



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)**

**MÁRCIA SOUSA DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA GUAJARÁ-MIRIM/GUAYARAMERÍN  
(BRASIL/BOLÍVIA): A INSERÇÃO DE ESTUDANTES BOLIVIANOS DO ENSINO  
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE GUAJARÁ-MIRIM-RO**

PORTO VELHO  
2019

**MÁRCIA SOUSA DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA GUAJARÁ-MIRIM/GUAYARAMERÍN  
(BRASIL/BOLÍVIA): A INSERÇÃO DE ESTUDANTES BOLIVIANOS DO ENSINO  
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE GUAJARÁ-MIRIM-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin

**Linha de pesquisa:** Políticas e Gestão Educacional

PORTO VELHO  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

O482e Oliveira, Márcia Sousa de.

Educação na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerín (Brasil/Bolívia): a inserção de estudantes bolivianos do Ensino Médio em escolas públicas estaduais de Guajará-Mirim-RO / Márcia Sousa de Oliveira. -- Porto Velho, RO, 2019.

97 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Fronteira. 2.Imigrante. 3.Interculturalidade. 4.Integração. 5.Políticas Públicas Educacionais. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

CDU 376-054.62(84)

---

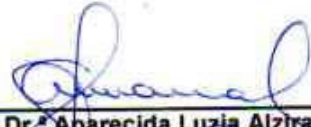
MÁRCIA SOUSA DE OLIVEIRA


**EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA GUAJARÁ-MIRIM/GUAYARAMERÍN (BRASIL/BOLÍVIA): A  
INSERÇÃO DE ESTUDANTES BOLIVIANOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DE GUAJARÁ-MIRIM-RO**

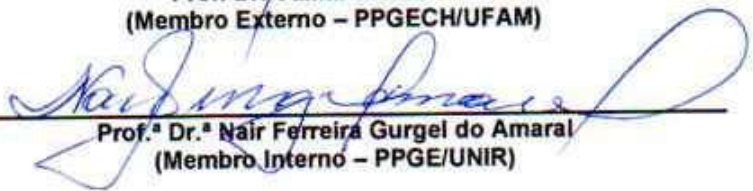
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas-NCH, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 20/09/2019

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin  
(Orientadora - PPGE/UNIR)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto  
(Membro Externo – PPGECH/UFAM)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Náir Ferreira Gurgel do Amaral  
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba  
(Suplente – PPGE/UNIR)

## EPÍGRAFE

### **Frontera**

*Yo no sé de dónde soy,  
Mi casa está en la frontera.*

*Y las fronteras se mueven,  
Como las banderas.*

*Mi patria es un rinconcito,  
El canto de una cigarra.*

*Los dos primeros acordes  
Que yo supe en la guitarra.*

*Soy hijo de un forastero  
Y de una estrella del alba,  
Y si hay amor, me dijeron,  
Y si hay amor, me dijeron,  
Toda distancia se salva.*

Jorge Drexler

## DEDICATÓRIA

*Dedico a minha família, em especial, a minha mãe por sempre acreditar nos meus sonhos e me ajudar a torná-los realidade. Por me ensinar a nunca desistir e me colocar no lugar do outro. E o mais importante, me ensinou que a educação transforma.*

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço a Deus por me permitir concluir essa etapa na minha vida, após muitas tentativas em outros processos seletivos. Agradecer pela saúde e força de vontade para conseguir concluir com êxito o mestrado.

A minha família, mãe, avó, irmãos, primos, tios e sobrinhos que foram compreensíveis com minha ausência em algumas confraternizações da família durante quase dois anos em que estive me dedicando ao Mestrado.

Ao meu pai (*In memoriam*), que sempre me apoiava nas minhas escolhas.

A minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aparecida Luzia Alzira Zuin, que me permitiu conhecer um outro universo, o das pesquisas científicas, além de me trazer tranquilidade na hora de escrever a dissertação.

