica atribuem o seu sentido e significado, compondo a parte diversificada do currículo, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

Essa nova abordagem de ensino trabalha na construção das aspirações futura dos alunos, onde estes são capacitados a desenvolver uma visão própria sobre o seu futuro, através de uma perspectiva interdimensional, ou seja, é o caminho a ser traçado entre aquilo que o estudante é e aquele que deseja ser (ICE, 2016).

As práticas pedagógicas voltadas ao Projeto de Vida trabalham naquilo que o jovem já é no presente e para onde quer chegar no futuro. Essa percepção envolve uma reflexão da bagagem que o indivíduo possui referente aos seus valores, aos conhecimentos necessários para as tomadas de decisão e, finalmente, à sua competência de autorrealização.

Trata-se de aulas estruturadas que acontecem nos dois primeiros anos dos anos do Ensino Médio, necessitando, deste modo, do envolvimento de todos os educadores. As aulas de PV se estruturam da seguinte forma: no 1º ano o aluno deve se conhecer e reconhecer seus valores e suas competências (identidade, valores e construção de Competências). O autoconhecimento do aluno deve ser gradual, ocorrendo à medida que o sujeito se modifica e se posiciona diante de situações ou questões imprevistas, manifestando-se como se é ou como deseja ser (ICE, 2016).

No 2º ano, o aluno já se encontra capaz de elaborar seu projeto de vida de maneira concreta, planejando as formas de realizá-lo. Esse planejamento é estruturado pela metodologia do TGE, que o capacita a criar objetivos, estabelecer metas, prazos etc. A proposta não é orientá-lo quanto à questão da empregabilidade e sim qualificá-lo a atuar em dimensões interdisciplinares.

O 3º ano do ensino médio é dedicado ao acompanhamento do projeto de vida do aluno (neste último ano, as aulas de projeto de vida recebe uma nova denominação - **Pós-Médio - PM**), onde ocorre uma espécie de renovação de suas perspectivas e um direcionamento melhor de suas metas e objetivos firmados no ano anterior. Nas aulas de PV e PM, os alunos adquirem como material, um caderno que se destinará às anotações e registros do aluno, que o

acompanhará nos anos do Ensino Médio na escola, sendo confidencial e intransferível (ICE, 2016).

Quanto à escolha dos professores para ministrarem aulas de Projeto de Vida, a indicação seria o docente ser apenas aquele capaz de inspirar os jovens, de estarem dispostos a atuar de forma subjetiva e objetiva, levando-os a refletir muito além do querer ser, mas também de refletir sobre as ações e etapas que deverão seguir e os mecanismos necessários para se chegar lá, ou seja, deve praticar a Pedagogia da Presença.

A Pedagogia da Presença integra uma das bases do modelo pedagógico da Escola da Escolha que se fundamenta em quatro princípios educativos: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença (ICE, 2016).

A parte de **Práticas e Vivências em Protagonismo** é para concretizar o protagonismo juvenil. As escolas devem estar preparadas para desenvolver o potencial dos estudantes para a aquisição de suas competências cognitivas e socioemocionais. Dessa maneira, os espaços escolares e seu entorno são considerados os palcos, onde se desenvolvem as práticas educativas promovidas pela própria escola e pelos próprios estudantes, a fim de ampliar o repertório de conhecimento e de valores necessários para se construir e fundamentar um Projeto de Vida (ICE, 2016).

Para que as práticas e vivências em protagonismo sejam significantes para os alunos é necessário um empenho maior por parte dos estudantes, através de suas ações executadas com o auxílio de toda a equipe escolar. Um dos exemplos de práticas em vivências é a criação de Clubes, de Conselhos de Líderes e o Grêmio Estudantil ou outro projeto social, cujas experiências sejam compartilhadas, planejadas, executadas, avaliadas e resolvidas pelos próprios estudantes, cabendo aos professores somente orientar, fornecendo os suportes necessários no planejamento e na execução das atividades.

Também integram essas práticas e vivências em protagonismo os vários clubes que os próprios alunos criam e se responsabilizam pela organização, planejamento e execução das atividades, conforme o interesse em comum e das peculiaridades de cada clube. (ICE, 2016).

Já a parte das **Disciplinas Eletivas (DE)** é oferecida semestralmente, através de diferentes temáticas elaboradas pelos professores e/ou pelos estudantes e tem por finalidade complementar e aprofundar os temas trabalhados nas disciplinas de Base Nacional Comum do Currículo. Possibilita ao estudante aprofundar, diversificar e ampliar seu conjunto de conhecimentos e de mais vivências.

Para que haja essa ampliação no menu de conhecimento dos alunos, as disciplinas eletivas devem dialogar com o Projeto de Vida, para capacitar o aluno a pensar e descobrir

coisas e assim, construir a visão que têm de si próprio em relação ao futuro e direcioná-los a um foco.

Para o professor, as disciplinas eletivas oportunizam diversificar a metodologia utilizada em sala de aula, variando as opções e recursos utilizados cotidianamente. Os professores devem fazer um planejamento prévio das eletivas, de acordo com sua área/conteúdos através de uma abordagem interdisciplinar (diferentes percepções das áreas) sob os mesmos temas, optando por uma dimensão mais prática, onde os alunos vivam a aplicação do conhecimento que produziram.

São os professores também que apresentam as eletivas aos estudantes, através de um título atraente, demonstrado por meio de um cardápio de temas oferecido semestralmente em um dia específico e determinado somente para essa escolha dos estudantes, denominado “feira das eletivas”. Cada tema é divulgado e exposto aos alunos que se inscreverem individualmente, de acordo com o interesse ao tema de cada estudante.

Após inscritos, os estudantes formam uma turma exclusivamente para assistir às aulas das disciplinas eletivas que escolheram, sendo portanto, cada turma formada pelas diferentes séries, ou seja, cada eletiva comporta alunos do primeiro ao terceiro ano e é regida pelos professores que as organizaram.

As aulas acontecem uma vez por semana em duas horas de aulas sequenciais e são avaliadas nas disciplinas com as quais ligam a eletiva, sendo ponderado o desempenho dos estudantes bimestralmente, influenciando nos resultados das avaliações das disciplinas que compõem as eletivas, podendo também serem avaliados através do desenvolvimento e participação nas aulas e nas frequências.

Assim, como houve o “feira das eletivas” a finalização das eletivas também ocorre semestralmente em um dia específico que se chama “culminância das eletivas”. A escola se prepara para expor o que foi produzido durante as aulas, e os estudantes de cada eletiva apresentam a toda comunidade escolar seus produtos (maquetes, projetos de pesquisa, jogos, robôs, jornais, dramatizações, filmes, músicas, reportagens etc.) relatando sobre o que aprenderam, as competências que adquiriram e os valores que se consolidaram.

A parte do **Estudo Orientado** (EO) é uma metodologia que estimula o desenvolvimento de competências cognitivas e objetiva oferecer um tempo para a realização de atividades, onde o estudante aprende a se organizar, planejar e executar seu processo de estudos, levando-o ao autodidatismo, à autonomia e à responsabilidade pessoal (ICE, 2016).

As aulas de EO não devem ser confundidas como um tempo a mais para realizar as tarefas e sim, para ensinar os estudantes a estudar através de técnicas de estudos e da criação

de uma rotina diária na escola, sem deixar de realizar as atividades exigidas pelos estudos, incluindo as próprias tarefas. Quando o estudante estuda da maneira certa, ele melhora sua aprendizagem e constrói um hábito contínuo de “aprender a aprender” ao longo da vida, passando também, a produzir conhecimentos.

Assim como as demais metodologias de êxito, as aulas de EO apoiam o PV, porque capacitam os estudantes a fazerem escolhas de acordo com seus interesses, necessidades e dificuldades, podendo encontrar o apoio para realizar seus ideais. É necessário para as aulas de EO o mínimo de quatro aulas semanais, podendo ocorrer fora de sala de aula em diferentes espaços, de acordo com a necessidades de cada turma.

As aulas são regidas por um professor (ou mais de um, de acordo com a carga horária) que é orientado a fornecer o apoio necessário às dificuldades dos estudantes, podendo também encaminhar o aluno para outro professor, para esclarecimento de dúvidas e até mesmo permitir que os alunos acessem os demais espaços da escola (biblioteca e laboratórios) para pesquisas. Portanto, cabe ao professor estimular os estudantes à busca de respostas, incentivando-os a focar na aprendizagem.

As **Práticas Educativas** também integram as Metodologias de Êxito da parte diversificada do currículo e se dividem entre o **Acolhimento** e a **Tutoria**. Assim, a prática do **Acolhimento** nas escolas integrais ocorre diariamente antes do início das aulas com a participação de uma equipe escolar (professores, alunos, equipe de gestão, funcionários administrativos) escolhida previamente para recepcionar os alunos. Trata-se de uma estratégia que visa à apresentação e integração dos novos estudantes às bases do projeto escolar e também na oportunidade de estabelecer os primeiros vínculos de amizade e de pertencimento à escola logo nos primeiros dias do ano letivo.

É uma ação realizada na escola diariamente, sendo feita “de forma planejada, intencional e fundamentado nos princípios da Pedagogia da Presença” (ICE, 2016, p. 10). Logo nos primeiros dias, os novos alunos são acolhidos pelos alunos veteranos, denominados de Jovens Protagonistas (egressos de escola que já operam no Modelo Pedagógico) e são levados à reflexão sobre seus sonhos e às possibilidades de sua realização. Portanto, o acolhimento realizado desde o início do ano letivo é considerado o “marco zero” do Projeto de Vida (ICE, 2016, p. 6).

No início do ano letivo, o acolhimento marca a presença de toda a equipe escolar (professores e demais profissionais) que é apresentada aos estudantes, na intenção destes se tornarem uma influência construtiva e um elo entre os educadores, os estudantes e a escola. Além dos alunos, os pais ou responsáveis também são acolhidos para tomarem conhecimento

do projeto escolar e refletirem sobre o oferecimento do apoio necessário aos estudantes na escolha e construção de seus Projetos de Vida. A orientação dada aos pais se torna muito importante, pois é através da ajuda da família que os estudantes podem estabelecer uma rotina e condições de estudos, de forma a contribuir e estimular os estudantes para a realização de suas conquistas.

No decorrer das aulas, geralmente o tempo de acolhida ocorre em 10 minutos, mas se trata de um tempo fundamental para transmitir energias positivas aos estudantes que chegam à escola e devem permanecer nela por 9 horas. Após esse período de acolhimento, os alunos se direcionam para suas respectivas salas de aulas para início da primeira aula do dia.

A tutoria também é uma prática educativa que se baseia em um método de interação pedagógica entre o educador (tutor) e os estudantes. Nessa interação, o educador (professor/tutor) acompanha, planeja e avalia o desenvolvimento de seus tutorados (estudantes) de forma que possam gerir seus desenvolvimentos e resolver problemas do processo educativo.

Segundo o ICE, a tutoria é um exercício de protagonismo e inclui também o estudante como parte da solução de um problema, como por exemplo, o de auxiliar um colega que pouco domina um conhecimento. Nesse caso, o aluno se propõe a ajudá-lo. Para o professor/tutor, é um importante apoio na construção do Projeto de Vida de seus estudantes, pois possibilita auxiliá-los na descoberta das direções que decidam tomar e assim, fazer o necessário para concretizá-los em cada etapa de seu desenvolvimento (ICE, 2016).

A tutoria, portanto, ocorre tanto nos anos finais do ensino fundamental, quanto em todo o ensino médio. Não demanda tempo específico e pode ser realizada em diversos momentos, dependendo da disponibilidade do tutor e da necessidade do tutorado, podendo ocorrer, por exemplo, em encontros combinados antes do início das aulas, entre os intervalos de aula, após o almoço ou nos finais das aulas.

Foram essas novas metodologias que influenciaram outros estados brasileiros a adotarem esse mesmo modelo em seus sistemas de ensino, apoiados pelo Governo Federal que já indicava intenções de implantar o ensino integral nas escolas públicas brasileiras.

Em 2016, o Governo Federal criou uma política pública através do Ministério da Educação (MEC) (Novo Ensino Médio - Medida Provisória 746, de 22/09/2016) com o objetivo de converter escolas regulares em escolas em tempo integral. Assim, o estado de Mato Grosso do Sul se insere neste formato de educação para o ensino médio.

2.3 O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a implantação no estado de Mato Grosso do Sul

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é uma política pública criada pelo Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC) (Novo Ensino Médio - Medida Provisória 746, de 22/09/2016) em 2016, que chegou com uma proposta de induzir uma Educação Integral ao jovem, ou seja, de converter escolas regulares em escolas em Tempo Integral, com funcionamento em 2017.

Assim, cada Unidade Federativa, através de suas Secretarias de Educação, enviou ao MEC o Termo de Adesão e o Formulário do Plano de Implementação, conforme exigências estabelecidas pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Através dessa inscrição, cada Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) apresentou uma proposta pedagógica, incluindo o estudo e mapeamento das escolas candidatas.

Em dezembro de 2016, o MEC divulgou a relação das unidades escolares selecionadas em cada estado, incluindo aí as escolas inscritas de MS. Um dos critérios priorizados para a seleção foi a vulnerabilidade social ou os baixos índices sociodemográficos da unidade escolar inscrita.

O estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Escolas de Tempo Integral, estando de acordo com as políticas públicas da Educação Básica, especialmente os estabelecidos no Plano Nacional da Educação (PNE) e no Plano Estadual da Educação (PEE) que na meta 6 (seis) prevê a implantação e ampliação da jornada escolar da educação básica para a proposta de educação em tempo integral, igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, atendendo, assim, no mínimo 65% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica de ensino.

Em 2017, o governo do estado de Mato Grosso do Sul iniciou o ano letivo na sua Rede Estadual de Ensino (REE) com 12 (doze) unidades escolares transformadas em escolas em tempo integral. Destas, 8 (oito) estavam em Campo Grande e o restante em Dourados, Maracaju, Naviraí e Corumbá, sendo uma escola em cada cidade.

Em junho de 2017, o Governo Federal criou uma nova Portaria do MEC n. 727, de 13 de junho de 2017, na qual estabeleceu novas diretrizes e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, estando em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) adotou o modelo de escola em tempo integral referência no estado de Pernambuco e que já estava em

funcionamento em outros estados da federação por terem melhorado os índices do IDEB e reduzido, significativamente, às taxas de evasão escolar (com apenas 3,5% de evasão contra 26% no MS: Portal do MS, 2017). O governo do estado de MS denominou esse modelo de escola em tempo integral de **Escola da Autoria** (SED nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, criado a partir da Portaria do MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016), seguindo o modelo adotado em Pernambuco, desde 2002 (lá denominado Escola da Escolha).

Como em Pernambuco, essa nova proposta de Educação para o ensino médio prevê inovar as metodologias de ensino, cujo objetivo busca capacitar o aluno a atuar de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades para o século XXI, a matriz curricular das escolas contempla a Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada que incluirá outras disciplinas, como: Estudo Orientado, Projeto de Vida, Pós-Médio, Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais e Ambientes de Aprendizagem.

Nessa modalidade de ensino, os estudantes cumprem jornada de 09 tempos de aprendizagem, com duração de 50 minutos cada um. Segundo a secretária de Educação, Maria Cecília da Motta, esse novo modelo “[...] tem o objetivo de estimular o protagonismo juvenil em uma educação pautado no jovem e seu projeto de vida, que incentive as publicações de alunos e professores” (PORTAL DO MS, 2016).

A organização pedagógica nas escolas de EMTI é feita por área de conhecimento. Assim, cada área possui um coordenador que tem a função de cuidar e auxiliar os professores nos planejamentos, metodologias e organização curricular geral referente à sua disciplina, objetivando o bom desenvolvimento do estudante e a construção de seus saberes, bem como nos vários assuntos pertinentes às decisões da escola.

Vale destacar que até 2018, o governo do estado ampliou para 16 o número de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), totalizando onze (11) escolas em Campo Grande e mais cinco (5) no interior. Já em 2019, esse número de escolas aumentou significativamente, com a adesão de mais onze (11), sendo dez (10) localizadas no interior do estado e mais uma unidade em Campo Grande, totalizando, assim, 27 unidades escolares de EMTI no estado (PORTAL DO MS, 2019).

Já no ano de 2020, o governo do estado anunciou um aumento no número de escolas atendidas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação, a oferta de escolas EMTI conta agora com 42 (quarenta e duas) unidades em todo o estado de MS, significando um aumento de 51%. Esse aumento também foi no número de municípios contemplados com o programa, totalizando agora 22 (vinte e dois) os municípios beneficiados. Do total de unidades da Autoria, Campo Grande ainda conta com a

maior quantidade de escolas de EMTI, agora com 15 (quinze) unidades. Esse aumento também foi para o ensino fundamental (EFTI), que também passou a funcionar em tempo integral em algumas unidades escolares, o que representou um aumento para 64 (sessenta e quatro) unidades da educação básica funcionando em tempo integral no estado (PORTAL SED/MS, 2020).

Uma das cidades beneficiadas para implementação de ensino em tempo integral foi Corumbá e a escola escolhida para o desenvolvimento das novas metodologias foi a escola estadual Júlia Gonçalves Passarinho (JGP) que até o ano de 2016 possuía uma realidade muito diferente da atual, pois atendia outras modalidades de ensino e possuía outras clientelas de estudantes que não somente adolescentes destinados ao ensino médio.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta as fases para a elaboração deste trabalho. Destacamos, porém, que a origem deste estudo referente à contribuição da Escola da Autoria para os discentes da educação básica em região de fronteira de MS é influenciada pela trajetória da pesquisadora, enquanto docente na educação pública do estado. Ressaltamos que a pesquisadora é integrante do quadro efetivo de funcionários da Secretaria de Educação do Estado de MS (2014), lecionando a disciplina de Geografia no ensino regular, sendo que desde o ano de 2017 faz parte do quadro de professores da escola de tempo integral em Corumbá.

Essa realidade docente vem possibilitando discutir e pesquisar as potencialidades e dificuldades da proposta de uma educação em tempo integral em Corumbá (região fronteiriça) para os discentes fronteiriços, sobretudo aqueles considerados como “alunos bolivianos” em condição de pendularidade (estudantes que moram na Bolívia e estudam no Brasil).

Vale lembrar que nas escolas, de um modo geral, sempre há o contato com diferentes culturas, gêneros, classes sociais, etnias, mas no caso das escolas em regiões de fronteira, há o contato com diferentes nacionalidades. Sabemos que existem inúmeras potencialidades para serem trabalhadas nas escolas com contato internacional, entretanto também é notória a existência de inúmeros problemas, especialmente quando se fala em educação intercultural, de valorização das diferentes culturas locais. A esse respeito Cavalcante (2004, p. 63) diz que: “[...] As peculiaridades da fronteira e as possibilidades de ensino que elas trazem são ignoradas na maioria das escolas do Brasil. As aulas são dadas como em qualquer outro lugar do país”.

A realidade das escolas de Corumbá contempla um intenso fluxo de discentes oriundos e/ou de origem boliviana, implicando no choque de culturas diferentes. Essa situação pode influenciar a produção de processos de exclusão e estigmatização sobre os discentes “bolivianos”, por meio de preconceitos sociais, raciais, de classes e linguísticos que são lançados sobre eles.

Na rotina corumbaense, por exemplo, é comum tratarmos os imigrantes bolivianos com um duplo preconceito, quando os intitulamos de “bolivianos” ou “indígenas”. Essas denominações discriminatórias podem resultar na negação da própria cultura de origem, colocando em dúvida a própria identidade do estudante que acaba entrando em um confronto social.

Um episódio que retrata essa realidade ocorreu nas vésperas do desfile cívico militar em comemoração ao aniversário de Corumbá no ano de 2018. Vejamos: a escola JGP estava

realizando os ensaios do desfile cívico e era preciso montar uma “Ala” que representasse as diferentes culturas que influenciaram a composição da população sul-mato-grossense. Já havíamos formado um casal de “caipiras”, de “indígenas”, de “negros africanos”, de “paraguaios”, de “sírio-libaneses”, dentre outros. Contudo, na oportunidade não conseguimos montar um casal que representasse a cultura “boliviana”, mesmo pedindo para vários discentes que tinham ligação com a Bolívia. A falta de interesse e omissão dos estudantes em representar Bolívia dificultou e inviabilizou totalmente a “Ala” da cultura sul-mato-grossense.

Outro episódio aconteceu nos dias que antecederam as festividades do Pantaneira⁵ em 2019, quando naquele ano a temática central se baseava na diversidade cultural brasileira. Duas discentes de origem boliviana, pendulares, que nunca haviam participado de nenhum evento na escola, eram as que mais se dedicavam em executar a coreografia com perfeição de uma dança que representava a cultura amazônica.

A dedicação na dança das alunas foi fundamental para o sucesso da apresentação, mas o que intrigou foi o fato dessa dedicação em demonstrar uma cultura exclusivamente brasileira, quando poderia ser demonstrado pelas meninas na ocasião a cultura boliviana, pois as mesmas também foram convidadas em compor a “Ala Sul-mato-grossense”.

Essas ocorrências na escola são importantes para o entendimento da identidade, tendo em vista o que alguns estudiosos sobre fronteira indicam quanto à identidade étnica, sendo esta adquirida e construída socialmente, principalmente no que diz respeito às tradições e aos costumes, que acabam sendo incorporadas através das transmissões familiares e da comunidade em que vive (GIDDENS, 2008).