Aos meus professores do Mestrado, Dr<sup>a</sup>. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Dr. Rafael Fonseca de Castro, Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima Cavalcante França, Dr. Antônio Carlos Maciel e Dr. Josemir Almeida Barros. Sou grata a cada um de vocês por me ajudarem a enriquecer minha pesquisa.

Aos meus professores da Graduação em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia-Unir, por me permitirem conhecer e reconhecer a diversidade da Língua Espanhola e seus falantes, em especial, os bolivianos.

Aos meus professores do curso de Graduação em Direito da Universidade Federal de Rondônia-Unir por terem me ensinado a ver o Direito de sua forma mais ampla, além da letra da lei. Meu especial agradecimento à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Helena dos Santos Carneiro, da Unir de Guajará-Mirim, por me apresentar a disciplina ligada aos estudos do Mercosul e me fazer refletir a respeito da educação na fronteira.

Aos estudantes bolivianos que colaboraram com a minha pesquisa e à escola por aceitar a realização das entrevistas e me recepcionar tão bem. Espero que meu trabalho contribua para que mais estudantes bolivianos possam ser incluídos nas escolas brasileiras e que a fronteira não nos separe.

Aos meus colegas de trabalho, da E.E. F.M. Rio Branco e do Instituto Federal de Rondônia/IFRO – *Campus* Guajará-Mirim e Porto Velho/Calama, que sempre me incentivaram a ingressar no mestrado e contribuíram na concretização da minha pesquisa de mestrado, direta ou indiretamente.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado em Educação, cada um de um lugar diferente e com perspectivas diferentes me fizeram olhar para outras possibilidades que até então não existiam para mim.

Por fim, aos meus cinco gatos, que me ajudaram a de desestressar nos momentos em que eu já estava cansada e sem criatividade. Nesses momentos eu sempre dava uma pausa para dar atenção a eles e depois voltava com a mente mais tranquila.



## RESUMO

OLIVEIRA, Márcia S. de. **Educação na Fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerín: a inserção de estudantes bolivianos em escolas públicas estaduais de Guajará-Mirim-RO**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

O direito à educação está no rol dos Direitos Sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, e reforçado no art. 205 da Carta Magna, além de estar assegurado em âmbito internacional através do Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, que confere o direito à educação em condições de iguais oportunidades. A fim de conferir como se dá o cumprimento desse direito, a presente dissertação de mestrado tem como objetivo verificar o processo de inclusão de estudantes bolivianos do Ensino Médio na zona de contato (PRATT, 1991) localizada na fronteira Brasil/Bolívia, entre as cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín. Propôs ainda identificar possíveis ações ou Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas na escola que visam promover a permanência e o progresso escolar do estudante imigrante, além de compreender como se desenvolve o fator cultural representado pelo multiculturalismo, a interculturalidade (CANCLINI, 2015), bilinguismo e a translinguagem (CANAGARAJAH, 2013) e (GARCÍA, 2014) advindos da convivência entre estudantes brasileiros e bolivianos resultante do hibridismo (CANCLINI, 2015) das culturas brasileira e boliviana. Nessa pesquisa, o processo de integração articulado entre os países que compõem o Mercosul em âmbito educacional, em especial os projetos desenvolvidos entre o Brasil e a Argentina, serviu como aporte para demonstrar a importância da educação no desenvolvimento da região a partir da Política Linguística implementada pelo bloco com a implantação do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Enquanto método de análise, a triangulação das diferentes informações foi realizada a partir da análise textual discursiva proposta por Demo (1995), dos dados qualitativos e quantitativos coletados por meio de pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública estadual na área urbana do município de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, cuja prioridade está no caráter qualitativo dos dados a partir de um questionário semiestruturado composto por questões abertas e fechadas aplicado a quatro estudantes bolivianos, em um universo de sete, e análise documental do Projeto Político da escola pesquisada, constituindo a base empírica da pesquisa. É conclusivo que a integração na América Latina precisa passar por um processo de intensificação, pois mostra um discreto avanço e no âmbito educacional essa espera pode acarretar muitos prejuízos como reprovação e evasão dos estudantes bolivianos nas escolas públicas de ensino médio de Guajará-Mirim/RO.