Para Vieira (2007) a atitude do sujeito em contato com culturas diferentes denomina-se “oblato” ou “trânsfuga intercultural”. A primeira denominação está ligada à atitude do sujeito de se reeducar, assimilar e assumir os valores inerentes da nova cultura de forma a não transparecer a sua cultura de origem, de maneira a “camuflar” sua identidade. A segunda denominação descreve o fato de o sujeito construir pontes atitudinais entre as culturas que o incorpora em seu universo pessoal às novas aquisições culturais, dando outro sentido à cultura de origem, sem excluí-la ou substituí-la.

Desta maneira, esse processo de transformações culturais tende a se intensificar nas escolas em regiões de fronteira, pois o contato com o diferente leva a essas “adaptações” pessoais. As escolas em Corumbá registram grande número de estudantes de origem boliviana matriculados. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, em 2011

⁵ Evento anual que se dedica à reflexão sobre o dia da Consciência Negra e na escola JGP concilia nesse mesmo evento as tradições Pantaneira.

foram matriculados nas escolas públicas de Corumbá, 548 alunos de origem boliviana, muitos deles pendulares (ARAÚJO et al, 2015). Apesar de apresentarem documentos brasileiros, esses estudantes “bolivianos”, de certa forma, acabam sendo discriminados por estudantes brasileiros com denominações pejorativas, sendo mais comuns os termos “bolivianos” ou “collas”, este último relacionado a origem andina.

A metodologia escolhida foi o estudo de caso, por considerar a escola JGP (Júlia Gonçalves Passarinho) a única unidade da Aatoria para o ensino médio que se desenvolve na cidade de Corumbá, desde o início da implantação do programa (2017) no MS, além de se tratar do local de trabalho e de vivências da pesquisadora.

Na escola foi possível realizar uma pesquisa documental dos estudantes matriculados, desde o início da implantação do programa, a fim de identificar os estudantes de descendência boliviana, entre estes, os pendulares.

A abordagem teórica que fundamenta esta pesquisa consistiu em organizar dados que fundamentam o entendimento sobre os diversos conceitos de fronteira, através da influência de autores conceituados que contribuíram com trabalhos sobre a dinâmica das fronteiras, inclusive relatando práticas e experiências vivenciadas entre as populações de fronteira em ambas as cidades. Para isso, foi necessário consultar autores, como Raffestin (2005), Costa (2012), Machado (1998), Nogueira (2007), Golin (2017), da Costa (2016), Pereira (2011), dentre outros. Também foi realizado um levantamento em torno das legislações que incentivam e defendem o tempo de permanência a mais nas escolas brasileiras e do histórico sobre as ocorrências de escolas em tempo integral pelo Brasil.

As questões burocráticas foram primordiais e antecederam todo o processo de pesquisa. Primeiramente, foi apresentada à gestão escolar uma carta de apresentação emitida pela UFMS que justificava a intenção de acesso aos dados documentais da escola e da realização das entrevistas com os estudantes do ensino médio, sobretudo aqueles que possuem descendência boliviana. Posteriormente, foi entregue aos estudantes voluntários um termo de Assentimento (para os estudantes) e de Consentimento Livre e Esclarecido (para ciência e autorização dos pais, já que se trata de alunos menores de idade).

Para atender os objetivos propostos desta pesquisa, foi necessário dividi-la em duas fases: a primeira foi a pesquisa preliminar ocorrida em 2018 e destinada, exclusivamente, aos estudantes do ensino médio no segundo ano de implantação do programa, ano esse considerado como o tempo de “crescimento”, visto que as escolas já passaram pelo seu período mais difícil, que foi o de “sobreviver” aos desafios e adaptações do modelo a ser seguido nas escolas.

Diante disso, foi possível aplicar a pesquisa seguindo a adoção de vários procedimentos, tais como: acessar os documentos na secretaria da escola para precisar o quantitativo de estudantes matriculados naquele ano; consultar dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) e colher outras informações referentes aos cursos e modalidades de ensino ofertadas antes de se implantar o modelo de escola de EMTI; aplicar um questionário (semiestruturado) aos alunos matriculados na referida escola; e por fim, de posse dessas informações, apresentar os dados obtidos através de leituras geradas de gráficos e tabelas para melhor compreensão.

A aplicação dos questionários permitiu descobrir, dentre outras coisas, o perfil socioeducacional dos alunos, suas rotinas, problemas, perspectivas profissionais ou dificuldades vivenciadas durante sua trajetória na educação em tempo integral.

As questões abertas decorrentes do questionário semiestruturado aplicado em 2018 permitiram aos estudantes redigirem respostas de maior profundidade, dando a eles maior liberdade nas respostas. As questões fechadas permitiram quantificar e comparar os dados obtidos através de respostas de múltipla escolha, com apenas uma alternativa válida.

Após os dados coletados em campo, foi possível analisar os resultados de forma qualitativa, a partir de uma leitura feita através de programas de tabulação de dados do questionário semiestruturado para as questões fechadas e analisando o discurso para as questões abertas.

A segunda fase é de ocorrência do ano letivo de 2020, isso porque de 2018 até a presente data, a escola passou por significativas transformações que possibilitaram a realização de uma nova abordagem no contexto escolar, que contemplasse a oferta de novos cursos profissionalizantes e até mesmo a nova abertura de oferta de vagas para as turmas dos anos finais do ensino fundamental. Devido a esta reestruturação, foi possível desenvolver um estudo focado nos estudantes matriculados no ensino médio, a partir da realização de uma pesquisa mais direcionada aos estudantes de descendência boliviana, em situação de pendularidade e que frequentam a escola como veteranos ou calouros.

De posse dos termos (Termo de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido), nessa segunda fase, optamos pela realização de entrevistas direcionadas aos estudantes com descendência boliviana. Foram identificados seis estudantes pendulares do ensino médio na escola, matriculados no ano letivo de 2020. Todos foram convidados de forma individual e, posteriormente, de maneira coletiva foi realizado uma reunião com os seis estudantes pendulares, quando foi apresentada a proposta da pesquisa e entrega dos termos de

consentimentos aos estudantes. Destes, porém, apenas quatro se interessaram em contribuir e dois desistiram de participar da pesquisa.

Vale justificar que, diante dos problemas de falta de aulas presenciais nas escolas públicas brasileiras, em decorrência do enfrentamento da pandemia do COVID-19⁶, ficou mais difícil o contato com esses estudantes pendulares na escola objeto da pesquisa. Isso ocorreu, porque a fronteira Brasil-Bolívia permaneceu fechada, sendo que o trânsito de pessoas e mercadorias na fronteira ficou, em alguns momentos, parcial ou totalmente proibido. Com isso, dois dos quatro estudantes selecionados não puderam participar da pesquisa em razão da referida pandemia, apesar do compromisso firmado e da possibilidade de realizar a pesquisa em modo remoto (online).

Diante da negativa individual dos sujeitos na participação, mesmo online e do risco iminente de contágio no modo presencial, bem como considerando que a região fronteira da Bolívia em estudo apresenta uma estrutura de saúde limitante para o enfrentamento da COVID-19, foi decidido excluir esses dois alunos da amostra final da pesquisa, respeitando a decisão individual e integridade física dos participantes e envolvidos no estudo.

Assim, foram entrevistados dois estudantes brasileiros, em condição de pendularidade (“bolivianos pendulares”), alunos esses que residem no lado boliviano da fronteira, mas que necessitam transitar diariamente pelo limite internacional para usufruir e desenvolver seus estudos no Brasil. Desses sujeitos, um já é considerado veterano e possuía a experiência de frequentar a escola pesquisada desde 2018, sendo este ano de 2020 o último ano deste estudante. O outro estudante está no seu segundo ano de vivência da rotina de uma escola em tempo integral, estando, portanto, cursando o 2º ano do ensino médio.

Outro detalhe importante é que foi realizado primeiramente um teste de ajustes para validação do instrumento de pesquisa. Neste teste foram convidados a participar da entrevista 2 (dois) estudantes do ensino fundamental, em situação de pendularidade, seguindo os questionamentos do roteiro preliminar de entrevistas. Assim, a partir da análise realizada deste teste, foi possível fazer as devidas alterações no roteiro e aplicar a entrevista com os estudantes descrita no Quadro 1.

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus (os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos denominado SARS-CoV-2). Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Apresentam um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

A escolha pela aplicação das entrevistas se justifica, pela qualidade dos dados obtidos e pela melhor compreensão entre os atores sociais e sua situação. Nesta fase de análise qualitativa, Gaskell (2002, p. 65) defende que a pesquisa qualitativa fornece uma compreensão detalhada na visão dos sujeitos, cujo objetivo visa

[...] o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica.

Portanto, esta pesquisa apresenta uma abordagem avaliativa sobre os questionários aplicados e sobre as entrevistas realizadas entre os estudantes de origem boliviana que foram avaliados através da Análise de Conteúdos, desenvolvida por Bardin (2004). Segundo esta autora, a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 41).

A escolha deste método se justifica pela consistência no rigor metodológico, que pode ser aplicado aos discursos diversos e a toda forma de comunicação, não importando a natureza. Essa análise permite a compreensão do pesquisador, das características, estruturas ou modelos que se escondem nas mensagens em consideração.

O pesquisador, então, necessita de um esforço duplo para a análise da mensagem: o de receber a mensagem e entender o sentido da comunicação e, principalmente, o de desviar o olhar para buscar uma nova significação da mensagem, sem desvinculá-la da primeira. A análise de conteúdos pode ser considerada, como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visa enriquecer os dados coletados. A esse respeito Chizzotti (2006, p. 98), descreve que “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Portanto, os dados coletados receberam as etapas contidas na análise de Bardin (2006) organizadas em três fases: pré-análise (fase de organização, de primeiro contato e de seleção dos documentos), exploração do material (fase em que foram selecionadas as unidades de codificações das mensagens) e tratamento dos resultados (fase de inferência e interpretação dos resultados, tornando-os significativos e válidos).

Essas etapas seguidas correspondem ao objetivo geral, que é o de analisar a proposta de educação em tempo integral para os estudantes fronteiriços do ensino médio, em especial, os estudantes pendulares com descendência boliviana.

Para alcance desse objetivo, foram seguidos os seguintes passos: Compreender o Programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) implantado no estado de MS, através do projeto de governo intitulado Escola da Autoria; Apresentar o perfil de estudantes matriculados na unidade escolar JGP, sobretudo focando naqueles que são considerados como “alunos bolivianos” e, por fim, identificar as potencialidades e dificuldades relatadas pelos discentes “bolivianos” sobre seu vínculo e desenvolvimento do Programa Escola da Autoria em Corumbá (MS).

É importante salientar que devido às medidas de combate à pandemia causada pelo COVID-19, houve algumas mudanças na proposta inicial de coleta de dados. As entrevistas que deveriam acontecer de forma somente presencial, com o contato direto entre pesquisadora e pesquisados, ocorreu no formato presencial e também via remoto (auxílio dos meios tecnológicos que permitem o contato a distância).

Dessa maneira, seguindo as medidas de biossegurança determinadas pelos órgãos competentes, houve apenas uma entrevista que aconteceu de forma presencial, na referida escola, com um dos estudantes pendulares. Para que essa entrevista acontecesse, houve a necessidade de transpor a barreira imposta pelos governos do Brasil e da Bolívia, e atravessar a cerca que delimita os dois países.

Essa ação fez-se necessária, porque um dos estudantes reside na cidade boliviana de Puerto Quijarro. A estudante e sua mãe necessitavam vir até o município brasileiro (Corumbá) para realizar algumas compras, principalmente alimentos e produtos de higiene que na Bolívia, segundo elas, se encontram com preços muito elevados. Essa ação é muito comum na região durante a pandemia, pois apesar de as barreiras físicas que delimitam os dois países estarem bloqueadas, existe sempre um caminho alternativo para “transpô-las” e continuar a agir em nome das necessidades.

Naquela ocasião, precisamente no dia 23 de junho de 2020, a estudante entrou em contato com esta pesquisadora, via mensagens de WhatsApp, no início da tarde, comunicando que se encontrava em Corumbá e queria aproveitar a oportunidade para participar da entrevista acordada. Assim, já de saída de um supermercado com sua mãe e de porte das compras realizadas, a estudante afirmou que necessitava voltar o mais rápido possível para o país vizinho.

Então, a pesquisadora e a estudante se dirigiram até a escola JGP para concretizarem a entrevista que se realizou seguindo as medidas de biossegurança. Inclusive, apesar de estarmos juntas no mesmo espaço, ou seja, no pátio (refeitório) da escola, ainda higienizamos as mãos com álcool em gel, adotamos certo distanciamento em relação à outra e usamos máscaras faciais durante nossas falas. A entrevista foi gravada através do recurso de gravação de voz disponível no próprio aparelho celular da pesquisadora e durou aproximadamente, vinte e sete (27) minutos.

Diferentemente da primeira entrevista presencial, a segunda entrevista ocorreu com o auxílio da tecnologia de videochamada, disponível pelo aplicativo Google Meet. Deste modo, com data e horário combinados entre pesquisadora e pesquisado, foi possível realizar esta segunda entrevista de forma remota. Esta ocorreu no dia 29 de junho. De um lado estava a pesquisadora no espaço escolar desta pesquisa (J.G.P) e do outro, em sua residência, se encontrava o estudante 2 e através do aparelho celular foi possível realizar a entrevista.

Ressalta-se que por motivos técnicos, a entrevista não pode ser gravada, pois naquele momento a rede de internet oscilava muito, dificultando e interrompendo, por vezes, a comunicação. Assim, a entrevista seguiu, em duas etapas: nos primeiros minutos foi filmada com a ajuda de uma professora que compunha o plantão escalonado dos professores na escola naquele dia. Ou seja, a professora disponibilizou o seu próprio aparelho de celular e filmou a conversa inicial com o entrevistado, até o ponto de esgotar a bateria do aparelho, resultando no tempo de gravação de um minuto e trinta e sete segundos (1min37seg).

Em seguida, para não perder a comunicação com o entrevistado, a entrevista seguiu com a pesquisadora fazendo as devidas transcrições das respostas em folhas pautadas, não significando nenhum prejuízo para a pesquisa.

Apesar dessas interferências, a entrevista ocorreu normalmente, seguindo o roteiro previamente preparado. Assim, a segunda parte seguiu e teve duração de aproximadamente vinte e cinco (25) minutos, atendendo, assim, os objetivos propostos e seguindo o roteiro abaixo:

FIGURA 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES PENDULARES. PESQUISA DE CAMPO, 2020.

<p>PERFIL DOS ESTUDANTES</p> <p>1) Peça que se apresente, informando seu nome, idade, ano escolar que está estudando, local e com quem mora, nacionalidade dos seus pais/responsáveis e/ou familiares mais próximos, qual o meio de transporte para chegar até a escola diariamente?</p> <p>2) Relate como foi sua experiência escolar antes de chegar <u>na</u> atual escola em tempo integral (Julia Gonçalves Passarinho – JGP)?</p> <p>DIFICULDADES/POTENCIALIDADES</p> <p>3) Algo mudou depois que começou a estudar na escola de tempo integral Julia Gonçalves Passarinho (JGP)? Algo mudou na sua vida de estudante? Qual era a sua rotina antes e depois de entrar na escola de tempo integral JGP?</p> <p>4) Você acredita que a escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) está contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto estudante e cidadão? De que maneira?</p> <p>5) Como é a sua relação com os demais estudantes da escola? Você já vivenciou ou presenciou algum problema relacionado pela sua origem/condição ou relação com a Bolívia? Conte sua experiência.</p> <p>6) Como você poderia descrever qual seria a maior potencialidade e dificuldade para estudar na escola de EMTI do JGP?</p> <p>7) Se fosse possível, o que você gostaria de mudar e/ou pedir/indicar no sentido de melhorar o ensino para os alunos que moram na Bolívia e frequentam as escolas brasileiras?</p> <p>8) Se pudesse escolher, você continuaria morando na Bolívia ou mudaria para o Brasil? Explique sua resposta.</p>

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Acreditamos que os resultados apresentados a seguir possam contribuir no sentido de propor uma educação que contemple as peculiaridades dos alunos residentes em regiões de fronteira, em especial, as cidades próximas à linha do limite internacional. Esperamos também que os discursos apresentados dos discentes matriculados na escola de tempo integral JGP possam indicar um caminho prospectivo de educação intercultural, sobretudo para que esta venha a ser um elo de estreitamento de vivências e de culturas, contempladas também, nas ações metodológicas das escolas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A UNIDADE DA AUTORIA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

4.1 Características gerais da escola JGP

Em Corumbá a unidade beneficiada com esse modelo de escola em tempo integral foi a escola estadual Júlia Gonçalves Passarinho (JGP). A escola estadual JGP foi criada pela Lei nº 2.993, de 09/06/1970, D.O. nº 15.631 de 10/07/1970, publicada pela então capital de Mato Grosso (MT) em Cuiabá. Já o Decreto nº 1.438, de 08/12/1971, denominou na época de Centro Educacional D. Julia Gonçalves Passarinho, nome em homenagem à já falecida genitora do então Ministro de Educação e Cultura, Jarbas Passarinho. Com a publicação do Decreto nº 9.104, de 12/05/1998, D.O. nº 4.770, de 13/05/1998, recebeu a atual denominação de Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho (MIRANDA, 2014).

A escola JGP se encontra estabelecida na Rua Dom Aquino Corrêa, 406, na região central de Corumbá. Está localizada a $18^{\circ} 59' 59.90''$ de latitude Sul e a $57^{\circ} 38' 48''$. 66° de longitude Oeste. A escola está distante do limite internacional com a Bolívia a 7.380 km (GOOGLE EARTH, 2019). Devido à sua localização, a escola recebe estudantes de vários bairros da cidade, incluindo os bairros da região central, os da periferia e estudantes do lado boliviano desta fronteira, cujos estudantes brasileiros (legalmente documentados) filhos de bolivianos, preferiram estar concluindo o ensino médio na única escola de tempo integral de Corumbá. A Figura 2 destaca a localização da escola e o distanciamento com a linha internacional que divide o Brasil e a Bolívia.

FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA JGP E O DISTANCIAMENTO COM A LINHA INTERNACIONAL



Fonte: adaptado de <https://www.google.com/earth/>

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola possui uma área de 9395, 74 m², onde foi erguida uma estrutura construída e distribuída entre 2 (dois) pisos. No piso superior se encontram dezesseis (16) salas de aula, onde são dadas as aulas de quase todas as disciplinas. Quase todas, porque a escola teve que se adaptar às mudanças relacionadas à reforma que se realiza na escola desde o final de 2017 e, por isso, algumas salas tiveram que ser ocupadas no piso inferior para continuar o atendimento das aulas.

No piso inferior a escola conta com uma quadra de esporte coberta e com arquibancadas, uma biblioteca, um auditório (interditado), quatro (4) salas construídas há poucos anos atrás e destinadas aos ambientes de aprendizagem e para práticas laboratoriais. A escola possui duas salas de informática, sala de professores, sala do diretor administrativo, sala do diretor adjunto, sala da coordenação pedagógica, sala da coordenação de área, secretaria da escola, quatro (4) banheiros (para uso exclusivo dos funcionários e professores), sala do gestor, sala de reunião, sala de kit escolar e de uniformes, sala de materiais de limpeza, sala de despensa, sala de almoxarifado, dois (2) pátios cobertos, sala de depósito de equipamento de limpeza com banheiro, sala de materiais de educação física, onze banheiros (11) para alunos (PPP, 2019).

Em função da implantação do modelo integral, teve-se que retirar o ensino fundamental e fechar o 3º turno para oferecer apenas o ensino médio. Além disso, a unidade teve que se adequar em toda a sua estrutura, para iniciar essa nova proposta de funcionamento de escola em tempo integral, provendo espaços e ambientes próprios para essa educação diferenciada.

Até o ano de 2016, oferecia no período diurno a Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizadas em anos, autorizada pelas resoluções SED nº 2.151, de 19/02/2008 e SED nº 2.145, de 19/12/2007 e a modalidade de Educação Especial. No período noturno, funcionava a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio, autorizadas pela Resolução/SED nº 1.925, de fevereiro de 2006 (MIRANDA, 2014). E atualmente, desde fevereiro de 2017, a escola segue funcionando com as aulas em tempo integral.

Quanto aos procedimentos iniciais de implantação da proposta, antes do início das aulas, os professores selecionados para atuarem nas escolas integrais tiveram que passar por uma capacitação em Campo Grande (MS) que visou transmitir o conhecimento desta nova proposta de ensino, sendo realizado no período de 06 a 10 de fevereiro de 2017. As palestras foram ministradas pelos técnicos do Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE) que apresentaram as novas propostas de ensino baseado nos fundamentos pedagógicos do

protagonismo juvenil, da pedagogia da presença e dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser), além da educação interdimensional.

Durante a semana de formação, muitas dúvidas foram esclarecidas e muitas ainda pairavam no ar sobre essa nova proposta para o ensino médio, principalmente nas questões que envolvem o funcionamento das aulas em tempo integral, deixando os professores um tanto apreensivos, por não saberem o seu papel na disposição das aulas para a base diversificada e de como realmente agir com os alunos nesse novo modelo para o ensino médio. Aos poucos e com o início das aulas, os professores tiveram que se adequar e se dedicar nesse formato.

Logo no início, os professores tiveram que permanecer na escola as nove horas diárias, sem possibilidade de se ausentarem para saírem no horário do almoço, sendo esta refeição oferecida na escola para toda a equipe escolar. Num segundo momento, ao findar o primeiro bimestre de 2017, os professores já possuíam uma hora de almoço fora da escola, se estendendo nos dias atuais.

O tempo de permanência na escola JGP e nas demais unidades foi ampliado para 9 horas diárias, mas o horário de entrada e de saída varia de acordo com as necessidades de cada unidade da autoria no estado. No JGP, os alunos entravam às 7h e 30min da manhã e só saíam às 17h. Posteriormente, este horário foi alterado. Agora, a escola abre seus portões às 7h, com o horário de acolhimento (receptividade aos alunos) das 7h e 10min às 7h e 20min, onde se inicia as aulas e o horário de saída passou para às 16h e 30min, permanecendo as mesmas 9 horas/aulas.

Durante o dia letivo os alunos têm uma agenda bastante intensa, com aulas que mesclam as disciplinas normais da base comum como: história, geografia, língua portuguesa, matemática, biologia, química, física, educação física, sociologia, filosofia, inglês e espanhol, bem com as disciplinas da base diversificada: Estudo Orientado, Projeto de Vida, Pós-Médio (para os anos finais, ou seja, as turmas dos terceiros anos) e Disciplinas Eletivas.

Os alunos também são convidados a participar dos Clubes de Protagonismo (cada qual criado e organizado por todos os membros) se distribuindo pelos Ambientes de Aprendizagem da escola. Além disso, os alunos ainda recebem o apoio da equipe escolar (gestores, coordenadores e professores) no encontro de Tutoria, que acontecem em horários específicos e previamente agendados e consiste numa espécie de monitoria e acompanhamento da vida escolar do aluno, dependendo da disponibilidade do tutor e necessidade do tutorado. Além disso, os alunos contam com 3 (três) intervalos direcionados para a alimentação: das 9h às 9h

e 20min onde é servido o lanche da manhã; de 11h 50min às 12h e 50min destinado para o almoço; e das 14h e 30min às 14h e 40min onde é servido o lanche da tarde. Depois do lanche os alunos têm mais duas aulas para finalmente serem dispensados das atividades escolares às 16h e 30min.

Desde o início da implantação do projeto Escola da Autoria em 2017, a escola possui em seu quadro de discentes um quantitativo aproximado de 25 professores distribuídos entre as quatro (4) áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, compondo assim, os currículos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os mesmos professores que ministram aulas de suas respectivas disciplinas também ministram aulas da parte diversificada do currículo. Dessa maneira, alguns professores se dividem em seguir o componente curricular da parte diversificada ministrando aulas das disciplinas Eletivas, Estudo Orientado; outros passam por capacitação para ministrar aulas de Projeto de Vida e Pós-Médio, Estudo Orientado e ainda encontram seus alunos no encontro de Tutoria.

Portanto, desde fevereiro de 2017, a escola JGP vem funcionando com as aulas em tempo integral, tornando-se um campo empírico, por se tratar de uma escola-piloto em Corumbá, fazendo parte dessa nova proposta de educação integral para o ensino médio.

4.2 Dados preliminares dos estudantes matriculados em 2018

A escola da Autoria JGP é a única entre as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul que funciona em tempo integral em Corumbá, atendendo exclusivamente o ensino médio. Vale lembrar que nesse novo modelo, os alunos antigos acostumados com a escola desde pequenos (principalmente os do ensino fundamental), tiveram que deixar a escola no final de 2016, para concluir o nono (9º) ano em 2017 em outra estabelecimento de ensino. Em 2018, muitos alunos retornaram para o JGP (escola de origem) para frequentar o ensino médio nesse novo formato de educação. Em 2019 a escola completa o seu 3º (terceiro) ano de desenvolvimento do ensino em tempo integral, seguindo o modelo de escola em tempo integral adotado nas escolas de Pernambuco (Escola da Escolha).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) através do modelo de gestão intitulado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e do Modelo Pedagógico é a entidade responsável por fornecer as ferramentas gerenciais para acompanhar e monitorar as escolas brasileiras que adotaram o mesmo modelo da Escola da Escolha de Pernambuco. Essas ferramentas permitem conduzir a escola de maneira que esta se desenvolva e adquira os resultados esperados no ambiente escolar, de modo a possibilitar a harmonia dos processos administrativos e pedagógicos (ICE, 2016).

Um exemplo de ferramentas gerenciais é demonstrado através dos resultados esperados de acordo com o ciclo de vida da escola, onde são medidos os níveis de resultados que estas alcançam ao longo dos anos. Segundo informações contidas no caderno de formações (ICE, 2016), a escola passa por um processo de desenvolvimento a cada ano ao adotar as Metodologias de Êxito da Escola da Escolha. Esse processo perpassa os três anos de funcionamento do projeto em que são adotados e classificados em nível de desenvolvimento que se sobrepõem e se interligam ao outro.

Segundo o modelo de escola da escolha, esses níveis são: o Primeiro (1º) ano é considerado o ano da Sobrevivência, porque as escolas ainda estão em fase de adaptação, pois tudo ainda é novidade e cheio de incertezas, de erros e de acertos e também de descobertas, sendo, portanto, o ano do aprendizado. O segundo (2º) ano é denominado de o ano do Crescimento, pois é considerado o ano em que a escola já compreendeu todo o processo de ensino baseado nos princípios do Modelo, e consegue se organizar tendo autonomia nessa organização e no domínio das metodologias e consolidação das rotinas. O terceiro (3º) ano é o ano da Sustentabilidade, ou seja, ao finalizar o terceiro ano, espera-se que a escola já tenha consolidado todo aprendizado dos dois anos anteriores e já se torne o centro difusor de boas

práticas e que já consegue, através de suas experiências transmitir as boas práticas vivenciadas em sua rotina, replicando e sendo o modelo a ser seguido para as demais escolas locais.

Considerando os níveis processuais apresentados a partir do tempo de atuação do modelo de escola em tempo integral, serão apresentados alguns dados preliminares retirados de uma pesquisa realizada na escola localizada em Corumbá (JGP), no primeiro semestre de 2018, isto é, no ano do Crescimento.

A pesquisa realizada contou com a aplicação de um questionário semiestruturado que foi respondido pelos alunos do primeiro ao terceiro ano, frequentes naquele ano. Como já se tratava do segundo ano de estudo dos alunos na escola em tempo integral, acreditava-se que os estudantes já se encontravam, de certa forma, acostumados com a rotina e metodologias da escola. Portanto, houve a necessidade de se compreender o que tem atraído os alunos para esse novo modelo de estudo em tempo integral.

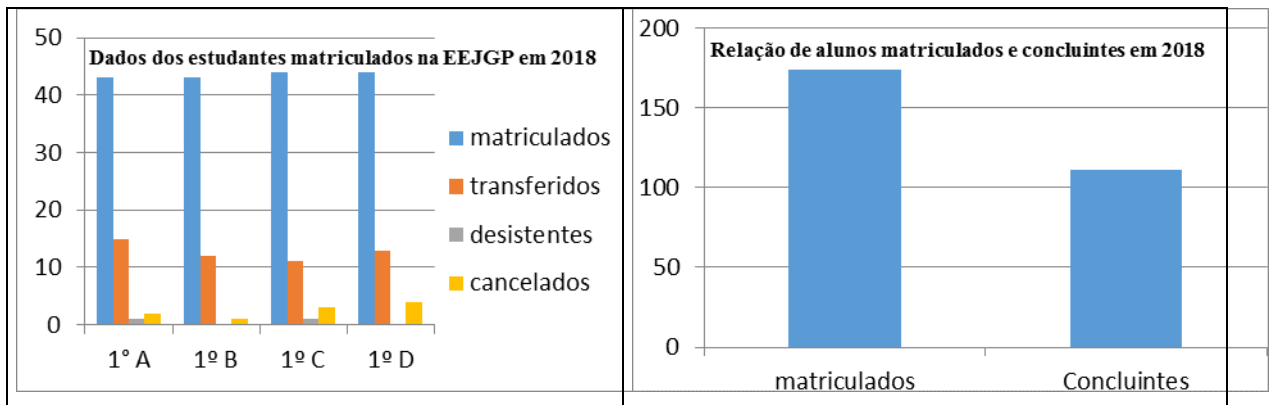
Por considerar o tempo de atuação do modelo de escola em tempo integral em Corumbá, no segundo ano de implantação do programa de Escola da Aatoria, vimos a oportunidade interessante para se compreender o que tem atraído os alunos para esse novo modelo de estudo em tempo integral. Nesse sentido, houve a necessidade investigar quem e quantos são os alunos, de onde vieram, por que escolheram estudar no JGP, se costumam participar das aulas das disciplinas da parte diversificada, como se relacionam com os colegas e suas diversidades diariamente. Também foi importante saber a questão de identidade desses alunos em relação à cultura e dos conhecimentos sobre as dinâmicas fronteiriças existentes na região entre o Brasil e a Bolívia. Essas e outras questões são importantes para identificação da clientela de matriculados e compreender como esses alunos se comportam e interagem no convívio cotidiano, já que passam a maior parte de seus tempos diários na escola.

De início, foi necessário fazer um levantamento prévio do quantitativo de alunos matriculados desde 2017, quando a escola iniciava a experiência de funcionar em tempo integral. No primeiro ano (em 2017) a escola recebeu matrículas de duzentos e vinte e oito (228) alunos. Destes, eram distribuídos em onze (11) turmas: cinco turmas foram abertas para o primeiro ano; três para o segundo e três para o terceiro. Ainda de acordo com dados levantados pela secretaria da escola, já no final do quarto (4º) bimestre e final do ano letivo, do total desses alunos matriculados, dez (10) nunca compareceram à escola, quinze (15) tiveram a matrícula cancelada e outros dez (10) pediram transferência para outra escola, concluindo os estudos no final de 2017 um total de cento e noventa e cinco (195) alunos.

Para o ano de 2018 (segundo ano de implantação de escolas de EMTI) a quantidade de alunos matriculados sofreu uma alteração significativa, porém houve uma redução na quantidade de turmas, pois a escola conseguiu fechar somente nove (9) turmas em todo o ensino médio, permanecendo com esta nova configuração: quatro (4) turmas para os primeiros anos; três (3) para os segundos e duas (2) turmas para os terceiros.

Houve um acréscimo no número de matrículas, principalmente para as turmas dos anos iniciais (1º anos) que chegou à quantia de cento e setenta e quatro (174) alunos matriculados. Desses, dois (2) alunos se ausentaram da escola (desistentes); dez (10) tiveram a matrícula cancelada e ainda, cinquenta e um (51) foram transferidos para outra escola, totalizando a quantia de cento e setenta e quatro (174) alunos frequentes. Os gráficos abaixo revelam essa diferença entre os matriculados e o número de concluintes na turma dos primeiros (1º) anos:

GRÁFICO 1 - TOTAL DE ALUNOS DOS 1º ANOS E CONCLUINTES NO FINAL DE 2018

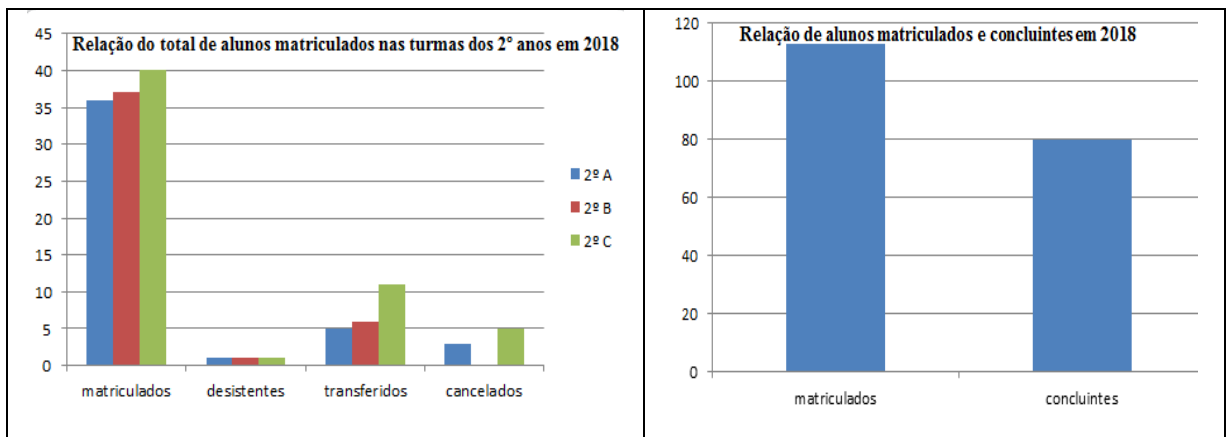


Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Os gráficos revelam uma grande distorção entre a quantidade de alunos que se matricularam na escola e aqueles que conseguiram concluir o ano letivo. Diante disso, podemos concluir que os alunos novos vindos do ensino fundamental têm dificuldades de se adaptar ao tempo a mais de permanência na escola. Isso explica a quantidade de transferências emitida pela escola e a redução na totalidade de estudantes que conseguem concluir o ano letivo.

As três (3) turmas dos 2º (segundos) anos tiveram a seguinte distribuição nas matrículas: no total foram matriculados cento e treze (113) alunos, destes vinte e dois (22) foram transferidos; três (3) foram considerados desistentes e oito (8) tiveram suas matrículas canceladas, totalizando assim, oitenta (80) alunos concluintes no ano letivo de 2018. Acompanhem os números abaixo:

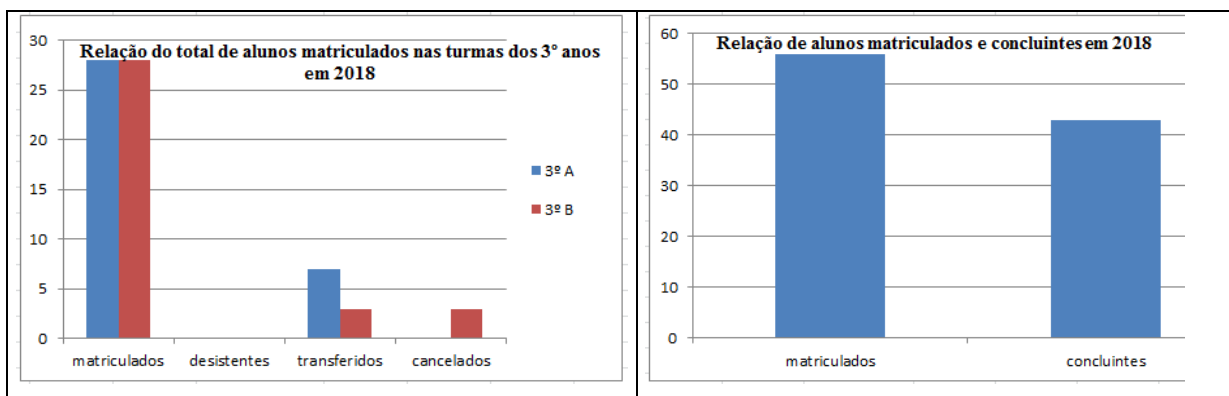
GRÁFICO 2 - TOTAL DE ALUNOS DOS 2º ANOS E CONCLUINTES NO FINAL DE 2018.



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Para as turmas dos segundos anos (2º) percebemos que a quantidade de transferidos foi proporcional às turmas dos primeiros (1º anos), considerando que as turmas dos segundos anos têm uma turma a menos. Também observamos que os estudantes frequentes nas turmas dos segundos anos são considerados os pioneiros da escola em tempo integral para o ensino médio, o que contribuiu para a permanência e continuidade dos estudos na escola. Já para as duas turmas dos terceiros (3º) anos também houve pouca alteração na quantidade de alunos em relação a 2017: foram matriculados cinquenta e seis (56) alunos, destes, dez (10) foram transferidos e quatro (4) tiveram a matrícula cancelada, totalizando assim, quarenta e três (43) formandos. Acompanhem os dados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3 - TOTAL DE ALUNOS DOS 3º ANOS E CONCLUINTES NO FINAL DE 2018.



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Os dados do gráfico 3 revelam um número menor de estudantes transferidos e cancelados, refletindo assim, no número expressivo de estudantes concluintes e formandos no

final de 2018, lembrando também que os estudantes dos terzeiros anos, em sua maioria, são alunos veteranos na escola, já eram alunos antigos desde o ensino fundamental e já estavam acostumados com a nova rotina de tempo integral desde 2017, o que contribuiu para permanecerem na escola.

A pesquisa permitiu também, quantificar o total de alunos matriculados por turma no ano letivo de 2018 e também os que responderam aos questionários. Do total de aproximadamente duzentos e quatro (204) alunos frequentes na escola, cento e oitenta e seis (186) participaram da pesquisa respondendo aos questionários. Essa representatividade de alunos corresponde à ausência de alguns estudantes que anteciparam suas férias escolares. O quadro abaixo mostra esses números.

QUADRO 1 - TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS E PESQUISADOS NO ANO LETIVO DE 2018 NA ESCOLA JGP

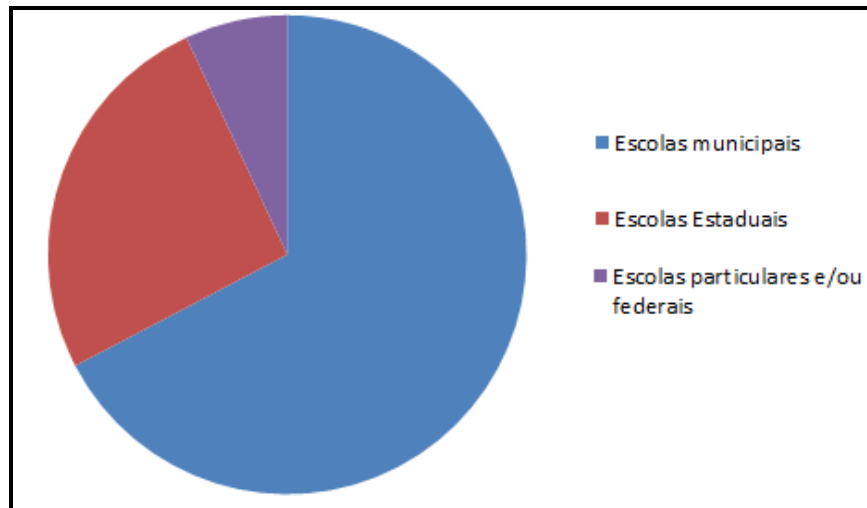
Quantidade de alunos pesquisados		Quadro de alunos novos 2018	
Turmas	Alunos	Turmas	Alunos novos
1º ano A	27	1º ano A	21
1º ano B	26	1º ano B	24
1º ano C	22	1º ano C	22
1º ano D	26	1º ano D	21
2º ano A	21	2º ano A	4
2º ano B	20	2º ano B	2
2º ano C	17	2º ano C	4
3º ano A	11	3º ano A	0
3º ano B	16	3º ano B	2
Total	186	Total	100

Fonte: Pesquisa de campo (2018).

O Quadro 3 revela o número expressivo de alunos novos matriculados nas turmas iniciais do ensino médio, ou seja, para os primeiros anos. Essa representatividade demonstra que houve uma redução para as turmas seguintes. Isso mostra que os alunos das turmas dos segundos e terceiros anos permaneceram na escola em 2018, contribuindo, assim, para a continuidade dos estudos dos alunos pioneiros matriculados na escola em 2017.

A partir de uma observação direcionada aos estudantes dos primeiros anos, verificamos que a maior parte desses alunos é procedente de escolas públicas municipais de Corumbá. Isso se deve ao fato de as escolas municipais oferecerem apenas até a etapa final do ensino fundamental, ou seja, até o nono (9º) ano. Sendo assim, os estudantes necessitam procurar as escolas estaduais que ofertam o ensino médio para a conclusão de seus estudos. O gráfico abaixo registra a quantidade de alunos matriculados na escola e sua procedência:

GRÁFICO 4 – PROCEDÊNCIA DE ALUNOS MATRICULADOS NOS PRIMEIROS ANOS EM 2018.

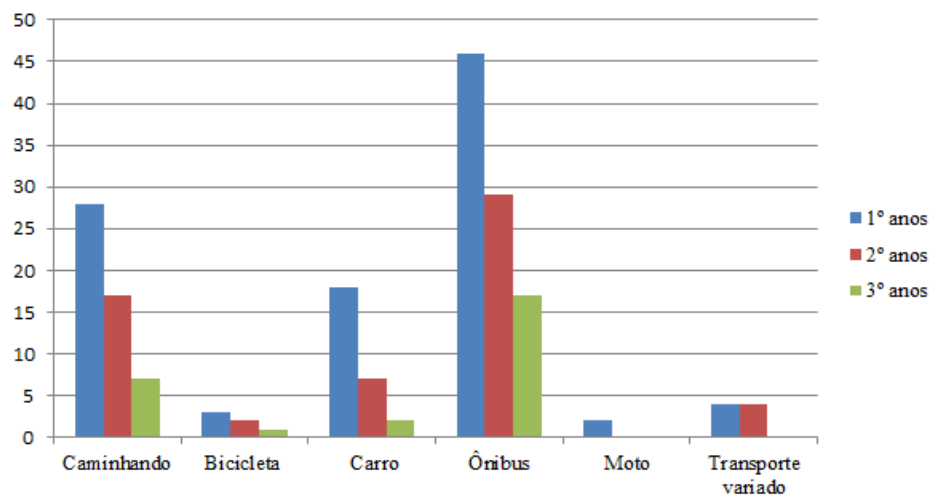


Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Já em relação aos estudantes dos 2º e 3º (segundos e terceiros) anos, a procedência dos mesmos estava relacionada, em sua maioria, a escolas estaduais, alguns por optarem em dar continuidade na escola e outros por já serem oriundos da escola JGP antes dela se tornar escola em tempo integral.