**Palavras-chave:** Fronteira. Imigrante. Interculturalidade. Integração. Políticas Públicas Educacionais.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Márcia S. de. **Education in the Guajará-Mirim/Guayaramerín border: the insertion of Bolivian students of High School in state public schools of Guajará-Mirim/RO.** 97 f. Masters Dissertation (Masters in Education) – Postgraduate Education Program, Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2019.

The right to education is part of the Social Rights guaranteed by the Federal Constitution of 1988 in its article 6 and reinforced in article 205 of the Magna Carta, in addition to being internationally scope thru Principle 7 of the Declaration on the Rights of the Child, 1959, that confers the right to education in conditions of equal opportunities. Therefore, the present Master's dissertation it has as objective to verify how it works inclusion process of high school Bolivian students in the contact zone (PRATT, 1991) located on the Brazil/Bolivia border, between the twin cities of Guajará-Mirim and Guayaramerín. Intend with this research to detect possible actions or educational public policies developed at school that aim to promote the permanency and the school progress of the immigrant student, in addition to understand how the cultural factor develops represented by multiculturalism, interculturality (CANCLINI, 2015), bilingualism and translanguaging (CANAGARAJAH, 2013) and (GARCÍA, 2014) derived from coexistence between Brazilian and Bolivian students resulting from hybridism (CANCLINI, 2015) between brazilian and bolivian cultures. In this research the articulate integration process between the countries that compose the Mercosur in the context educational, especially the projects developed between Brazil and Argentina, served as a contribution to demonstrate the importance of education in the regional development from the language policy implemented by bloc with the implementation of the Bilingual Border Schools Program (PEBF). As an analysis method, the triangulation of the different information was realized from the discursive textual analysis proposed by Demo (1995) of qualitative and quantitative data collected by means of a field research accomplished at a state public school in the urban area of the municipality of Guajará-Mirim, state of Rondônia, whose priority is in the qualitative character of the data from a semi-structured questionnaire composed of open and closed questions applied to four Bolivian students, in a universe of seven, just as the documentary analysis of the Political Pedagogical Project of the researched school, constituting the empirical basis of the research. It is concluded that the integration in Latin America needs to go through a process of intensification, because it shows a slight advance and in the educational scope this wait can cause many damages such as failure and dropout of Bolivian students in public high schools in Guajará-Mirim/RO.

**Keywords:** Border. Immigrant. Interculturality. Integration. Educational Public Policies.

## RESUMEN

OLIVEIRA, Márcia S. de. **Educación en la Frontera Guajará-Mirim/Guayaramerín: la inserción de estudiantes bolivianos en escuelas públicas estatal de Guajará-Mirim-RO.** 97 f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Postgrado en Educación, Universidad Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