Por estar localizada na área central de Corumbá, a escola recebe estudantes de várias partes da cidade. Muitos alunos vêm de bairros periféricos e distantes e necessitam de ônibus coletivo para chegar à escola e retornar para a casa. Conforme a pesquisa, dos cento e oitenta e seis (186) alunos pesquisados, noventa e dois (92) chegam à escola de ônibus, cinquenta e seis (56) chegam caminhando e vinte e sete (27) chegam e vão para a escola de carro ou de carona. O gráfico abaixo revela a mobilidade dos alunos até a escola:

GRÁFICO 5 – MOBILIDADE DOS ESTUDANTES DE CASA À ESCOLA POR TURMA.



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Comprovamos, também, por meio da pesquisa, que a maioria dos estudantes reside em Corumbá e alguns já trocaram de residência morando em outras cidades do estado e até mesmo fora dele, mas que retornaram para a terra natal para a conclusão dos estudos. Quando questionados das razões que os levaram a se matricularem em uma escola em tempo integral, grande parte deles atribuiu ao fato de a escola ser considerada uma instituição de ensino muito boa em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, seguida do motivo de se destacar nesta escola uma aprendizagem bem diferenciada e, por último, pela relação de aprendizagem atribuída ao fato de se tratar de uma escola que oferece uma ampliação nos horários de aula. Os dados gerais das opções descritas pelos alunos estão dispostos no quadro abaixo:

QUADRO 2 – MOTIVOS QUE LEVARAM OS ALUNOS A OPTAR PELA JGP EM 2018.

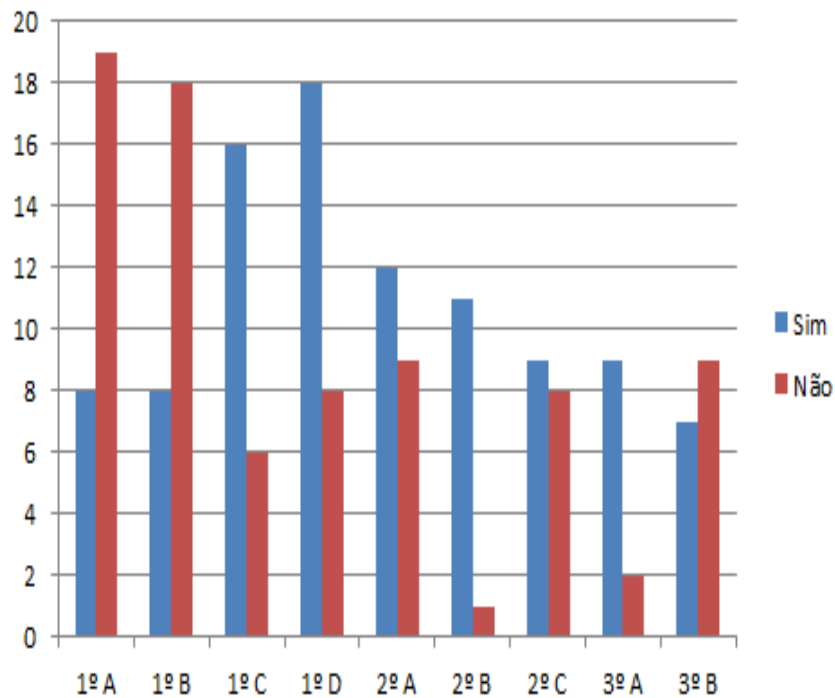
Por que estão estudando no JGP em 2018?	1° A	1° B	1° C	1° D	2° A	2° B	2° C	3° A	3° B	Total
Por oferecer uma perspectiva de vida melhor:	2	2	1	2			1	1		9
Por que considerar a escola muito boa:	5	5	4	8	10	4	3	3	3	45
Por recomendação de outras pessoas:	1	2	4	1						8
Por se tratar de uma escola em tempo integral:	5	4	2	3	4	5	4	3	2	32
Por que já estudava na escola e retornou:	2	3	2							7
Por causa dos professores:	1	1		1						3
Por estar próxima a sua casa:	1	1		2		1	1		2	8
Contra vontade (involuntário):	1	2								3
Por incentivo dos pais:	3	0		1	3	1	2			10
Por ser uma escola com aprendizagem diferenciada:	2	6	6	4	3	7	5	3	3	39
Pela qualidade de ensino								1	6	7
Por falta de vagas em outras escolas:	3	0	2	2		2	1			10
Não responderam:	1	0	1	2	1					5
Total	27	26	22	26	21	20	17	11	16	

Fonte: pesquisa de campo (2018).

Os números observados no Quadro 4 revelam a preferência desses alunos pela escola. Os três motivos que mais receberam destaque nessa preferência, talvez estejam relacionados com a novidade da escola oferecer o ensino médio em tempo integral em Corumbá e pela vantagem e segurança dos pais em saberem que seus filhos estão o tempo todo na escola, ao invés de poderem estar nas ruas, sendo expostos aos perigos e vulneráveis aos riscos sociais.

Também foi possível saber se os estudantes conhecem algum costume vivido pelos bolivianos nesta fronteira. Considerando o total de pesquisados (186), obtivemos uma quantia de noventa e oito (98) alunos que afirmaram conhecer algum costume dos bolivianos, com destaque para a culinária, a dança, a música, o artesanato e a língua. Dos que afirmaram não conhecer a cultura dos bolivianos, oitenta (80) alunos desconhecem alguma manifestação cultural boliviana. O gráfico abaixo revela a distribuição das afirmações por turmas:

GRÁFICO 6 – AFIRMAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DA CULTURA



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

A pesquisa permitiu identificar também a presença de alunos de origem boliviana (porém brasileiros, pois possuem certidão de nascimento comprovada no Brasil) ou com dupla nacionalidade. Neste caso, ficou confirmada a presença no ano letivo de 2018 de, pelo menos, sete (7) alunos pendulares (residentes de um lado do limite territorial, mas passam o dia do outro lado trabalhando ou estudando e retornam pra casa para descansar) e no total de dezoito (17) alunos que se declararam possuir dupla nacionalidade, estando distribuídos em nove (9) alunos dos primeiros anos, cinco (5) dos segundos e mais três (3) dos terceiros.

A declaração de dupla nacionalidade dada por estes alunos está ligada ao fato de alguns deles possuir familiares de origem boliviana que residem ou que já residiram na Bolívia e, por este motivo, alguns fazem visitas frequentes a cidades do país vizinho. Através da pesquisa foi possível quantificar os alunos por turma, que disseram possuir familiares residindo no lado boliviano, sendo revelado na tabela abaixo:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS QUE POSSUEM FAMILIARES RESIDINDO NA BOLÍVIA

Você tem familiares/parentes que vivem na Bolívia?	1º A	1º B	1º C	1º D	2º A	2º B	2º C	3º A	3º B	total
Sim:	11	12	12	16	3	7	2	4	4	71
Não:	16	10	13	10	18	13	15	7	13	115

Fonte: Pesquisa de campo (2018).

A imagem revela um número expressivo de alunos que possui algum grau de parentesco com pessoas de identidade e origem boliviana. Vale lembrar que esses alunos são brasileiros documentados, mas possuem algum vínculo (familiar, social e/ou econômico) com o lado boliviano.

Identificamos nas informações do gráfico 6 e da tabela 1 que existe uma relação entre os estudantes que conhecem a cultura boliviana com os que possuem familiares residindo na Bolívia. No gráfico 6, o número de estudantes que afirmaram conhecer a cultura boliviana é maior dos que afirmaram não conhecer. Podemos dizer, portanto, que naquele ano, além da quantidade de estudantes de origem boliviana ser significativa, o conhecimento sobre a cultura boliviana também mereceu destaque, pois revelou que o conhecimento sobre algum costume vivido pelos bolivianos (tabela 1) nesta fronteira pode estar relacionado com laços familiares desses estudantes com o lado boliviano.

Esses estudantes, de certa forma, já possuem familiaridade com as formas culturais expressas no lado boliviano (com destaque para a culinária, a dança, a música, o artesanato e a língua) através do contato direto com seus familiares. Por outro lado, o contato entre brasileiros e bolivianos nesta fronteira, também favorece o conhecimento dessas formas culturais. Isso se deve, em parte, às redes de relações sociais que os estudantes estabelecem nesta fronteira, através das amizades que cultivam e das experiências que vivenciam cotidianamente (no comércio, nas feiras livres, nas escolas, nos espaços públicos e privados, nas festividades etc.), o que contribuem para difundir as expressões culturais bolivianas transmitidas no lado brasileiro de maneira direta ou indiretamente, sem precisar necessariamente, do contato familiar.

Em Corumbá, o contato direto e indireto com os bolivianos é constante. Aqui, convivemos com os bolivianos em todos os lugares: supermercados, feiras livres, em diversos tipos de lojas espalhados pela cidade, nos postos de saúde ou em atendimentos emergenciais, em pequenos comércios (pontos fixos ou temporários distribuídos na cidade), e até mesmo nos produtos que os mesmos vendem e que consumimos rotineiramente, como: os eletroeletrônicos, roupas e alimentos oferecidos diariamente nas feiras livres.

O contato direto entre os estudantes de origem boliviana, independentemente de serem residentes no lado boliviano, consegue transmitir aos seus colegas alguns traços da cultura boliviana, em especial por meio da alimentação, do idioma, das maneiras de se vestirem e de se relacionarem. E o contato indireto se dá pela própria presença dos bolivianos que ultrapassam os espaços escolares, sendo percebidos também em diversos espaços sociais.

O fato de possuírem familiares residindo na Bolívia auxilia nessa difusão da cultura, pois esses estudantes, apesar de brasileiros e residirem no Brasil, acabam mantendo contato com esses familiares, contribuindo para disseminar alguns traços da cultura boliviana, entretanto, não se trata da única forma que esses estudantes têm de “experenciar” a cultura boliviana.

Com relação à identidade dos alunos, identificamos que a maioria dos estudantes se considera brasileiro, ou seja, 167 alunos e apenas 17 indicaram possuir dupla nacionalidade. A Tabela 2 revela esses números.

TABELA 2 – IDENTIDADE DOS ALUNOS DA ESCOLA JGP

Você se considera:	1º anos	2º anos	3º anos	Total
Brasileiro:	90	53	24	167
Dupla nacionalidade:	9	5	3	17
Não sei:	1		1	02
Total				186

Fonte: Pesquisa de campo (2018).

A Tabela 2 demonstra a forte inclinação desses estudantes à nacionalidade brasileira. Apesar de parte dos estudantes afirmar, anteriormente, que possuem o conhecimento de alguma expressão cultural boliviana (98) e que existem familiares residindo na Bolívia (71), a questão sobre a identidade já se apresenta pouco expressiva. Aliás, essas afirmações não caracterizam a identidade nacional dos estudantes. Percebemos, porém, que a maioria dos pesquisados que afirmaram ser de procedência brasileira são de fato, registrados no Brasil, e possuem o documento oficial brasileiro como Certidões de Nascimento ou a Carteira de Identidade ou RG (Registro Geral).

Os dezessete (17) estudantes que declararam possuir dupla nacionalidade podem estar relacionados às revelações anteriores, em que alguns afirmaram possuir familiares na Bolívia, o que de certa forma, acaba por influenciar na identidade dos estudantes que, em contato com a outra cultura apresentada através de familiares, passam a absorvê-las. Assim, as duas culturas em contato (brasileira e boliviana) acabam fluindo na vida desses estudantes, manifestando o que chamamos de hibridismo cultural. Isso resulta também no caso da não definição da identidade expressa pelos dois estudantes que apresentaram dúvidas quanto as suas identidade nacional. O contato com ambas as culturas acabou por resultar na falta de definição da identidade desses estudantes.

Essa realidade reafirma o que já foi mencionado anteriormente, sobretudo quando foram expostos os diversos conceitos sobre a fronteira e de como o contato com o diferente pode representar uma diversidade de identidades. Dessa maneira, entendemos aqui que a identidade étnica é adquirida e construída socialmente, sendo incorporada através da transmissão da família e da comunidade, as tradições e os costumes que podem se apresentar de maneiras fluidas e (re) adaptáveis pelos indivíduos (GIDDENS, 2008), sendo, inclusive, intensificadas em regiões de fronteira.

4.3 Quadro atual da Escola da Aatoria em Corumbá (MS) - 2019-2020

No ano de 2019, a escola iniciou o ano letivo com algumas novidades para atrair mais alunos para sua unidade. Foram disponibilizados os cursos técnicos EMTI – INTEGRADO – PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS e SERVIÇOS JURÍDICOS para os alunos que se matricularam na escola. Assim, no início do ano, ao efetuar a matrícula, os alunos que começaram o ensino médio (cursando no primeiro ano) podiam optar entre esses dois cursos técnicos ou continuar na escola cursando o ensino médio regular. Com isso a escola JGP, além de continuar com o modelo da Aatoria, também se tornou escola com cursos técnicos integrados. Ao atender mais essa demanda, a escola teve que disponibilizar mais duas salas de aula para os novos cursos técnicos que funcionam no piso inferior, totalizando assim, com 18 salas de aula.

Numa nova busca documental, em 2019, a escola conseguiu o número de trezentos e quarenta e seis (346) matriculados com a abertura de dez turmas em todo o ensino médio, ficando da seguinte forma: cinco (5) turmas foram abertas para o primeiro ano; três (3) turmas foram abertas para o segundo e duas (2) turmas para o terceiro. Essa quantidade significativa no número de matriculados se deve à novidade na oferta de dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: o curso técnico de Jogos Digitais e o curso técnico de Serviços Jurídicos.

A escola conseguiu um expressivo número de matriculados nos cursos técnicos, devido ao empenho dos professores (efetivos e contratados), além da equipe gestora (diretores e coordenação pedagógica) que teve que fazer uma campanha para convidar estudantes de outras escolas a ocupar as vagas desses cursos.

A equipe escolar se distribuía em caminhadas pelos bairros, em feiras livres e em paradas de pedágios para a entrega de panfletos que anunciavam as novidades dos cursos técnicos integrados oferecidos na escola. Também foram importantes os anúncios nas rádios locais e em páginas de redes sociais anunciadas pela equipe gestora e compartilhadas pelos professores.

No início do segundo semestre, o quantitativo de alunos matriculados e frequentes já apresentava uma significativa redução. Isto se deveu às perdas obtidas desde o início do ano letivo pelos alunos que tiveram suas matrículas canceladas, por nunca terem comparecido às aulas, sendo assim, classificados como alunos evadidos/desistentes, e pelos estudantes transferidos.

No início do ano letivo de 2020, a escola JGP se apresenta à comunidade com novidades, tanto na oferta de vagas para os anos finais do ensino fundamental, quanto para a apresentação de mais dois novos cursos profissionalizantes. A novidade para o ensino fundamental é que agora a escola passa a integrar os anos finais, ou seja, o 8º e 9º anos passam também a ter o horário ampliado na escola.

E para o ensino médio há, ainda, a oferta de mais dois cursos profissionalizantes destinados às turmas dos 1º anos: o curso de Assistente de Produção de Games e Atendente Jurídico. Até o ano de 2019 a escola oferecia no ato da matrícula os cursos Programação de Jogos Digitais e Serviços Jurídicos, cursos que continuam sendo oferecidos às turmas dos segundos anos do ensino médio em 2020.

A escola também passou por uma reestruturação organizacional, com mudanças ocorridas, tanto na gestão da escola, quanto na apresentação no quadro de professores. No início do ano letivo, os professores também tiveram que passar por um processo seletivo para contratação, como professores temporários para atuarem nas unidades da Rede Estadual de Ensino (REE) durante o ano de 2020 (Edital nº 1/2019 – SAD/SED/FDT/2019 – presente nas páginas 39 a 52 do DOE nº 10.060 de 30/12/2019).

Houve uma mudança também na estrutura da escola. A unidade da Autoria inicia suas atividades em 2020 inaugurando a cozinha e o pátio do refeitório (pátio leste) que estiveram inativos por 2 anos, em consequência da reforma iniciada em 2017. Mas a reforma ainda continua na escola. Desta vez, nas acomodações localizadas no pátio oeste, incluindo a reforma dos dois sanitários (feminino e masculino).

O ano letivo de 2020 iniciou em 19 de fevereiro, com o quantitativo de vagas oferecidas para 544 (quinhentos e quarenta e quatro) estudantes. Dessas vagas, foi preenchido um total de 470 (quatrocentas e setenta) vagas, distribuídas em 15 (quinze) turmas, sendo 2 (duas) turmas para os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e as vagas restantes destinadas para o ensino médio. Essas vagas disponibilizadas estão sempre sendo atualizadas, à medida que vão sendo preenchidas e/ou ocorrendo desistências dos estudantes. Dessa maneira, até o final do 1º bimestre, houve um contraste entre os números de vagas oferecidas e as que foram preenchidas.

Segundo dados obtidos na secretaria da escola, até a segunda quinzena de março, o quantitativo de vagas oferecidas para todas as turmas era superior ao quantitativo preenchido. Porém, no decorrer do bimestre, foi necessário realizar um novo balanço de dados, a partir de uma nova pesquisa, a fim de quantificar o número exato de estudantes frequentes (ou em curso), e também os que foram transferidos ou tiveram suas matrículas canceladas. O Quadro 5 revela os dados preliminares de distribuição de vagas até a segunda quinzena de março deste ano.

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS ENTRE AS TURMAS DA ESCOLA ESTADUAL JGP ATÉ MARÇO 2020

	TURMAS	VAGAS DISPONIBILIZADAS	VAGAS PREENCHIDAS	QUANTIDADE DE TURMAS
Ensino Fundamental	8º ano	35	35	1
	9º ano	39	39	1
Ensino Médio com Qualificação Profissional - FIC Atendente Jurídico	1º ano	117	115	3
Ensino Médio com Qualificação Profissional - FIC Assistente de Produção de Games	1º ano	35	35	1
Curso técnico em Programação de Jogos Digitais Integrado ao Ens. Médio	2º ano	35	26	1
Curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ens. Médio	2º ano	105	80	3
Ensino Médio	1º ano	38	37	1
	2º ano	35	30	1
	3º ano	105	73	3
Total		544	470	15

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

O quadro 5 mostra que a quantidade de vagas que foram sendo preenchidas era praticamente proporcional à quantidade de vagas oferecidas, com nuances de declínio no Ensino Médio, foco do estudo. A partir das turmas dos 2º anos, houve uma diminuição das matrículas preenchidas em relação às vagas ofertadas, o que contribuiu para a sobra de vagas,

fato este identificado nos cursos técnicos (Programação de Jogos Digitais e Serviços Jurídicos) integrados ao ensino médio e também no Ensino Médio regular. Assim, a diferença entre a quantidade de vagas ofertadas e as de matrículas preenchidas foi de 74 (setenta e quatro) vagas disponibilizadas e passíveis de preenchimento.

A justificativa de não preenchimento das vagas nas turmas dos 2º e 3º anos para os estudantes aprovados do ano de 2019 foi que muitos não confirmaram suas respectivas matrículas para o ano de 2020. Em conversa informal com alguns estudantes a respeito dos colegas “ausentes”, confirmou-se que essa realidade se deu por alguns motivos: mudança de domicílio para outra cidade, transferência para outras instituições de ensino em Corumbá, necessidade de prestar seus serviços às Forças Armadas (no caso dos meninos) e/ou abandono/desistência do ensino médio, deixando assim, uma expressiva lacuna de vagas sem preenchimento.

Naquela ocasião, para facilitar a abertura de um novo sistema de atendimento aos estudantes frequentes, foi possível identificar os estudantes que pediram suas transferências ou tiveram suas matrículas canceladas, excluindo-os da listagem oficial de estudantes em curso de cada turma, conforme expressado no Quadro 6. A partir desse novo levantamento, percebe-se que houve um aumento na quantidade de vagas que foram preenchidas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e nos anos iniciais do ensino médio.

QUADRO 4 – QUADRO ATUAL DE VAGAS ENTRE AS TURMAS DA ESCOLA ESTADUAL JGP

Cursos	Turmas	Vagas	Vagas	Transferidos (parcial 1º Bim)	Matrículas canceladas	Total de estudantes em curso
		Disponibilizadas	preenchidas			
Ens. Fundamental	8º ano A	37	37	2	0	35
	9º ano A	42	42	2	1	39
Ens. Médio						
com Qualificação	1º ano A (AJ)	39	41	1	0	40
Profissional - FIC	1º ano B (AJ)	39	43	4	0	39
Atendente Jurídico	1º ano C (AJ)	39	43	4	0	39
Ens. Médio						
com Qualificação						
Profissional - FIC	1º ano A (PG)	35	35	1	0	34
Assistente de						
Produção de Games						
Curso técnico em Programação de Jogos Digitais	2º ano A (JD)	35	26	0	0	26
Integrado ao Ens. Médio						
Curso Técnico em	2º ano A (SJ)	35	29	1	1	27
Serviços Jurídicos	2º ano B (SJ)	35	32	3	1	28
Integrado ao Ens. Médio	2º ano C (SJ)	35	31	2	0	29
Ens. Médio Normal (Autoria)	1º ano A	38	46	7	3	36
	2º ano A	35	37	4	4	29
	3º ano A	35	29	6	0	23
	3º ano B	35	26	1	1	24
	3º ano C	35	30	4	0	26
Total	15 turmas	549	527	42	11	474

Fonte: Pesquisa de Campo (2020).

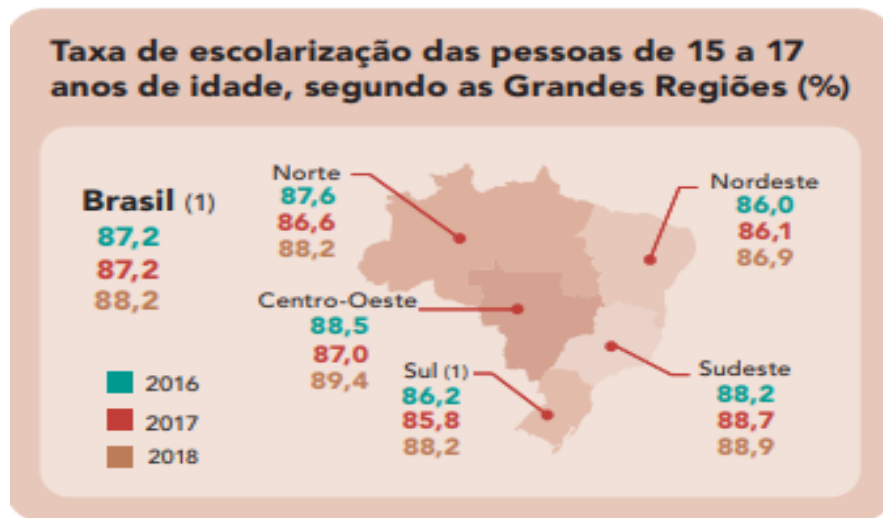
A partir desse novo quadro, podemos compreender que, assim como no quadro 3 o preenchimento de vagas se tornou praticamente estável à quantidade de vagas oferecidas até chegar às turmas dos 2º anos do ensino médio. Assim, concluímos que os estudantes que confirmaram suas respectivas matrículas são os mesmos que concluíram o ano letivo em 2019 e que agora estão dando sequência aos seus estudos. Contudo, das vagas disponibilizadas para o ano letivo de 2020 (549), deixaram de ser preenchidas apenas 22 (vinte e duas) vagas, totalizando 527 (quinhentas e vinte e sete) matrículas efetivadas. Dessas, até o 1º bimestre, 53 (cinquenta e três) estudantes deixaram de fazer parte da escola JGP (somando as matrículas canceladas e os transferidos), o que contabiliza agora um total de 474 (quatrocentos e setenta e quatro) estudantes em curso. No total, a perda de estudantes até o momento foi de aproximadamente 10%.

Essa realidade, de falta de preenchimento de vagas nos anos finais do ensino médio, é um desafio da educação básica no Brasil atual. Segundo dados divulgados pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a evasão escolar insiste em atingir principalmente esta faixa de idade entre 15 e 17 anos, confirmando que 11,8 % dos jovens nessa faixa se encontravam fora da escola (IBGE, 2018). Apesar da meta três (3) do Plano Nacional da Educação (PNE) estabelecer até 2016 o alcance da universalização do atendimento escolar para esta idade entre 15 e 17 anos, as grandes regiões brasileiras não conseguiram atingir essa meta.

Os dados fornecidos pelo IBGE, realizados e divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em seu boletim informativo publicado em 2019, apresentam o mapa sobre a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos. O mapa da Figura 3 apresenta os índices apresentados em âmbito nacional e divididos pelas regiões brasileiras.

FIGURA 4 - DIVULGAÇÃO DA TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DE 15 A 17 ANOS DE IDADE.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Segundo o mapa e as análises apresentadas pela PNAD (IBGE, 2019), as regiões norte e nordeste foram as que apresentaram o menor índice de frequência e conclusão no ensino médio. A região sudeste vem se mantendo estável, com a maior proporção de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio. A região centro-oeste obteve melhoras nos dados, saindo de 87,0% para alcançar 89,4% em 2019.

Esses resultados podem estar relacionados com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, que apresenta os indicadores do fluxo escolar na educação básica. Segundo o Instituto (INEP, 2017) houve um aumento do número de estudantes que evadiram ou migraram do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses indicadores, referentes ao período de 2007 a 2015, revelaram que nos dois primeiros anos do ensino médio houve um aumento nos casos de evasão escolar de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015.

Considerando todas as séries do ensino médio, os dados de evasão chegam a 11,2% das matrículas. Mas para as 1º séries iniciais do ensino médio (1º e 2º anos) os números ultrapassam os 12% dos alunos matriculados (INEP, 2019).

Com relação aos casos de migração para a EJA, os resultados da pesquisa revelam que para o ensino médio esse número é mais expressivo nas redes estaduais de ensino e registram um percentual de 2,4% das matrículas efetivadas. (INEP, 2019).

Outro dado interessante, apresentado por um infográfico que foi divulgado pelo INEP revelou o total de estudantes matriculados na educação básica em 2019. De acordo com o censo escolar apresentado pelo INEP, em 2019, as escolas brasileiras registraram 47,9 milhões de matrículas na educação básica. Para o ensino médio, houve um total de 7,5 milhões de matrículas, cuja maioria (cerca de 80%) foi efetivada nas redes estaduais de ensino. (INEP, 2019). O censo escolar ainda destaca que do total das matrículas apresentadas na rede pública de ensino, aproximadamente 10% destas foram registradas em escolas que oferecem o ensino em tempo integral. Além disso, de todas as matrículas realizadas no Brasil, podemos dizer que sua totalidade (95%) se encontra em escolas urbanas e nestas, quase a metade dos alunos (41%) estuda em escolas que atendem mais de 500 alunos (INEP, 2019).

A apresentação desses dados, porém, não revelam o quadro real de matrículas efetivadas, destacando se houve aumento ou diminuição no quadro de matriculados. Em contraposição a esses resultados de 2019, o INEP apresentou uma nova versão em seu caderno de Notas Estatísticas – Censo Escolar 2018.

Com relação às matrículas efetivadas em 2018 no ensino médio, o censo escolar do INEP registrou um quantitativo de 7,7 milhões de matriculados, o que, segundo instituto, segue com uma tendência de queda no quantitativo de vagas, registrado nos últimos 5 anos. Essa redução na matrícula se justifica, tanto pela redução do número de matrículas no 9º ano do ensino fundamental, que apresentou uma queda, quanto pela melhoria do fluxo de estudantes no ensino médio (taxa de aprovação subiu três pontos percentuais de 2013 a 2017), além das altas taxas de evasão e da migração de alunos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) o que contribuiu para a redução na taxa de matrícula para 7,1% (INEP, 2018).

Esses dados nacionais, apresentados anteriormente, se contradizem quando comparados com os dados do censo escolar da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo os dados estatísticos, divulgados em 2018 pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), os resultados finais do censo escolar de 2015, 2016 e 2017, no seu quadro de matrículas, revela que no ensino médio houve uma redução no número de matrículas efetivadas nesse período.

No quadro apresentado sobre o Brasil, no período de 2015-2016, a queda no número de matriculados apresentou um aumento no período de 2016-2017. No mesmo período, os dados indicam que essa queda foi maior em toda região centro-oeste, que apresentava uma ligeira elevação de 5%. Porém, esse quadro começa a apresentar melhoras quando apresenta os dados de Mato Grosso do Sul, sobretudo quando este apresentou um aumento no número de matrículas para o ensino médio, elevando-se de um total de 93.257 (noventa e três mil, duzentos e cinquenta e sete) em 2015, para 96.512 (noventa e seis mil e quinhentos e doze) matriculados em 2016, o que representa um aumento de 2% na procura de vagas de 2015-2016, acompanhado de uma pequena redução no período de 2016-2017 (INEP, 2018).

Com relação às redes de ensino, as redes estaduais de ensino no Brasil sofreram uma queda na taxa de matrícula de 2,0% no período de 2016-2017. Em termos de região, a centro-oeste obteve os menores índices de matrículas, em 2016-2017 (INEP, 2018). A rede estadual de ensino de MS apresenta um quadro de melhora nos índices de matrículas no período de 2015-2016. Segundo dados do censo escolar divulgados pela Academia QEDU, em parceria com a Fundação Lemann, por meio de dados oficializados pelo Ministério da Educação, o número de matrículas na rede estadual de ensino de MS vem apresentando uma melhora no período de 2015 a 2017. Essa melhora ainda é maior para as 1º séries iniciais do ensino médio, mas tende a cair quando caminha para os 2º e 3º anos finais (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2016).

Segundo o censo escolar apresentado pela Fundação Lemann e Meritt (2016), os números indicam que em 2015 a quantidade de alunos matriculados no 1º ano do ensino médio foi de 32.612 (trinta e dois mil e seiscentos e doze). Em 2016 as matrículas aumentaram em mais de mil estudantes para a mesma série, passando a ter no estado a quantidade de 33.757 (trinta e três mil e setecentos e cinquenta e sete) estudantes matriculados no 1º ano. Já em 2017 esse número aumentou significativamente e o estado de MS passou a contabilizar mais 36.108 (trinta e seis mil, cento e oito) estudantes matriculados (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2016).

Para os 2º anos do ensino médio, em 2015 as matrículas caíram de 26.601 (vinte e seis mil, seiscentos e um) para 22.808 (vinte e dois mil, oitocentos e oito), mas apresentou uma melhora em 2017, onde passou a contabilizar 24.494 (vinte e quatro mil, quatrocentos e noventa e quatro) estudantes matriculados (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2016).

Para os anos finais do ensino médio (3º anos), esse número apresentou uma melhora em 2016 em relação a 2015, saindo de 21.163 (vinte e um mil, cento e sessenta e três) estudantes matriculados em 2015 para 22.192 (vinte e dois mil, cento e noventa e duas)

matrículas em 2016. Entretanto, novamente sofreu uma queda em 2017, passando a contar com 18.710 (dezoito mil e setecentos e dez) matriculados (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2016).

Os dados apresentados sobre a rede estadual de ensino de MS indicam uma realidade, quando comparados com os demais estados brasileiros. Igualmente, como as demais unidades federativas, MS também enfrenta desafios na educação básica que se resumem em diversos problemas sociais e estruturais. Estes gargalos, de certa forma, fazem com que o adolescente deixe de seguir os estudos na idade certa, evadindo da escola para, por exemplo, ingressar no mercado de trabalho, retomando mais tarde num ensino alternativo como a modalidade EJA, conforme apresentado nos dados do INEP (INEP, 2018).

Com relação ao ensino médio em tempo integral, o INEP também divulgou em janeiro de 2019 dados referentes ao censo escolar de 2018, cujos indicadores revelam um crescimento de 18% nas matrículas de tempo integral no ensino médio. Segundo o INEP, o percentual de estudantes que se matricularam em escolas que oferecem o ensino em tempo integral saltou de 7,9%, em 2017, para 9,5% em 2018 (INEP, 2019).

O governo atual de Mato Grosso do Sul divulga, amparado pelo Instituto Ayrton Senna, que a evasão escolar de jovens da faixa etária de 15 a 17 anos no ensino médio teve uma redução. A inserção de jovens nessa faixa etária para o ensino médio representou um avanço no estado, tornando-se um exemplo para o Brasil (SED/MS, 2019).

Segundo dados divulgados no portal da SED/MS, o avanço desse resultado se deve em parte pela criação do Programa Escola da Autoria, que, criado em 2015, passou a fornecer o ensino em tempo integral no estado, o que contribuiu para garantir a permanência dos estudantes nas escolas e elevar o índice de desempenho de MS em comparação com os demais estados brasileiros. (SED/MS, 2019).

Esses dados apresentados por diferentes fontes de pesquisas apontam, de certo modo, um decréscimo no número de matrículas para o ensino médio ao longo dos anos. De certo modo, a procura por matrículas no 1º ano do ensino médio é bastante alta, tendendo sofrer uma redução no quantitativo de vagas preenchidas nos 2º e 3º anos. Esses dados se confirmam pelos indicadores educacionais divulgados pelo INEP/MEC, quando apresenta o quadro da média de alunos por turma da educação básica.

Segundo esse quadro geral do Brasil, no ano de 2017, a média de alunos por turma para o ensino médio era: 32,0 no 1º ano; 29,9 no 2º ano; 29,5 no 3º (terceiro) ano. Em relação aos resultados de MS, os dados de 2017 apontam um decréscimo na média de alunos por turmas, sendo que no 1º ano do ensino médio, a média por turma era de 30,8 estudantes, no 2º

é de 28,0 estudantes e chega no 3º ano com uma média de 26,0 estudantes nessas turmas, o que revelaria estar abaixo da média nacional (INEP, 2019).

Esses resultados se aproximam do quadro atual de matrículas da Escola Estadual Julia Gonçalves Passarinho (Quadro 5). Percebe-se através desse quadro, que há certa concordância quando apresentados os números de matrículas dos estudantes ao iniciarem o primeiro ano do ensino médio, sendo que nestas turmas há o preenchimento total de vagas ofertadas. Esse número, porém, começa a sofrer queda na matrícula, quando os estudantes atingem o 2º e o 3º anos do ensino médio, que em média foram disponibilizadas 35 (trinta e cinco) vagas, mas que foram preenchidas efetivamente, por apenas 28 estudantes.

De maneira geral, manter o estudante na educação básica ainda é um desafio para a educação brasileira, principalmente para o ensino fundamental, isto porque os indicadores educacionais do INEP apontam para uma redução no quantitativo de matrículas, desde o ano de 2014, principalmente para os anos finais (INEP, 2019).

Destaca-se que os dados do ensino fundamental se refletem na queda de matrículas também para o ensino médio, tendendo a sofrer redução em seu quadro de matrículas para os anos seguintes, sendo que nos últimos 5 anos, as matrículas do ensino médio reduziram-se cerca de 7,1% (INEP, 2019).

4.4 Resultados e discussão das entrevistas com os alunos pendulares

Vale esclarecer, logo de início, que as entrevistas com os estudantes pendulares só foram possíveis a partir do mês de junho de 2020, devido à pandemia (COVID-19), fato que levou, praticamente de forma compulsória, ao distanciamento social e a suspensão das aulas nas escolas do MS. Entretanto, essa “nova realidade” não impediu que a pesquisa percorresse o seu caminho, mesmo com as limitações já relatadas na parte metodológica.

Nesse contexto, a primeira entrevista ocorreu de maneira presencial com uma aluna do terceiro (3º) ano do ensino médio, sendo que completa neste ano o seu terceiro ano consecutivo na escola em tempo integral JGP. A entrevista aconteceu na escola JGP, iniciada por volta das 15h, tendo como base o roteiro de entrevista previsto. Vejamos os resultados:

As primeiras perguntas foram para diagnosticar o perfil inicial da entrevistada (estudante 1), que tem 17 anos de idade e mora na cidade de Puerto Quijarro (Bolívia) com os seus pais e irmãos. Assim como seus irmãos, a estudante é brasileira, com registro de nascimento do Brasil, sendo filha de pai brasileiro e mãe boliviana. Sua locomoção para chegar até a escola do lado brasileiro é realizada diariamente de carro, veículo que é

conduzido pela sua mãe e que também transporta outros estudantes bolivianos para estudarem em diferentes escolas de Corumbá, sendo este uma fonte de renda da família.

Outra pergunta esteve relacionada com sua experiência escolar, indagando sobre a sua trajetória por outras unidades até chegar à atual escola de ensino médio em tempo integral JGP. Antes de iniciar os estudos na escola JGP, a aluna já estudava em escola em tempo integral, durante o ensino fundamental I e II, pertencente à rede municipal de ensino de Corumbá, denominada como Eutrópia Gomes Pedroso, localizada no Assentamento Tamarineiro I, na zona rural de Corumbá (MS).

A escola se localiza, aproximadamente, a 5 km da linha de fronteira e costuma receber, tanto os estudantes filhos de agricultores dos assentamentos próximos (Tamarineiro I e II, Taquaral), quanto os estudantes procedentes da Bolívia. A referida escola se tornou escola de tempo integral a partir do ano de 2014.

Sobre essa escola, a estudante relatou que a considerava muito boa, pois além de ser bem mais próxima de sua casa na Bolívia, também possuía o horário de saída mais cedo e podia ainda, realizar outras atividades em casa. Ela afirma que as salas de aulas não eram numerosas, contendo aproximadamente 13 (treze) estudantes por turma, o que, segundo ela, facilitava, tanto os relacionamentos, como o processo de aprendizagem entre professores e alunos.

Por ter essa experiência de já ter frequentado o ensino em tempo integral, a partir do 5º ano nesta escola, a estudante afirmou estar habituada com o tempo de permanência a mais na escola, mas que estranhou ao migrar para o ensino médio e vir para a escola JGP, em 2018. Segundo ela, o fato de no início permanecerem algumas horas a mais que o habitual, foi muito difícil para ela. Na antiga escola, ela conta que:

[...] conseguia realizar outras atividades, tipo cumprir com meus compromissos na igreja como catequista, ajudar minha mãe nos serviços de casa e ainda ver amigos. Na escola JGP essas atividades foram ficando mais difíceis e não sobrava mais tempo de fazer mais nada. No começo era muito cansativo, mas já me acostumei. (Estudante 1).

A estudante também relatou que na antiga escola não havia recreio e as aulas ocorriam o tempo todo e que até as refeições eram servidas dentro das salas de aula. Assim como na JGP eram 3 refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche. Saiam da escola por volta das 15h e 30min. O momento de sair da sala de aula era, normalmente, durante as aulas recreativas de educação física.

A estudante relatou que a diferença entre as duas escolas de tempo integral foram as disciplinas. Na escola Eutrópia, os estudantes tinham apenas as disciplinas de Base Comum Curricular (ensino fundamental II). Na JGP, a estudante se deparou com disciplinas novas, ou seja, além das disciplinas a mais destinada para o nível médio (Sociologia, Filosofia, Biologia etc.) também houve o acréscimo de disciplinas da parte diversificada do currículo que contemplam as escolas estaduais de tempo integral no MS.

Em relação às disciplinas da parte diversificada do currículo, a aluna citou as aulas de Projeto de Vida que, de maneira geral, visa trabalhar na construção das aspirações futuras dos alunos, nas quais os discentes são capacitados a desenvolver uma visão própria sobre o seu futuro, em especial por meio de uma perspectiva interdimensional. Sobre essa disciplina, a estudante relatou que, a princípio, tinha vontade de fazer faculdade de medicina, mas depois das aulas de Projeto de Vida, sua opção mudou e a estudante mencionou que seu projeto de vida agora é o de ser advogada, pois a disciplina a ajudou muito a focar neste sonho.

Hoje ela pensa em terminar o ensino médio, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e se matricular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus Pantanal* (UFMS-CPAN), com a intenção de estudar o curso de Direito oferecido por esta instituição de ensino.

Quando se perguntou se a escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) está contribuindo para o seu desenvolvimento, enquanto estudante e cidadã, a estudante afirmou positivamente. Ela citou que gosta de matemática, de redação, da língua portuguesa e que essas disciplinas são essenciais para novos estudos. Inclusive, novamente, a estudante menciona a ajuda das aulas de Projeto de Vida, como essencial e propulsora para a realização dos sonhos dos estudantes. Como cidadã, revelou que o tempo a mais de permanência na escola a ajudou no sentido de conviver melhor com seus colegas, de se aproximar mais e interagir com os todos na escola, assim favorecendo a participação dela nos eventos dentro e fora da escola.

Seguimos perguntando sobre a sua relação com os demais estudantes da escola. O questionamento foi no sentido dela contar sobre as suas experiências no âmbito escolar, se já vivenciou ou presenciou algum problema relacionado com a sua origem/condição ou relação com a Bolívia. Inicialmente, como resposta, revelou que se considera muito tímida, justificando que não é de falar muito com ninguém. Essa “timidez” ou postura pode revelar um certo constrangimento para tratar desse tema. Mas segundo ela, a sua relação com os demais estudantes é muito boa, apesar de ser um pouco retraída. Afirmou, ainda, que não é tratada com indiferença por nenhum estudante, e que sempre a trataram bem, com respeito.

Com relação à sua origem boliviana, afirmou não sofrer nenhum tipo de discriminação por parte dos estudantes na escola JGP, pois todos sempre a respeitavam. Contudo, a mesma revelou que, em outra escola, os seus colegas de classe a julgavam incapaz de completar suas atividades de língua portuguesa, que devido à sua origem boliviana, acreditavam que ela teria sempre dificuldades e que nunca iria dominar a língua.