El derecho a la educación está en el rol de los Derechos Sociales garantizados por la Constitución Federal de 1998, en su artículo 6º, es reforzado en el artículo 205 de la Carta Magna, además de estar asegurado en el ámbito internacional a través del Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, que confiere el derecho a la educación en condiciones de iguales oportunidades. A fin de conferir como ocurre el cumplimiento de ese derecho, la presente disertación de maestría objetiva verificar el proceso de inclusión de estudiantes bolivianos de la Enseñanza Media en la zona de contacto (PRAT, 1991) ubicada en la frontera Brasil/Bolivia, entre las ciudades gemelas de Guajará-Mirim y Guayaramerín. Propuso además identificar posibles acciones o Políticas Públicas Educativas desarrolladas en la escuela que visan promover la permanencia y el progreso escolar del estudiante inmigrante. También se busca comprender cómo se desarrolla el factor cultural representado por el multiculturalismo, la interculturalidad (CANCLINI, 2015), bilingüismo y el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013) y (GARCÍA, 2014) favorecidos por la convivencia entre estudiantes brasileños y bolivianos resultante del hibridismo (CANCLINI, 2015) de las culturas brasileña y boliviana. En esta investigación, el proceso de integración articulado entre países que componen el Mercosur en ámbito educativo, en especial los proyectos desarrollados entre Brasil y Argentina, sirvió como aporte para demostrar la importancia de la educación en el avance de la región a partir de la Política Lingüística implementada por el bloco con la institución del Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF). En cuanto al método de análisis, la triangulación de las diferentes informaciones fue realizada a partir del análisis textual discursivo propuesto por Demo (1995), de los datos cualitativos y cuantitativos colectados por medio de una investigación de campo ejecutada en una escuela de la red pública estatal en el área urbana del municipio de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, cuya prioridad está en el carácter cualitativo de los datos a partir de un cuestionario semiestructurado compuesto por cuestiones abiertas y cerradas aplicado a cuatro estudiantes bolivianos, en un universo de siete, y análisis documental del Proyecto Político Pedagógico de la escuela investigada, constituyendo la base empírica de la investigación. Se concluye que la integración en Latinoamérica necesita pasar por un proceso de intensificación, pues muestra un discreto avance y en el ámbito educativo esta espera puede traer perjuicios como la reprobación y evasión de los estudiantes bolivianos en las escuelas públicas en enseñanza media en Guajará-Mirim/RO.

**Palabras clave:** Frontera. Inmigrante. Interculturalidad. Integración. Políticas Públicas Educativas.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1:</b> Mapa da Península Ibérica no tempo de Augusto .....   | 28 |
| <b>Figura 2:</b> Mapa das fronteiras de Portugal .....   | 31 |
| <b>Figura 3:</b> Foto das embarcações que fazem a travessia de Guajará - Mirim a Bolívia (RO) - 1968 .....               | 43 |
| <b>Figura 4:</b> Foto das embarcações que fazem a travessia de Guajará - Mirim a Bolívia (RO) – 2018 .....               | 44 |
| <b>Figura 5:</b> Matrícula de estudantes bolivianos na rede estadual de Guajará-Mirim/RO - 2017 .....                    | 47 |
| <b>Figura 6:</b> Gráfico da frequência dos estudantes bolivianos em Guayaramerín (6 a 19 anos) .....                     | 50 |
| <b>Figura 7:</b> Foto do Duelo da Fronteira: Malhadinho e Flor do Campo (Guajará-Mirim/RO) .....                         | 54 |
| <b>Figura 8:</b> Foto da chegada da romaria da Festa do Divino no Porto Oficial e é recebida com festa por devotos ..... | 56 |
| <b>Figura 9:</b> Mapa das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Guayaramerín .....  | 61 |
| <b>Figura 10:</b> Mapa das cidades Gêmeas e tipos de articulação .....   | 62 |
| <b>Figura 11:</b> Escolas públicas municipais e estaduais de Fronteira .....   | 73 |
| <b>Figura 12:</b> Mapa da faixa de fronteira do Brasil e legislação .....  | 74 |
| <b>Figura 13:</b> Cidades gêmeas no Brasil .....   | 76 |
| <b>Figura 14:</b> Disciplina(s) que o estudante apresenta maior facilidade .....   | 80 |
| <b>Figura 15:</b> Disciplina(s) que o estudante apresenta maior dificuldade .....  | 80 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1:</b> Grupo de idade - Guajará-Mirim (2010) .....   | 41 |
| <b>Tabela 2:</b> Nacionalidade .....   | 42 |
| <b>Tabela 3:</b> Situação de ocupação (2010) .....   | 42 |
| <b>Tabela 4:</b> Classe de rendimento nominal mensal domiciliar per capita .....                                       | 43 |
| <b>Tabela 5:</b> Local de exercício do trabalho principal.....   | 44 |
| <b>Tabela 6:</b> Quantidade de alunos matriculados em Guajará-Mirim/RO .....   | 46 |
| <b>Tabela 7:</b> Frequência à escola em Guajará-Mirim (2010) .....   | 48 |
| <b>Tabela 8:</b> População de 4 anos ou mais de idade por sexo segundo o idioma que aprendeu a falar .....             | 49 |
| <b>Tabela 9 :</b> População de 6 a 19 anos por sexo, segundo a frequência escolar.....                                 | 50 |
| <b>Tabela 10:</b> População de 10 anos ou mais de idade, segundo a atividade econômica e a categoria ocupacional ..... | 51 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| AP       | Projetos de Aprendizagem  |
| CONFAZ   | Conselho Nacional de Política Fazendária                        |
| CRE      | Coordenadoria Regional de Educação                              |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais                               |
| EBTT     | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico                            |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos                                    |
| ICMPD    | <i>International Centre for Migration Policy Development</i>    |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                 |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                    |
| IDHM     | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                      |
| IFRO     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia |
| MEDUC    | Mestrado Acadêmico em Educação                                  |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul  |
| OIT      | Organização Internacional do Trabalho                           |
| PEBF     | Programa Escolas Bilíngues de Fronteira                         |
| PPGE     | Programa de Pós-Graduação em Educação                           |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico                                     |
| RAE      | Real Academia Espanhola   |
| RO       | Rondônia  |
| SEDUC    | Secretaria de Estado da Educação                                |
| SEFAZ    | Secretaria da Fazenda   |
| SGP      | Sistema Geral de Preferências                                   |
| TSE      | Tribunal Superior Eleitoral                                     |
| UAB      | <i>Universidad Autónoma del Beni</i>                            |
| UNIR     | Universidade Federal de Rondônia                                |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA .....</b>  | <b>21</b> |
| 2.1 Fatores que contribuem e fatores que travam a integração educacional<br>Brasil/Bolívia na fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín .....  | 21        |
| 2.2 Os estudantes bolivianos em escolas brasileiras: diminuindo as fronteiras<br>(?) .....  | 25        |
| 2.3 Breve histórico sobre a origem da Língua Portuguesa .....   | 28        |
| 2.4 Breve histórico da origem da Língua Espanhola.....  | 33        |
| 2.4.1 Castelhana e Espanhol .....   | 35        |
| <b>3 LEITURA DA FRONTEIRA DE GUAJARÁ-MIRIM/GUAYARAMERÍN<br/>(BRASIL/BOLÍVIA).....</b>   | <b>39</b> |
| 3.1 Aspectos socioeconômicos .....  | 39        |
| 3.2 Aspectos culturais .....  | 53        |
| 3.3 Aspectos geopolíticos .....   | 57        |
| <b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES<br/>BOLIVIANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS À LUZ DO DIERITO<br/>INTERNACIONAL.....</b> | <b>60</b> |
| 4.1 A educação como fonte de dignidade humana dos imigrantes bolivianos<br>no Brasil .....  | 60        |
| 4.2 O papel do Estado na garantia da educação para todos .....  | 67        |
| 4.3 Cidades gêmeas e a Política linguística do Mercosul nas fronteiras .....  | 74        |
| <b>5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA .....</b>   | <b>78</b> |
| 5.1 Práticas translíngue para o ensino na fronteira rumo à integração<br>educacional .....  | 78        |
| 5.2 Formação docente para atuar na educação da fronteira .....  | 82        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>86</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>89</b> |
| <b>APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>  | <b>97</b> |

## APRESENTAÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura de Letras/Espanhol, iniciado em 2004 na Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho, pude entrevistar dois estudantes bolivianos da “*Escuela Técnica Agropecuaria de Guayaramerín*” – Bolívia, durante um trabalho para a disciplina de Fonética e Fonologia, cuja finalidade era fazer uma transcrição fonológica das falas dos entrevistados, porém, o que mais chamou minha atenção foi o conteúdo do discurso dos estudantes ao relatarem as diferenças entre Brasil e Bolívia nos setores da educação e da agropecuária. Essa experiência me possibilitou conhecer um pouco da realidade dos estudantes bolivianos que vivem na fronteira com Brasil, pois até então, Guayaramerín era apenas uma cidade para turismo.