A estudante afirmou que jamais estudou nas escolas da Bolívia, sempre nas escolas públicas de Corumbá. Segundo a entrevistada, sempre falou e escreveu bem o português e nunca teve dificuldades com a língua. Ela ressalta a ajuda de sua mãe, que por ser de origem boliviana sempre a ajudou no espanhol, especialmente para se comunicar com os demais familiares em espanhol, sendo que isso não a impediu de dominar mais o português, pois o considera como uma das melhores disciplinas com que mais se identifica, já que gosta muito de escrever e isso tem ajudado a desenvolver melhor a língua. Mas relata que se comunica em casa com os pais usando os dois idiomas, devido à nacionalidade deles serem diferentes.

Essas informações, de certa forma, revelam que o hibridismo linguístico também vem da família e não só dos meios educacionais formais (escola), bem como o seu discurso evidencia a importância de dominar a língua portuguesa como maneira de pertencimento e de se ter uma “identidade” brasileira.

Também foi perguntado à estudante se saberia descrever a maior potencialidade e dificuldade para se estudar na escola de EMTI do JGP. Após pensar um pouco, a aluna lembrou que uma das potencialidades da escola está no fato de haver um incentivo maior para os estudantes que desejam ingressar nas universidades. Ela se lembrou das provas, com simulados, redações e “aulões” para o ENEM que são destinadas aos estudantes dos terceiros anos. E ressaltou, também, as aulas de Projeto de Vida que auxiliam os estudantes a seguirem com os seus sonhos.

Como dificuldades, a discente entrevistada não mencionou nenhuma dificuldade encontrada na escola EMTI. Apenas citou sua timidez, como ponto a melhorar na escola. Todavia, como a próxima pergunta do roteiro se referiu à possibilidade de a estudante poder mudar e/ou pedir/indicar melhorias no ensino-escola para os alunos que moram na Bolívia e frequentam as escolas brasileiras, a estudante lembrou-se de algumas dificuldades. Segundo ela, o Poder Público deveria expandir o transporte gratuito aos estudantes pendulares que não são beneficiados com esta política pública, algo que acaba ficando restrito aos estudantes que comprovem residência no Brasil. A aluna lembrou-se, ainda, que poderiam ter aulas a mais de língua portuguesa, no sentido de receber um reforço destinado aos estudantes pendulares que estudam em escolas brasileiras e possuem dificuldade em se comunicarem em português.

Segundo ela, essas aulas serviriam para auxiliar os estudantes que moram na Bolívia e/ou que tenham origem/ligação boliviana para melhor se relacionar com os demais estudantes nas escolas e compreender de forma efetiva a língua portuguesa, facilitando os estudos e adaptação dos estudantes fronteiriços (“alunos bolivianos”) que precisam estudar no Brasil.

Para finalizar a entrevista, foi perguntado à estudante se ela pudesse escolher, onde gostaria de morar, para dar continuidade aos seus estudos. Sua resposta revelou que gostaria de continuar morando na Bolívia, pois já se acostumou e não mudaria para o Brasil. E complementou:

Se tudo fosse gratuito lá na Bolívia, nos serviços de saúde e educação que são tudo pagos, seria muito melhor e não precisava da gente vir pro Brasil. E quem têm mais filhos, têm mais despesas. Tudo é pago, nas escolas tem que pagar livros, uniformes, mensalidades, aí fica difícil (Estudante 1).

A resposta da aluna evidencia a situação que muitas famílias bolivianas vivenciam nas cidades bolivianas, sobretudo a fronteira em estudo. Isso pode ser um dos motivos que levam muitas famílias a atravessar o limite internacional para terem seus filhos no Brasil e, posteriormente, matriculá-los nas escolas brasileiras. A gratuidade e o acesso ao ensino no Brasil atendem a necessidade e o direito estabelecido em Lei a todas as crianças brasileiras, mesmo estas tendo algum vínculo com o país vizinho.

Ressaltamos que a necessidade dos pais atravessarem seus filhos diariamente para estudarem no Brasil é superada por todas as dificuldades de adaptação, comunicação e relacionamentos interpessoais e interculturais que eles possam vir a encontrar nas escolas brasileiras.

A segunda entrevista ocorreu no dia 29 de junho, também no espaço escolar da escola JGP. Diferentemente da primeira entrevista, esta ocorreu por videoconferência, através do aplicativo Google Meet e foi previamente marcada com o estudante que reside em Puerto Quijarro (BO). No horário combinado, o estudante já estava à espera da chamada para a entrevista online, porém, devido a alguns erros técnicos, após várias tentativas e insucessos, que resultaram até em muito tempo de atrasos, a entrevista não pode ser gravada. A saída foi o de transcrever as respostas do estudante em folhas pautadas, não significando nenhum prejuízo para a pesquisa.

As primeiras perguntas também pretendiam diagnosticar o perfil do entrevistado (estudante 2). Portanto, o estudante pendular entrevistado é de origem boliviana, mas entende bem o português, apesar de percebermos que ao dialogar, pronuncia com sotaque espanhol

(portunhol). Entretanto, isso também não resultou em nenhum transtorno ou problemas durante a entrevista.

O referido discente (estudante 2) tem 16 anos de idade e está cursando o 2º ano do ensino médio, sendo o seu segundo ano estudando na escola em tempo integral JGP. Atualmente reside somente com sua mãe em Puerto Quijarro (Bolívia), mas tem seus avós maternos que residem em Puerto Suarez. O estudante é boliviano, assim como seus pais e avós, mas disse que já deu entrada no seu Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), fornecido pela Polícia Federal, já que não possui residência fixa no Brasil e precisa solicitar essa autorização de residência no País.

O entrevistado explicou que devido a pandemia (COVID-19) houve um atraso na entrega do documento ao estudante e ainda não o possui. De porte deste documento, o estudante poderá solicitar seu Registro Nacional Migratório (RNM) junto à Polícia Federal, que é o número do registro alfanumérico e solicitar a emissão de Carteira Nacional de Registro Migratório (CRNM). Só após a posse da CRNM é que o estrangeiro poderá viver no País, podendo trabalhar, estudar e constituir família (POLÍCIA FEDERAL, 2018).

Para chegar à escola no Brasil, o estudante necessita utilizar o transporte público e particular, sendo que o percurso diário do estudante até a escola era o de pegar o ônibus coletivo de Corumbá que fazia o transporte diário de passageiros até o limite internacional com a Bolívia. Este transporte permite deixar o estudante bem próximo à escola, pois o ponto final do ônibus se encontra anexo à escola. Na saída das aulas, o estudante precisa pagar pelo transporte público de volta até o limite internacional e de lá ainda pagar pelo transporte até sua casa em carro particular (táxi boliviano).

Essa rotina diária tem resultado em gastos para o estudante, que necessita pagar em dobro por sua condução diária para o Brasil. Como o estudante não tem documentação brasileira nem residência fixa no Brasil, não pode ser beneficiado pelo Passe Estudantil que tem a função de facilitar o acesso da população corumbaense ao ensino formal e dá direito ao transporte gratuito de duas viagens diárias de ônibus aos estudantes brasileiros.

O aluno relata que ao iniciar seus estudos na JGP, era mais difícil a sua locomoção até a escola e da escola pra casa, principalmente no horário da saída. Ele lembra que antes tinha que pegar um carro particular (táxi) que o deixava no ponto de ônibus na rua Dom Aquino, em frente à igreja de Nossa Senhora Auxiliadora, em Corumbá. Na sequência, precisava utilizar do transporte coletivo até o ponto final que faz divisa com o limite internacional com a Bolívia e de lá tinha que pagar por mais um carro particular até chegar a sua casa. Esse percurso além de levar muito tempo de chegada à sua casa, visto que, o horário da saída da

escola diariamente era às 16h e 30min, o estudante só conseguia chegar em casa lá pelas 18h, muitas vezes devido ao atraso do ônibus coletivo.

Segundo o entrevistado, essa rotina é cansativa e também fazia aumentar os gastos, pois necessitava pagar o triplo do valor pelo seu transporte diário. Hoje o estudante ainda possui despesas com o transporte, pois também necessita pegar carro particular (táxi) e transporte coletivo para chegar à escola e voltar para casa, porém com um valor reduzido.

Prosseguindo com a entrevista, foi solicitado ao estudante que relatasse a sua experiência escolar antes de chegar à escola em tempo integral JGP. O estudante afirmou que antes estudava na Bolívia, em uma escola na cidade de Puerto Quijarro e cursou lá apenas até o sexto ano. Na Bolívia, quando o estudante finaliza o 6º (sexto) ano, encerra-se o curso de educação primária. Diferente do Brasil, a educação básica boliviana é denominada educação regular. De acordo com a nova Lei Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, promulgada em 2010, a educação regular na Bolívia compreende desde os dois primeiros cursos de formação inicial, seis cursos de educação primária e seis cursos de educação secundária (GUZMAN, 2015).

Segundo essa Lei, a educação primária, também denominada de Educação Primária Comunitária Vocacional, é estruturada do 1º ao 6º ano de escolaridade e atende os estudantes de 6 a 12 anos de idade. A partir dessa fase, o estudante está apto para cursar o próximo nível, a Educação Secundária Produtiva, que engloba mais 6 anos de estudos, e atende estudantes de 13 a 17 anos (correspondente à junção do nosso ensino fundamental II e o ensino médio). Em termos comparativos, essa a Lei na Bolívia se equipara estruturalmente ao nosso sistema educacional brasileiro, no caso baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394).

O estudante revelou, ainda, que iniciou sua experiência nas escolas brasileiras, quando necessitou ingressar no 7º ano do ensino fundamental II. Naquela ocasião, o estudante começou seu estudo na escola municipal CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) Pe. Ernesto Sassida. Essa escola é referência no município, por receber um significativo número de estudantes de origem boliviana em Corumbá (MS), em relação a outras escolas do município. Um dos fatores da escola receber muitos estudantes de origem boliviana está no fato de sua localização geográfica ser próxima ao limite internacional (4.5km) com a Bolívia.

Por estar localizada na rodovia que segue para a Bolívia (Rodovia Ramon Gomez), a escola CAIC Padre Ernesto Sassida recebe muitos estudantes em fase de alfabetização. Em 2015, de todos os estudantes matriculados no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) cerca de

33,33% residiam na Bolívia. A proximidade com o limite internacional facilita a escolha dos pais bolivianos que desejam matricular seus filhos (brasileiros documentados) na escola CAIC. (SILVA, 2016).

O estudante permaneceu nessa escola até formar no ensino fundamental II. Depois, ao iniciar o ensino médio, ficou atraído pela nova proposta de ensino do ensino médio em tempo integral e se matriculou no primeiro ano na escola JGP. A esse respeito, foi solicitado ao estudante que relatasse sua experiência nessa nova escola de ensino médio, sobre o que mudou na sua rotina de estudante antes e depois de entrar na escola JGP.

O aluno relatou que teve dificuldades em se adequar ao novo horário, visto que antes lhe sobrava mais tempo para outras atividades no final da tarde. Entretanto, aumentou a responsabilidade escolar e lhe faltou tempo para outros compromissos pessoais.

Ainda fazendo referência à experiência do estudante em relação à escola JGP, foi perguntado se ele acredita que a escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem contribuindo para o seu desenvolvimento, enquanto estudante e cidadão e de que maneira isso tem acontecido. O estudante relata que gostou dessa nova proposta de ensino, principalmente com a disciplina da parte diversificada do currículo (Projeto de Vida). Ele atribui a ela um valor fundamental que o fez a persistir em seus sonhos. Ele afirmou que, através das aulas de Projeto de Vida, o estudante pode consolidar os seus planos. Antes não tinha muita perspectiva em relação ao seu futuro. Hoje ele quer ser um profissional da tecnologia e pretende se inscrever no curso ofertado pela UFMS (Sistemas de Informação), caso passe no ENEM.

Foi perguntado, também, sobre a relação do estudante com os demais estudantes da escola, no sentido de contar sua experiência, se já vivenciou ou presenciou algum problema relacionado com sua origem/condição/relação com o país vizinho (Bolívia). O estudante afirmou que não teve dificuldade no relacionamento com os estudantes da escola, pois sempre o tratavam bem. Porém, relatou que quando estudava no CAIC sofria com as brincadeiras de outras colegas, não de alunos “brasileiros”, mas sim dos próprios estudantes bolivianos que residem na Bolívia. Segundo ele, os estudantes de origem *Colla*, (segundo ele que são de origem indígena), o apelidava de vários nomes. Ressaltamos que o aluno entrevistado se identifica com a origem *Camba*, e por se tratar de um conflito de etnias bolivianas, era alvo de chacotas e de piadas de seus colegas bolivianos.

A esse respeito, salientamos a necessidade de compreendermos os movimentos migratórios da população boliviana na fronteira Santa Cruz (Bolívia) – Corumbá (Brasil). Trata-se de um processo migratório antigo em Corumbá que revela as peculiaridades de um

povo no âmbito do próprio contingente de migrantes bolivianos (SOUCHAUD, 2008). Dados do censo de 2001 realizado na Bolívia descrevem que foi identificado que mais da metade da população boliviana (62,1%), com mais de 15 anos se autodesignava como nativa, sendo 30,7% quíchuas (1.555.459), 25,2% aimaras (1.277.897), 1,6% guaranis (78.507), 2,2% chiquitanos (112.443), 0,9% mojeños (43.052) e 1,5% de outros grupos nativos (75.468) (SOUCHAUD, 2008). A distribuição dessa população na Bolívia se dá, historicamente, pela sua localização geográfica, isto é, os aimaras e quíchuas se concentravam nas regiões montanhosas e os outros povos nativos se localizavam nas planícies das regiões baixas (SOUCHAUD, 2008).

Esses modelos territoriais se formaram por diferenças culturais importantes. A população andina (das regiões montanhosas) formou parte do Império Inca e se diferenciou por sua estruturação, tanto social, quanto espacial, o que permitiu a ela se formar de maneira numerosa, organizada, com concentração de povos e estruturada fisicamente, com uma rede urbana interligada.

O oposto ocorreu com a população das regiões baixas que se formou a partir de um mosaico étnico, com povos dispersos e menos numerosos. O que diferencia um grupo étnico do outro é a presença/ausência da cidade, ou seja, a civilização inca é urbana e a população das regiões baixas não (SOUCHAUD, 2008). Dessa maneira, surgem dois termos diferentes que derivam desta distribuição e diferenciação histórica e pré-colombiana, os *collas* e os *cambas*.

Segundo Blanchard (2005) o termo *colla* correspondia à atual região andina da Bolívia e, hoje designa os que são ou vêm do altiplano (os aimaras e quíchuas). Em oposição, os *cambas* surgem da comunidade das regiões mais baixas (guaranis e chiquitanos). Presentemente esses dois termos definem-se na base de elementos políticos e econômicos, expressando um antagonismo entre o ocidente e o oriente, o que equivale à oposição entre as regiões altas (andinas, altiplânicas) e baixas, *cambas* e *collas* (BLANCHARD, 2005).

Esse levantamento histórico sobre a formação sociocultural da Bolívia foi importante para entendermos a histórica “disputa” que se estabelece ente *collas* e *cambas*, marcada por um tradicional regionalismo. Essa rivalidade revela preconceitos alimentados por um grupo em relação ao outro e vice-versa. Em Silva (2012) há um exemplo que define essa rivalidade. Segundo ele, aos *Collas* é atribuído um espírito “depredador”, possivelmente herdado do antigo império incaico. Já sobre os *Cambas*, se diz que “não gostam de serviços pesados” e que, por essa razão, “trabalham pouco” (SILVA, 2012, p. 106).

O autor ainda menciona atitudes de repúdios e discriminatórias que são reproduzidas diariamente sobre a cultura desses grupos dentro e fora da Bolívia, além da divisão do poder político, que coloca em disputa de interesse dos que se dizem pertencente a um ou a outro grupo, tanto do poder central - sediado em La Paz e associado aos *Collas*, quanto do Departamento de Santa Cruz de La Sierra - localizada nas planícies e associado aos *Cambas* (SILVA, 2012).

O fato é que essa rivalidade dos grupos étnicos da Bolívia se fez presente na vida do estudante pendular entrevistado, que é de origem *camba*, mesmo estando ele estudando em “território neutro” (a escola municipal no Brasil), especialmente quando este mencionou que vivenciou atitudes de discriminação e de chacotas oriundas de seus “colegas bolivianos”, de origem *collas*. Isso demonstra as situações de conflitos socioculturais entre *Collas* e *Cambas*, reproduzidas diariamente dentro e fora da Bolívia, como apontado por Silva (2012).

Na sequência da entrevista, foi perguntado ao estudante como ele descreveria a maior potencialidade e dificuldade para estudar na escola de EMTI do JGP. Em sua resposta citou como potencialidade da escola as aulas de Projeto de Vida, enfatizando a importância dessa disciplina para a vida dos estudantes. Assim, segundo o estudante 2:

Foi a partir dela que eu consegui focar em meus objetivos. Antes, eu queria ser médico, por que existe uma faculdade de Medicina na Bolívia, mas hoje, decidi ser um profissional da informática porque gosto muito mais da tecnologia.

Inclusive, no final, o entrevistado indicou como potencialidade que sempre sejam dadas essas aulas para estimular os estudantes a prosseguirem sempre com seus sonhos e estudos. Já como dificuldades, citou o problema de ter acesso à carteirinha estudantil que permite o transporte gratuito aos estudantes brasileiros que comprovem residência no Brasil. Por ser de origem boliviana, o entrevistado cita a dificuldade em adquirir esse benefício aos estudantes que residem na Bolívia. Outro gargalo relatado pelo estudante foi a sua adaptação inicial com a língua portuguesa, visto que foi muito difícil para o estudante se comunicar numa escola com muitos estudantes que falam uma língua diferente à sua de origem (espanhol). Segundo ele, essa transição de língua e sua adaptação dificultam o aprendizado e o desenvolvimento (cognitivo e social) dos estudantes bolivianos.

Ainda, em relação aos estudantes pendulares foi solicitado que o entrevistado apresentasse alguma sugestão de mudança, no sentido de melhorar o ensino para os alunos que moram na Bolívia e frequentam as escolas brasileiras, o mesmo sugeriu que o uso da carteirinha estudantil para o transporte gratuito deveria se estender aos estudantes pendulares.

Acrescentou, também, que estudar no Brasil traz muitos gastos aos estudantes pendulares, pois estes necessitam prover recursos para poderem se locomover entre um país e outro para realizar seus compromissos.

No sentido de melhoria, o estudante indicou que nas escolas brasileiras deveria haver um melhor acompanhamento para os estudos da língua portuguesa, de modo especial aos alunos com origem/relação boliviana, para que estes possam contar com um apoio maior e melhorar a aprendizagem da língua portuguesa, bem como a sua adaptação às escolas e aos procedimentos de ensino no Brasil.

Por último, foi perguntado ao entrevistado, diante dessas dificuldades apontadas e a possibilidade de escolha, se ele continuaria morando na Bolívia ou mudaria para o Brasil. O aluno relatou que se pudesse residiria aqui no Brasil, para dar mais qualidade aos seus estudos. Porém, afirma que ainda isso não é possível, mas que junto com sua mãe planeja essa possibilidade. Ele relatou que sua mãe está bem empregada na Bolívia e teme que ela fique desempregada no Brasil, caso decidam residir em Corumbá sem um emprego prévio.

Ele revelou que sua mãe possui capital para comprar uma casa em Corumbá, no entanto ainda não comprou, porque uma vez residindo em Corumbá, seria muito mais complicado para ela atravessar o limite internacional diariamente para trabalhar na Bolívia. Essa situação reflete a realidade de muitos imigrantes nesta região de fronteira, principalmente os de origem boliviana que pretendem obter novas oportunidades de estudos e de trabalho no Brasil, contudo são impedidos devido às instâncias estatais de controle e vigilância impostas pelo Estado.

Isso nos retoma ao fato de que limite e fronteira têm pontos extremos, são paralelos. Se por um lado, o Estado assume o papel de controlador e de mantenedor do seu limite territorial e da organização social, a fronteira se apresenta no sentido de fortalecer a vivência e a relação entre os imigrantes, principalmente através das atividades sociais e econômicas neste espaço. O relato do estudante ao dizer que é mais complicado para eles residirem no Brasil demonstra uma série de dificuldades para os imigrantes com estas características.

Morar no Brasil implicaria, tanto a legalização da documentação brasileira, quanto a formação de vínculos de amizade e confiança, ambos aspectos que facilitariam a mobilidade entre um país e outro. No caso específico, esse entrave ocorre, porque a jornada de trabalho da mãe na empresa segue escalas de plantões em horários diferenciados, o que segundo ele, traria muito mais problemas na logística casa - trabalho do que está sendo para ele, enquanto apenas estudante. O entrevistado acrescentou, ainda, que a mãe estaria disposta a morar em Corumbá,

desde que não corra o risco de ficar desempregada, pois se trata de um sonho da mãe vê-lo prosseguir com seus estudos no Brasil.

Na região estudada verificamos que há as relações transfronteiriças e nelas se apresenta um sentido de fortalecer a vivência e a relação entre os imigrantes, principalmente através das atividades sociais e econômicas que acontecem por meio da formação de uma rede de solidariedade, isto é, existem diferentes articulações que envolvem desde relações familiares até as ilicitudes e aliciamento (MACHADO, 2005). É através dessa rede que se estabelece um conjunto de ligações que torna possível o deslocamento dos imigrantes no país de destino, o que poderia ser facilitado com a presença de amigos, parentes ou algum conhecido já residente no local (TRUZZI, 2008).