Após a conclusão da licenciatura, ingressei em duas Pós-graduação *Lato Sensu*, também na Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho, sendo a primeira finalizada em maio de 2011, Especialização em Mídias na Educação. Já a segunda, teve fim em outubro de 2011, Especialização em Língua Espanhola e Literatura Hispânica. Ambas contribuíram para que eu continuasse no ambiente acadêmico e realizasse pesquisas na área de Literatura Hispânica e Ensino de Espanhol para estudantes do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No mesmo ano que terminei a licenciatura, 2008, fui aprovada no concurso para professora de espanhol na rede pública de ensino em Rondônia. Fui lotada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, localizada na área central de Porto Velho, na qual fiquei até julho de 2016. Apesar de prestar concurso para vaga de professora de Língua Espanhola fui lotada como professora de Língua Portuguesa para atender à necessidade da SEDUC (Secretaria de Estado da Educação), pois o ano letivo já estava encerrando, era novembro, e havia uma lacuna muito grande de professores de Português. Somente em 2010 pude ministrar aulas de Espanhol, apenas para o Ensino Fundamental da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em 2008 um acontecimento importante trouxe mudanças profundas para o município de Porto Velho/RO, as construções das usinas hidrelétricas de Santo Antônio (Porto Velho) e Jirau (Jaci-Paraná – distrito de Porto Velho), iniciadas no



final do ano. Tal fato fez crescer o número de pessoas que chegaram à cidade para trabalhar nas obras. Merece destaque o número significativo de estrangeiros, grande parte composta por haitianos e bolivianos.

Esse novo cenário chegou às escolas e onde eu trabalhava não foi diferente. Três estudantes bolivianos, todos irmãos, se matricularam nas seguintes séries: 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

A experiência com estudantes bolivianos foi um desafio, pois até o momento apenas ensinava espanhol para estudantes brasileiros e ao ter que fazê-lo para falantes nativos precisei selecionar outros materiais porque os que são disponibilizados pelo MEC não atendiam às necessidades dos alunos, ora porque era muito superficial, ora porque predominava a variante do espanhol europeu, o que também dificultava a participação dos estudantes bolivianos nas aulas de espanhol. Assim, percebi que era preciso materiais que valorizassem a diversidade, pois do contrário, as aulas de espanhol estariam fadadas ao fracasso.

No ano de 2016 ingressei, por meio de concurso público, no Instituto Federal de Rondônia – IFRO/Campus Guajará-Mirim como Professora EBTT- Língua Espanhola. Nesta nova etapa da minha vida pude conviver e aprender muito com servidores que vieram de várias regiões do Brasil e me aproximar dos professores da “Universidad Autónoma del Beni” – UAB. Eram médicos, veterinários, dentistas, etc., que tinham interesse em aprender português devido à grande quantidade de alunos brasileiros nas universidades bolivianas, principalmente cursando medicina.

No ano seguinte, 2017, fui convidada para integrar o Grupo de Trabalho – Projeto de Pesquisa Diagnóstico Regional Guajará-Mirim – Etapa Bolívia, do Observatório Regional do IFRO, em conjunto com pesquisadores bolivianos, cujo objetivo era acompanhar o trabalho de coleta de dados na cidade boliviana de Riberalta para saber quais eram as necessidades educacionais da região compreendida por Guayaramerín e Riberalta, ambas no Departamento de Beni, Bolívia.