As duas entrevistas realizadas com os estudantes pendulares revelaram, entre outras coisas, a necessidade que os habitantes fronteiriços têm de comunicar com o país vizinho. Essa necessidade é recíproca e se estabelece diariamente nas fronteiras. Com relação aos estudantes pendulares, além do fato de serem estudantes e de estarem matriculados na escola brasileira JGP, eles revelaram que existe também a necessidade de consumo, de trabalho e de busca por uma qualidade de vida melhor que suas famílias almejam encontrar no Brasil. Contudo, perspectivas que ainda não foram realizadas pela burocracia no processo de registro de identidade por parte das autoridades brasileiras, como mencionou o estudante 2, ou mesmo pela questão de amor ao lugar, a questão do pertencimento, que apesar dos custos elevados nos serviços públicos da Bolívia, ainda é um fator de permanência no país de residência, como mencionou a estudante 1.

Em relação à experiência de frequentar a escola JGP, ambos os estudantes informaram gostar da disciplina Projeto de Vida que está vinculada à parte diversificada do currículo. Sobre esta disciplina, destacamos que ela é o coração do Programa Escola da Escolha (de Pernambuco) e que se reproduz em MS como Escola da Autoria. Um dos fatores de os estudantes atribuírem a esta disciplina um valor fundamental às suas formações, reside no fato de ela (a disciplina Projeto de Vida) ser mencionada indiretamente como um dos motivos que levou os estudantes a se matricularem na escola JGP, especialmente por possibilitar uma aprendizagem diferenciada, como revelou também na pesquisa realizada com os estudantes em 2018.

Outro fato interessante nas falas dos estudantes se encontra na divergência de opiniões em relação à adaptação aos estudos no Brasil. Se por um lado a estudante 1 mencionou não ter tido problemas de adaptação à língua portuguesa, graças ao fato de ela ter em casa as duas referências de idiomas (português e espanhol), representadas pelos pais de nacionalidades

diferentes, por outro, o estudante 2 não teve esta mesma “sorte”. Em seus relatos, ele mencionou que estudou parte do ensino fundamental em uma das escolas bolivianas de Puerto Quijarro e, em seguida, precisou completar seus estudos em uma escola brasileira. Esse fato trouxe a ele problemas de adaptação com a língua portuguesa e, conseqüentemente, as dificuldades de aprendizagem são diferentes e específicas.

Essa divergência de relatos condiz com a realidade familiar e com as diferentes relações que se estabelecem nesta fronteira, mas coincide com o fato de haver uma situação de cooperação entre os dois países no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitam frequentar escolas do outro lado do limite internacional.

Como exemplo, podemos destacar a possibilidade de ajuda “especial” de um professor habilitado em ambas às línguas (português e espanhol), no sentido de acompanhar esses estudantes (brasileiros e bolivianos) que se apresentam com algum tipo de dificuldade e pode gerar também problemas ao se relacionarem com os colegas da escola, ajudando a mitigar as dificuldades de relacionamentos interpessoais, além de estreitar os laços culturais entre os estudantes.

Porém, um relato convergente entre os estudantes está relacionado com a questão do transporte de ida e volta à escola. Apesar de a estudante 1 afirmar que sua mãe é a responsável por levá-la à escola, fazendo o transporte particular de mais estudantes de Puerto Quijarro, pois isso é uma fonte de renda da família, o estudante 2 não conta com a mesma possibilidade. Ele afirmou que necessita gastar mais para chegar até a escola JGP. A nova escola do ensino médio está mais distante agora da antiga escola (CAIC) e, por isso, necessita gastar em dobro, tanto para chegar à escola, quanto para voltar para sua casa ao final do dia.

No mesmo tema, os estudantes entrevistados concordaram que poderia haver um meio de transporte mais barato e que pudesse, ao menos, garantir que cheguem até a escola em segurança. Eles sugeriram que poderia haver um esforço maior entre os dois países (Brasil e Bolívia) para um comum acordo que beneficiasse os estudantes de ambos os lados da fronteira e que necessitam dessa logística diária como estudantes pendulares.

O auxílio para um transporte público de qualidade serviria até mesmo para esses estudantes prosseguirem com seus estudos e suas aspirações futuras, já que ambos afirmaram seguir com o estudo acadêmico em universidades do lado brasileiro. Além disso, essas ambições de formação acadêmica condizem com o projeto de vida que eles afirmaram querer seguir, dando ênfase e importância dessa escolha, à disciplina da parte diversificada do currículo Projeto de Vida desse modelo de EMTI Escola da Aatoria.

Outro ponto importante que merece destaque é a disciplina Projeto de Vida que foi muito relatada entre os dois estudantes. De maneira geral, ambos os estudantes afirmaram que as aulas de Projeto de Vida foram fundamentais para novas reflexões, pois têm auxiliado em suas escolhas, nas tomadas de decisões, dentre as quais, as profissionais.

Como já mencionado, a disciplina Projeto de Vida é o “coração” deste modelo de escola em tempo integral é onde o currículo e a prática pedagógica atribuem o seu sentido e significado, pois os estudantes são capacitados a desenvolver uma visão própria sobre o seu futuro através de uma perspectiva interdimensional (ICE, 2016).

Foram as aulas de Projeto de Vida que os estudantes afirmaram a vontade de continuar seguir com seus estudos em uma das universidades federais do Brasil. A estudante 1, por exemplo, já havia aventado e “escolhido” ser médica, de fazer faculdade de medicina na Bolívia, por ser de baixo valor e por estar mais próxima de sua casa. Entretanto, segundo ela, essa ambição mudou, pois as aulas de Projeto de Vida do EMTI foram fundamentais para optar pelo Direito e tentar se formar advogada.

O estudante 2 revelou que não tinha muita perspectiva em relação ao seu futuro, mas que também estava pensando em fazer faculdade de medicina na Bolívia, inclusive pelos mesmos motivos da estudante 1. Ao avaliar outras opções de formações no lado brasileiro, identificou-se com o curso Sistema de Informação, pois, segundo ele, este é o curso certo, já que possui mais habilidades com as tecnologias.

Podemos perceber nessas situações que as falas dos estudantes foram satisfatórias com o programa de governo Escola da Autoria. Apesar de terem pontos divergentes em relação às suas trajetórias escolares e de nacionalidade, os estudantes se mostraram satisfeitos em estar estudando neste modelo de escola em tempo integral. Segundo os entrevistados, as dificuldades apontadas com relação à adaptação à língua portuguesa e à falta de transporte público aos estudantes que residem em Puerto Quijarro (BO), poderiam ser atenuadas se houvesse uma ação de cooperação entre os dois países, sobretudo no sentido de promover a educação dos estudantes nas escolas de fronteira.

Entendendo que a vida na fronteira é diferente das demais regiões do território nacional, a educação é um serviço básico assegurado, tanto em nível mundial, estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, quanto no plano nacional. Por exemplo, na Bolívia, a Lei nº 70 Lei Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez estabelece que as pessoas têm o direito de

[...] receber educação em todos os níveis de maneira universal, produtiva, livre, abrangente e intercultural, sem discriminação; que a educação constitui

uma função suprema e a primeira responsabilidade financeira do Estado; e garante a participação social e comunitária de mães e pais no sistema educacional. (ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA, 2010).

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, em seu artigo 4, determina todas as garantias de direito do Estado com a educação escolar pública; em seu inciso VIII prevê a garantia ao educando o atendimento de suas necessidades, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996). Assim, concordamos com ambas as legislações, especialmente no sentido de atribuir ao Estado o dever de assistência a todo estudante da educação básica, permitindo a ele o acesso e o atendimento de todas as suas necessidades para a efetivação e conclusão de seus estudos.

Defendemos, portanto, que esses direitos sejam respeitados, mantidos e expandidos a todos os estudantes que estejam matriculados em uma escola pública brasileira, mesmo que residindo em territórios diferentes. Acreditamos que, independentemente da localização geográfica de uma unidade escolar, os anseios e as aspirações futuras dos estudantes devam ser levadas em consideração para dar significado e sentido às propostas de educação em regiões fronteiriças, assim respeitando as diferentes culturas e a dignidade dos estudantes em seus respectivos territórios.

5 PROPOSTA DE AÇÃO

O resultado desta pesquisa pretende fornecer informações relevantes para subsidiar a educação em tempo integral em regiões fronteiriças (contato internacional), especificamente para as escolas EMTI vinculadas ao programa Estadual (Escola da Autoria) no MS. Esperamos, também, que os dados da pesquisa possibilitem novas práticas educativas que contemplem a diversidade cultural em regiões de fronteira.

Vale ressaltar que unidades escolares, sobretudo as localizadas nas regiões fronteiriças, além do conflito, da disputa, do embate, da discussão, da polêmica, também podem ser locais de aproximação, de cooperação, de interação, de intercâmbio, de diversidade, bem como da promoção e valorização da educação intercultural.

Assim, pensando nas propostas ou ações que possam contribuir para melhorar a realidade dos estudantes que vivem em situação pendularidade na região, elencamos algumas ações que podem ser viabilizadas na fronteira (Brasil-Bolívia) em estudo:

1 – A primeira proposta seria uma sugestão de que o programa de Escola da Autoria tenha continuidade e ampliação no MS, de modo especial implementando escolas em tempo integral em regiões de fronteira. Acreditamos que a inserção de mais unidades escolares nas fronteiras, tende a incentivar e viabilizar a criação de políticas públicas que assegurem aos estudantes pendulares a continuidade de seus estudos, bem como viabiliza uma educação integradora no contexto intercultural de fronteira.

2 - A segunda proposta seria uma ação a ser executada pelos próprios professores que vivenciam a realidade fronteiriça, como a adoção de aulas de campo para conhecimentos dos pontos turísticos localizados no lado boliviano, pois grande parte dos estudantes corumbaenses veem “o outro lado” apenas como local para se fazer compras (COSTA, 2012). Essa percepção de que a fronteira é vista como sendo apenas o “outro lado”, de forma simplificada, revela um mundo desconhecido que necessita ser “desvendado”. Portanto, esta proposta levaria ao conhecimento do lado “desconhecido” da fronteira, no sentido de apresentar aos estudantes que a vida na fronteira vai muito além de compras, contravenções e segurança nacional, por exemplo.

3 – A terceira proposta seria a sugestão da elaboração de novas diretrizes nos PPP's das escolas fronteiriças, tendo a participação de toda a comunidade em geral, no sentido de valorizar os anseios da população local, respeitando as singularidades e necessidades de seus estudantes. Um exemplo seria a formulação de currículos flexíveis e a inclusão de ações interculturais que levem ao entendimento de pertencimento aos estudantes da fronteira.

4 - A quarta proposta seria a sugestão de criação de um grupo de trabalho para acompanhamento psicológico dos estudantes que apresentam dificuldades de sociabilidade e de autoestima, devido a sua condição de pendularidade, o que poderia ser oferecido em parceria entre a escola e o curso de psicologia da Universidade (UFMS-CPAN).

5 - A quinta sugestão de proposta de ação seria a elaboração de políticas públicas que considerem a realidade do aluno pendular das regiões fronteiriças, como a entrega de carteirinha do estudante para o transporte público, criação de linha que passa no limite nos horários que possam atender as entradas dos alunos fronteiriços nas escolas, garantindo o fluxo de alunos que moram no país vizinho.

Assim, um exemplo desta ação seria a adoção de um corredor transfronteiriço, a partir do transporte coletivo que unisse os principais pontos de maior trânsito e parada de civis em ambos os lados da fronteira. Essa proposta, além de permitir o acesso livre e gratuito de alunos dos dois países, também viabilizaria um transporte intermunicipal fronteiriço entre as cidades-gêmeas (Corumbá-BR e Puerto Quijarro-BO).

6 - A sexta proposta seria uma ação menos burocrática, na qual incluiriam os estudantes residentes no lado boliviano no transporte público gratuito de Corumbá, beneficiando-os com a carteirinha estudantil. Entretanto, os interessados precisariam comprovar que estão matriculados em uma das unidades de ensino de Corumbá, por meio de documentos de identificação e comprovação emitidos pela própria escola.

7 - A sétima proposta de ação seria a possibilidade de haver um professor por escola que pudesse atender, especificamente, os estudantes pendulares de outras nacionalidades que se apresentassem com estas dificuldades na língua portuguesa, criando uma espécie de reforço” linguístico. Essa ação poderia ocorrer em horário diferenciado e com professores capacitados a transmitir os dois idiomas, articulando para que não haja prejuízos ao estudante nem sobrecarga aos professores contratados.

Esta última proposta estaria relacionada com a oportunidade de construção de oficinas e capacitações que envolvam os alunos de ambos os lados da fronteira em uma situação de intercâmbio. O objetivo das oficinas é o de promover a integração entre professores e alunos “culturalmente diferentes”, além de estreitar as relações de respeito à alteridade e de valorizar a identidade intercultural fronteiriça.

Podemos, ainda, pensar em utilizar a tecnologia para dinamizar este intercâmbio, como o de promover diálogos por videoconferência entre os estudantes, sendo que os intercâmbios realizados entre os estudantes podem contribuir, tanto para aproximar as culturas

entre os países vizinhos, quanto para compreender a diversidade cultural da região e diminuir possíveis processos discriminatórios entre os indivíduos das escolas em região de fronteira.

Ressaltamos que estas propostas de ações podem contribuir, de fato, para uma educação intercultural que priorize um diálogo e as especificidades de seus estudantes das escolas de regiões fronteiriças. Acreditamos que todos os estudantes que necessitam estudar, além de estarem amparados pelas legislações, tenham de fato, seus direitos efetivados, independentemente de sua localização geográfica e de sua nacionalidade.

Sugerimos que essas possíveis ações entre esses dois países, locais que dividem peculiaridades e problemas, devam caminhar no reconhecimento de que cada indivíduo presente neste contexto é carregado de culturas variadas, pois pertence a um lugar “específico”, com “nuances” diferentes. Neste sentido, destacamos a necessidade de se concretizar essas ações em prol da educação da região, principalmente por meio de acordos bilaterais para traduzir-se, de fato, em uma verdadeira integração regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu compreender, em parte, a escola EMTI vinculada ao programa Escola da Autoria Estadual do MS, inserida na fronteira Brasil-Bolívia, pela ótica dos estudantes pendulares da região. Constatamos que os estudantes tiveram uma boa aceitação quanto ao modelo da “Escola da Autoria”, desenvolvido no MS, desde 2017. Contudo, os mesmos sujeitos relataram dificuldades que podiam ser resolvidas, se houvesse uma política específica coletiva e integrada de valorização às escolas de fronteira.

A partir de seus relatos, foi possível identificar, apesar das dificuldades de adaptação, que a escola EMTI tem contribuído para o desenvolvimento dos estudantes, enquanto cidadãos, em especial no tocante às aulas de Projeto de Vida do referido programa, algo considerado pelos estudantes, como fundamental para que possam seguir os seus “sonhos”, desejos, pois os ajudam nas escolhas das possíveis profissões e os incentiva a não desistir do futuro, da busca pelas realizações profissionais.

Convém destacar que nem tudo são “flores”. Apesar da boa aceitação, existem problemas que necessitam ser resolvidos, para minimizar as dificuldades elencadas pelos estudantes em condição de pendularidade, para frequentarem as escolas no lado brasileiro. Acreditamos que nas escolas localizadas em regiões de fronteira deva haver envolvimento maior entre todas os entes federados (União, estado, município), notadamente na busca do compromisso bilateral pela educação, já que ambos os países (Brasil e Bolívia), considerando a “baixa política” na região, são interdependentes e compartilham dificuldades, devido às suas particularidades.

Os acordos bilaterais devem contemplar a população de fronteira e não ficar restrito a um país ou outro. No contexto da educação, as ações devem reconhecer que cada indivíduo pertence a um lugar diferente e traz consigo uma gama de vivências que devem ser respeitadas e não ultrapassadas. O apoio para a efetivação de programas, projetos e políticas públicas deve ser elaborado com a participação e a viabilização de recursos de seus respectivos governos para haver benefício mútuo e sem prejuízos para as partes, com foco principal nos estudantes das escolas em região de fronteira.

Ressaltamos que o referido programa estudado, em seu modelo pedagógico, apesar de focar no jovem e seu projeto de vida, não contempla as peculiaridades das escolas que lidam com esse público pendular que vive nas regiões de fronteira com interação internacional. Por isso, no caso do programa de governo Escola da Autoria, do estado de MS, que possui escolas que estão localizadas em regiões de fronteira (Corumbá e Ponta Porã), deveriam incorporar

em seu processo pedagógico práticas interculturais que visam à integração cultural dos alunos, observando o “desconhecido”, o outro lado, valorizando as múltiplas identidades presentes nas escolas dessa região.

Vimos que os estudantes, no geral, tiveram boa aceitação com relação ao programa de escola EMTI, pois de acordo com os resultados da pesquisa realizada em 2018 e 2020, escolheram estudar na escola JGP, por vários motivos, dentre eles, por considerar que a escola é muito boa; o tempo integral é uma proposta diferenciada; o horário ampliado dá certa segurança aos pais, por saberem que seus filhos estão num espaço educativo, ao invés de expostos aos perigos e vulneráveis aos riscos sociais.

Os estudantes elogiaram a disciplina Projeto de Vida, justificando que tal disciplina foca nos estudantes e nas suas realizações. De certa forma, todo o modelo pedagógico oferecido ao EMTI foi bastante elogiado, mesmo após eles apontarem que o horário ampliado no início foi uma dificuldade de adaptação, visto que vieram de escolas que não tinham um horário de estudo tão expressivo.

Por se tratar de um modelo inédito na região e, por ser uma das metas proposta pelo Governo Federal, a expansão no número de escolas que oferecem o Ensino em Tempo Integral no Brasil, como foi apresentado na meta 6 do PNE (BRASIL, 2010), as escolas de EMTI podem ser uma boa alternativa na região, por atender, em muitos casos, os jovens que se enquadram em situação de vulnerabilidade social.

Acreditamos, porém, que esse modelo deveria dar alternativa de adaptações para atendimento das especificidades, como a população de fronteira com contato e fluxos internacionais na região, exemplificado nas fronteiras de MS. Assim, deveríamos ter a possibilidade de “reformulação curricular” para atender o PPP de cada escola, com currículos flexíveis e ações interculturais que levem ao entendimento do sentido de ser e estar na fronteira.

Assim, entendendo que a fronteira é um espaço em movimento vivo e vivido, dotada de pessoas que realizam uma rotina de trânsito entre diferentes países, por exemplo, tanto para estudos, como para o trabalho, a mesma deveria ser pensada como lócus de cidadãos que se apresentam com uma identidade cultural única e singular de fronteira, diferentemente daquela apresentada por seu Estado-Nação, engessada e simétrica que foge da vida real na fronteira (DA COSTA, 2016).

Os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes pendulares da escola EMTI do JGP, há mais de um ano, indicam que são necessárias mudanças, principalmente no sentido de inclusão social para os jovens que necessitam cruzar o limite internacional

diariamente. Como muitos estudantes brasileiros, os estudantes pendulares, na sua maioria, também estão inseridos num contexto familiar de baixa renda, sendo que apenas um dos pais possui fonte de renda e de sustento para a família.

Essa realidade reflete a vida de muitas famílias em Corumbá, mas diferentemente dos estudantes “nativos” que sempre moraram no Brasil. Os estudantes pendulares que moram na Bolívia não usufruem de transporte gratuito. Em se tratando da região em estudo, o acesso às escolas, bem como o direito ao transporte público diário, deveria se estender também a esses pendulares, já que eles são brasileiros e estão inseridos no mesmo contexto socioeconômico dos que residem aqui. Essa questão reflete o poder do Estado ao tentar unificar seu território nacional, selecionando os que estão “dentro” do que estão “fora” de sua jurisdição, mas se esquece que numa região de fronteira essa “lógica legalista” não é viável e salutar, pois as regiões conurbadas são flexíveis, dinâmicas e acabam constituindo um povo de ou da fronteira.

A vida na fronteira vai além de uma coesão territorial e de discursos de “benevolência” de governos (União, estado ou município), ao aceitar estudantes descendentes ou oriundos de bolivianos nas escolas públicas de Corumbá. A falta do transporte escolar, tanto do lado brasileiro, quanto do lado boliviano, pode expor os estudantes a todo o tipo de violência. Não é raro que muitos deles, para chegar às escolas públicas em Corumbá, necessitam pegar caronas com desconhecidos, mesmo quando pagam pelo transporte.

É notório, também, que na região os veículos que transportam esses alunos muitas vezes apresentam problemas de manutenção, algo que pode expô-los a risco de acidentes. Essas situações deixam os estudantes pendulares mais vulneráveis ainda, e acabam por violar os direitos básicos de toda criança e adolescentes preconizados pelas leis brasileiras preconizam.

Compartilhamos com o conceito de que as escolas de fronteira devem ser pensadas e trabalhadas “[...] com a ideia de que os indivíduos podem pertencer a mais de uma estrutura social e a mais de uma cultura ao mesmo tempo” (COSTA, 2016, p. 87). Em se tratando de cidades-gêmeas (BRASIL, 2016), ou melhor, conurbadas como as cidades de Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO), compartilham interações e problemas próprios que refletem sobre o desenvolvimento local e condição de vida da população. Por isso, as ações devem ser pensadas e articuladas pelos poderes constituídos, no sentido de proporcionar um bem estar dos habitantes locais, da fronteira.

Neste sentido, defendemos a ideia de que essas interações sejam iniciadas e mantidas nas escolas de fronteira, pois são elas que carregam diversas tarefas sociais que ultrapassam a

educação formal, incluindo o papel de preservar a identidade e as múltiplas culturas nelas existentes.

Por fim, defendemos a ideia de se criar e efetivar uma proposta educativa (política pública) que venha atender aos anseios da população fronteiriça local. Uma proposta de inclusão que atenda as necessidades dos estudantes pendulares (brasileiros e bolivianos), tanto de transitar gratuitamente entre as duas nações, já que muitos universitários brasileiros também necessitam estudar na Bolívia, como o direito de um acompanhamento oferecido aos estudantes que estiverem em dificuldades de aprendizagem, com um olhar especial à dificuldade de adaptação com a língua do país vizinho.

Neste último, caberia a ideia de haver um profissional da educação contratado para acompanhar os estudantes com dificuldades de aprendizagem em relação à escrita e à fala. Esta ação visa minimizar os efeitos de adaptação e poderia contribuir na comunicação entre alunos, pais, professores e funcionários nas escolas e instituições de ensino de fronteira.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 1 milhão de jovens não concluem o ensino médio até os 19 anos.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos>>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2004.
- ARAUJO, Ana Paula Correia de; FILARTIGAS, Danilo Magno Espíndola; CARVALHO, Luciani Coimbra de. Bolivianos no Brasil: migração internacional pelo corredor fronteiriço Puerto Quijarro (BO)/Corumbá (MS). **Interações (Campo Grande)**, 2015, 16.1: 131-141.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Lisboa. Edições 70, 2004.
- BARTH, Fredrik; POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. **Seguido do artigo “Os grupos étnicos e suas fronteiras**, p. 185-227, 1998.
- BLANCHARD, S. **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, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 23, 1996.
- _____. Congresso Nacional. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica.** Casa Civil. Brasília, DF, 1993.
- _____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.** Brasília: Congresso Nacional, 2011.
- _____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Escola de fronteira.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Escola fronteiras.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **MEC divulga lista final das unidades aprovadas no programa de escola em tempo integral.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43471-mec-divulga-lista-final-das-unidades-aprovadas-no-programa-de-escola-em-tempo-integral>>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- _____. SUDECO. Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste. **Apresentação.** Disponível em: <<http://www.sudeco.gov.br/apresentacao11>>. Acesso em: 4 jul. 2019.
- BUENO, Rosemary. **Figurações sociais no ensino médio na escola da fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.** Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 164 f, 2017.

CAMPESTRINI, H. **Santana do Paranaíba: de 1700 a 2002**. 2. ed. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONESULNEWS. **Ponta Porã A Linha do Tempo: Raízes históricas, formação da fronteira e seu primeiro fundador**. Disponível em: <<http://www.conesulnews.com.br/cidade/ponta-pora-a-linha-do-tempo-raizes-historicas-formacao-da-fronteira/106375/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

CONSED. **MS amplia a oferta de ensino médio em tempo integral**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/ms-amplia-a-oferta-de-ensino-medio-em-tempo-integral>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CORREIO DO ESTADO. **Em MS, 12 escolas estaduais oferecerão aulas em tempo integral**. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/cidades/em-ms-12-escolas-estaduais-oferecerao-aulas-em-tempo-integral/347456/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CORUMBÁ. **Guerra do Paraguai completa 150 anos neste sábado**. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/cidades/confronto-que-comecou-em-ms-e-matou-300-mil-completa-150/235668/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

_____. Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho, Corumbá MS, 2019.

COSTA, Edgar Aparecido da. Mexe com o que? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiriço. In: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.M.M. (Orgs.). **Fronteiras em foco**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011, p.131-170. (Série Fronteiras).

_____. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil. **Revista Transporte y Territorio**, n. 9, p. 65-86, 2012.

_____. Os bolivianos em Corumbá-MS: construção cultural multitemporal e multidimensional na fronteira. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 4, p. 17-33, 2012.

COSTA, Edgar Aparecido da; DIAS, Ramona Trindade Ramos. Lugar e territorialidades dos bolivianos em Corumbá-MS. **Cadernos de Estudos Culturais**, 2015, 7.14.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DA COSTA, Gustavo Villela Lima. Os Filhos da Fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação. **Um olhar sobre as diferenças**, p. 79, 2016.

GASPAR, Lúcia. **Ginásio Pernambucano**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOLIN, Carlo Henrique; ASSUMPÇÃO, Luis Otavio Teles. Educação intercultural em escolas fronteiriças: diálogos sobre fricções culturais na fronteira Brasil-Bolívia. **Revista GeoPantanal**. V. 12, p. 27-38, 2017.

GRIMSON, Alejandro (comp.) 2005 “Cortar puentes, cortar pollos: conflictos económicos y agencias políticas en Uruguayana (Brasil) – Libres (Argentina)”. In Oliveira, Roberto C. de e Baines, Stephen G. (orgs.). **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 21- 53.

GUZMAN, Ciro Bozo. Política e gestão da educação básica na Bolívia. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 14, p. 193-207, 2015.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**: “do fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto. 2002.

IBGE. Brasil. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. **Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>>. Acesso em: 11 jul. de 2019.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2016.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Modelo pedagógico**: Princípios Educativos. Recife: ICE, 2016.

_____. **Modelo pedagógico**: metodologias de êxito da parte diversificada – Componentes Curriculares Ensino Médio. Recife: ICE, 2016.

_____. **Modelo pedagógico**: metodologias de êxito da parte diversificada – Práticas Educativas. Recife: ICE, 2016.

_____. **Modelo pedagógico**: Ambientes de Aprendizagem. Recife: ICE, 2016.

_____. **Modelo pedagógico**: Instrumentos e Rotinas. Recife: ICE, 2016.

_____. **Tecnologia de Gestão Educacional**: Princípios e Conceitos – Planejamento e Operacionalização. Recife: ICE, 2016.

INEP. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. 2017.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **Infográfico Censo 2019.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

Instituto de Geociências, IGEO. Grupo Retis. **Cidades gêmeas.** Disponível em: <<http://www.igeo.ufrj.br>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

ISTO É MATO GROSSO DO SUL. **Perfil MS.** Disponível em: <<http://www.turismo.ms.gov.br/conheca-ms/perfil-ms/>>. Acesso em 15 fev. 2020.

MACHADO, L. O. Estado, territorialidade e Redes. Cidades-Gêmeas na Zona de Fronteira Sul-Americana. In: **Continentes em Chamas.** Globalização e Território na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, pp. 246-284.

_____. **Limites, fronteiras, redes.** In: T. M. Strohaecker et ali. (Orgs.). **Fronteiras e Espaço Global.** Porto Alegre: AGB, 1998, p. 41-49.

MAXQDA. Disponível em: <https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=EAIaIQobChMIxZOSqbDX5wIVg5-fCh1uIQfYEAAYASAAEgKIYvD_BwE>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MEC. **Portaria n. 727, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário da União, 2017. Disponível em <https://www.lex.com.br/legis_27442769_Portaria_n_727_de_13_de_junho_de_2017.aspx>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MENEZES, J. S.S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências.** Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, 2001, 15.42: 153-168.

MIRANDA, Pedro Rodrigues de. **Concepções de professores e alunos sobre a web 2.0 em duas escolas públicas de Corumbá/MS.** Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 129 f. + anexos, 2014.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Fronteira: espaço de referência identitária. **Ateliê Geográfico**, v. 1, n. 2, p. 27-41, 2007.

OLIVEIRA, Marco A. M. & CAMPOS, Davi L. Migrantes e fronteira: lógicas subvertidas vidas refeitas. In: PEREIRA, J. H. V. & OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.). **Migração e integração**. Dourados: Editora da UFGD, 2012.

OLIVEIRA, Marco Aurelio Machado. O ambiente fronteiriço: traços intangíveis e realidades sinuosas. **Revista GeoPantanal**, v. 11, n. 21, p. 13-22, 2016.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Revista Papéis**, vol. 18, nº 36, p. 93-106, 2014.

_____. Violência simbólica em escolas de fronteira: em questão as diferenças étnico-culturais. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 45-56, 2011.

POLÍCIA FEDERAL. **Sou estrangeiro e gostaria de viver no país, podendo trabalhar, estudar e constituir família. O que devo fazer?** Disponível em: <<http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/duvidas-frequentes/sou-estrangeiro-e-gostaria-de-viver-no-pais-podendo-trabalhar-estudar-e-constituir-familia-o-que-devo-fazer>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PORTAL DO MS. **A Economia de MS**. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/a-economia-de-ms/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Escola de Autoria é aprovada e Governo inicia ano com 12 escolas em tempo integral**. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/escola-de-autoria-e-aprovada-e-governo-inicia-ano-com-12-escolas-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Portal Uol. **MEC libera R\$ 406 milhões em recursos para ensino médio em tempo integral**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/01/17/mec-libera-r-406-milhoes-em-recursos-para-ensino-medio-em-tempo-integral.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SAHLINS, Peter. “Repensando Boundaries”. In: Grimson, Alejandro (comp.). **Fronteras, naciones e identidades; la periferia como centro**. Buenos Aires: Ediciones CICCUS/La Crujía, 2000.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. **XI Encontro de Pesquisadores**. PUC-SP, 2013.

SANTOS, Lúcia de Moura. **O território federal de Ponta Porã–1943-1946**.

SAYAD, A. **A Imigração: ou os paradoxos da alteridade**. Trad. De Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a teoria do capital humano. **JORNADA DO HISTEDBR**, v. 11, 2013.

SED/MS. **Dados Estatísticos do Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/DADOS-ESTATISTICO-2017-CENSO-ESCOLAR-Estado.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

SED/MS. **Escola da autoria realiza formação para 12 escolas de ensino médio em tempo integral.** Disponível em: <<http://sed.ms.gov.br/escola-da-autoria-realiza-formacao-para-12-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>>. Acesso: 23 abr. 2017.

_____. **Governo do estado amplia oferta do ensino médio em tempo integral e conta com 42 escolas em 2020.** Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/governo-do-estado-amplia-oferta-do-ensino-medio-em-tempo-integral-e-counta-com-42-escolas-em-2020/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

_____. **MS é o estado com maior inserção de jovens matriculados no ensino médio.** Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/ms-e-o-estado-com-maior-insercao-de-jovens-matriculados-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. **SED abre processo seletivo para contratação de professores temporários da rede estadual.** Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/sed-abre-processo-seletivo-para-contratacao-de-professores-temporarios-da-rede-estadual/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SILVA, Giovani José da. A Bolívia, a Chiquitania e as populações indígenas em um mosaico étnico e cultural. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 6, n. 2, 2012.

SILVA, L. M.; SOUZA, L, F, M. A escola de tempo integral na legislação brasileira como possibilidade de construção de política de educação integral. In: **II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação.** Natal, 2017. Disponível em: <<https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/52193.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro da. **Escola de fronteira:** proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. Dissertação (mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus do Pantanal (UFMS-CPAN)*, Corumbá, MS, 84 f, 2016.

SOUCHAUD, Sylvain et al. Collas And Cambas From The Other Side Of The Border: Factors Of The Unusual Distribution Of Bolivian Immigration In Corumbá, State Of Mato Grosso Do Sul, Brazil [collas E Cambas Do Outro Lado Da Fronteira: Aspectos Da Distribuição Diferenciada Da Imigração Boliviana Em Corumbá, Mato Grosso Do Sul]. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 2008.

SOUZA, Marcelo J. Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TRUZZI, O. Redes em Processos Migratórios. In: **Tempo Social**, v. 20, n. 01, 2008, pp. 199-218.

VIEIRA, Ricardo. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In: Seminário de educação – “memórias, histórias e formação de professores”, 3, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L. R.; NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994, 304 p. (Coleção Aprender & Ensinar).

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Escola da Autoria como proposta de educação em tempo integral para o ensino médio em Corumbá-MS: uma análise da escola estadual Julia Gonçalves Passarinho na região fronteiriça (Brasil/Bolívia)”. Este estudo está sendo conduzida pela mestranda Ana Maria dos Santos Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços pela UFMS/CPAN, sob a orientação do Prof. Dr. Carlo Henrique Golin.

Leia atentamente este termo e em caso de dúvidas, pergunte a pesquisadora. Caso decida participar, assine este documento no lugar indicado ao final, ficando com uma cópia dele. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter mais informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone: (67) 99108-7827 ou pelo email: deltaaninha@hotmail.com. Para perguntas sobre o seus direitos como participante deste estudo entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone: (67) 3345-7187.

Sua participação é voluntária e será documentado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos seus pais ou responsáveis. Não participarão deste estudo pessoas de forma não voluntária e menores de idade sem o devido consentimento de seus responsáveis. Lembrando que se caso decidir não participar nada mudará no seu tratamento ou na sua relação com a pesquisadora.

O objetivo deste estudo é analisar a proposta de educação em tempo integral para os estudantes fronteiriços do ensino médio, tendo como público alvo, estudantes de descendência boliviana, incluindo os estudantes pendulares. Participarão desta pesquisa todos os estudantes de descendência boliviana que estudam na Escola Estadual da Autoria Júlia Gonçalves Passarinho, em Corumbá-MS.

Para a coleta de dados a pesquisadora fará uma entrevista utilizando-se de perguntas referentes a rotina do estudante na escola. A entrevista será gravada em equipamento próprio de gravação de voz ou através de aplicativos semelhantes existente em aparelhos de celular. A entrevista ocorrerá única e exclusivamente na escola e local de ensino do estudante, aproveitando o intervalo do almoço ou em outra atividade que não prejudique o estudante durante a rotina escolar.

Os resultados desta pesquisa podem beneficiar muitos estudantes que frequentam escolas em regiões de fronteira, principalmente quando se pensa em no processo educativo,

visando a promoção da equidade na diversidade sociocultural. Acrescento ainda que as informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém exceto a pesquisadora, poderá ter acesso a elas. Não será falada ou transmitida qualquer informação sobre você com mais ninguém e seu nome/imagem/voz não irá aparecer em nenhum lugar.

Encerrada a investigação, os resultados obtidos e reflexões realizadas serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. Caso queira receber uma cópia do relatório final em formato digital, indique um email para envio. Informamos ainda que as entrevistas serão destruídas após o período de cinco anos de sua realização.

Declaração de Consentimento: Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este Termo de Assentimento e que recebi as respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e a utilização do material coletado.

Nome do participante (em letra de forma): _____

Data ___/___/____.

Assinatura do participante (a): _____

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Escola da Aatoria como proposta de educação em tempo integral para o ensino médio em Corumbá-MS: uma análise da escola estadual Julia Gonçalves Passarinho na região fronteira (Brasil/Bolívia)”. Este estudo está sendo conduzida pela mestrande Ana Maria dos Santos Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços pela UFMS/CPAN, sob a orientação do Prof. Dr. Carlo Henrique Golin.

Leia atentamente este termo e em caso de dúvidas, pergunte a pesquisadora. Caso decida participar, assine este documento no lugar indicado ao final, ficando com uma cópia dele. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter mais informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone: (67) 99108-7827 ou pelo email: deltaaninha@hotmail.com. Para perguntas sobre o seus direitos como participante deste estudo entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone: (67) 3345-7187.

A participação do meu (minha) filho (a) é voluntária e será documentada através do Termo de Assentimento assinado pelo meu (minha) filho (a) e confirmado por mim através de minha autorização expressa neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tenho o conhecimento de que não participarão deste estudo pessoas de forma não voluntária e menores de idade sem o devido consentimento de seus responsáveis. Sei também que se caso decidir que o meu (minha) filho (a) não participe deste estudo, nada mudará no seu tratamento ou na sua relação com a pesquisadora.

O objetivo deste estudo é analisar a proposta de educação em tempo integral para os estudantes fronteiriços do ensino médio, tendo como público alvo, estudantes de descendência boliviana, incluindo os estudantes pendulares. Participarão desta pesquisa todos os estudantes de descendência boliviana que estudam na Escola Estadual da Aatoria Júlia Gonçalves Passarinho, em Corumbá-MS.

Para a coleta de dados a pesquisadora fará uma entrevista utilizando-se de perguntas referentes a rotina do estudante na escola. A entrevista será gravada em equipamento próprio de gravação de voz ou através de aplicativos semelhantes existente em aparelhos de celular. A entrevista ocorrerá única e exclusivamente na escola e local de ensino do estudante, aproveitando o intervalo do almoço ou em outra atividade que não prejudique o estudante durante a rotina escolar.

Os resultados desta pesquisa podem beneficiar muitos estudantes que frequentam escolas em regiões de fronteira, principalmente quando se pensa no processo educativo, visando a promoção da equidade na diversidade sociocultural. Acrescento ainda que as informações sobre seu (sua) filho (a) serão coletadas na pesquisa e ninguém exceto a pesquisadora, poderá ter acesso a elas. Não será falada ou transmitida qualquer informação sobre você com mais ninguém e seu nome/imagem/voz não irá aparecer em nenhum lugar.

Encerrada a investigação, os resultados obtidos e reflexões realizadas serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. Caso queira receber uma cópia do relatório final em formato digital, indique um email para envio. Informamos ainda que as entrevistas serão destruídas após o período de cinco anos de sua realização.

Declaração de Consentimento:

Eu, _____ RG nº _____, responsável legal por (*nome do menor*) _____, nascido (a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu (minha) filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa : “Escola da Autoria como proposta de educação em tempo integral para o ensino médio em Corumbá-MS: uma análise da escola estadual Julia Gonçalves Passarinho na região fronteira (Brasil/Bolívia)”. Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este Termo e que recebi as respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo. Compreendo que meu (minha) filho (a) é livre para se retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para a participação de meu (minha) filho (a) neste estudo e a utilização do material coletado.

Corumbá, ____ de _____ de 20____.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Declaração da pesquisadora: Declaro que os dados coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo. Agradeço a colaboração.

Nome da pesquisadora: Ana Maria dos Santos Silva

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES PENDULARES DE ORIGEM BOLIVIANA

Você está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária, de uma pesquisa que visa analisar a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) para os alunos fronteiriços que estudam em Corumbá-MS na fronteira Brasil/Bolívia. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa intitulada: “Escola da Autoria como proposta de educação em tempo integral para o ensino médio em Corumbá-MS: uma análise da escola estadual Julia Gonçalves Passarinho na região fronteira Brasil/Bolívia”. A sua participação é muito importante, pois poderá contribuir para qualificação do ensino entre os estudantes que frequentam as escolas públicas do ensino médio em tempo integral de Corumbá-MS.

PERFIL DOS ESTUDANTES

- 1) Peço que se apresente, informando seu nome, idade, ano escolar que está estudando, local e com quem mora, nacionalidade dos seus pais/responsáveis e/ou familiares mais próximos, qual o meio de transporte para chegar até a escola diariamente?
- 2) Relate como foi sua experiência escolar antes de chegar na atual escola em tempo integral (Julia Gonçalves Passarinho – JGP)?

DIFICULDADES/POTENCIALIDADES

- 3) Algo mudou depois que começou a estudar na escola de tempo integral Julia Gonçalves Passarinho (JGP)? Algo mudou na sua vida de estudante? Qual era a sua rotina antes e depois de entrar na escola de tempo integral JGP?
- 4) Você acredita que a escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) está contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto estudante e cidadão? De que maneira?
- 5) Como é a sua relação com os demais estudantes da escola? Você já vivenciou ou presenciou algum problema relacionado pela sua origem/condição ou relação com a Bolívia? Conte sua experiência.
- 6) Como você poderia descrever qual seria a maior potencialidade e dificuldade para estudar na escola de EMTI do JGP?
- 7) Se fosse possível, o que você gostaria de mudar e/ou pedir/indicar no sentido de melhorar o ensino para os alunos que moram na Bolívia e frequentam as escolas brasileiras?
- 8) Se pudesse escolher, você continuaria morando na Bolívia ou mudaria para o Brasil? Explique sua resposta.

ANEXO 4 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a acadêmica ANA MARIA DOS SANTOS SILVA, **RGA n° 20180055**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos Fronteiriços, do Campus do Pantanal, desta Universidade. A referida mestranda, em razão das atividades acadêmicas, necessita realizar uma pesquisa de campo na escola estadual Júlia Gonçalves Passarinho, unidade da Autoria de Corumbá. A referida acadêmica está realizando a pesquisa intitulada de: **“ESCOLA DA AUTORIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO EM CORUMBÁ-MS: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL JULIA GONÇALVES PASSARINHO NA REGIÃO FRONTEIRIÇA BRASIL/BOLÍVIA”**, sob a orientação do professor Doutor Carlo Henrique Golin.

Para a elaboração de sua dissertação a acadêmica necessita coletar informações sobre a rotina da escola e demais dados, quais sejam:

1. Ter acesso aos dados quantitativos dos alunos matriculados na escola desde a implantação do programa de ensino em tempo integral;
2. Conhecer a dinâmica das aulas e a rotina dos estudantes;
3. Aplicar um questionário semiestruturado a todos os estudantes a fim de coletar dados qualitativos e quantitativos à sua pesquisa;
4. Realizar entrevistas semiestruturada com os estudantes pendulares e de origem boliviana.

Nesse sentido, solicitamos a devida autorização e apoio para a realização desse trabalho.

Atenciosamente.

Prof^a. Dr^a. Beatriz Lima de Paula Silva