Por fim, em 2017, a partir das experiências que tive ao conviver com professores e alunos bolivianos em Guajará-Mirim, Guayaramerín e Riberalta decidi submeter um projeto para o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia, voltado para estudantes bolivianos do ensino médio matriculados em escola pública estadual no município de Guajará-Mirim a fim de analisar o processo de inserção desses estudantes e apontar

possíveis dificuldades enfrentadas por esse público relativas à retenção e evasão escolar ou as ações desenvolvidas pela escola que contribuem para o sucesso escolar.

Essa dissertação também tem a pretensão de analisar os dispositivos legais em âmbito nacional, educacional e internacional que incentivam as ações de integração educacional na fronteira com vistas a resguardar um direito fundamental, à educação.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema dessa dissertação de mestrado se justifica devido ao fato do Brasil receber ano após ano uma quantidade considerável de imigrantes. Segundo dados de Polícia Federal, em 10 anos aumentou em 160% a quantidade de imigrantes (entre 2006 e 2015). Assim, subiu de 45.124 para 117.745 o número de imigrantes, sendo que em 2015 os haitianos representavam o maior grupo no Brasil em dois anos consecutivos. Em segundo lugar estavam os bolivianos, sujeitos desta pesquisa, que se mantiveram nesta posição de 2014 a 2015, porém, neste último ano foram igualados pela quantidade de colombianos.

Certamente, os dados referentes aos imigrantes bolivianos podem não corresponder com exatidão, uma vez que muitos bolivianos entram no Brasil e vivem de forma irregular, fazendo com que não se contabilize estatisticamente e sirva de referência para as possíveis ações a serem desenvolvidas pelo governo através de Políticas Públicas. Não é pouco o número de bolivianos que passam anos vivendo no Brasil, geralmente em região de fronteira, e não regularizam sua situação junto aos órgãos federais como a Polícia Federal, Receita Federal, entre outros.

E o que fazer com esses imigrantes que chegam ao Brasil? Há educação de qualidade, trabalho e saúde para todos? Essas e outras tantas perguntas são importantes para poder entender esse novo cenário com a chegada de imigrantes que trazem sua cultura, suas línguas, seus sonhos, etc.

A partir desse novo paradigma originado pela presença dos bolivianos em terras brasileiras, essa pesquisa visa analisar como os estudantes bolivianos do Ensino Médio têm ingressado no sistema educacional brasileiro, ou seja, se efetivamente ocorre a inclusão desses estudantes, uma vez que o Brasil possui uma política internacional educacional vinculada ao Mercosul, o que em tese, representaria uma sintonia maior entre os Estados parte e associados do bloco devido à existência de mecanismos jurídicos em prol de um bem comum através de suas relações internacionais.

O objeto de pesquisa desta dissertação é relevante pelo fato de se preocupar com as condições às quais são submetidos os estudantes bolivianos no sistema educacional brasileiro, nas escolas de ensino médio da rede estadual de Rondônia, mais especificamente, no município de Guajará-Mirim, cidade-gêmea de Guayaramerín, fronteira com a Bolívia.

Por se tratar de um direito fundamental, a educação deve ser resguardada em todas as dimensões. Assim, não se pode ignorar a presença de estrangeiros no ambiente de aprendizagem brasileiro de forma a garantir uma formação de qualidade e construir um sujeito dotado de valores humanos e desta forma promover a equidade e garantir a justiça social. De acordo com Rawls (2000), é preciso que se observe as desigualdades econômicas e sociais, pois é através da equidade que os membros menos favorecidos da sociedade seriam beneficiados devido ao princípio de diferença, por entender que a igualdade nem sempre será justa por dar o mesmo para todos. Em algumas circunstâncias será preciso que alguns membros da sociedade recebam mais para que possam desfrutar das mesmas condições que os demais. Nesta pesquisa, os estudantes bolivianos, estrangeiros, precisam de tratamento equitativo para que possam alcançar condições de ensino de qualidade no mesmo nível que os estudantes brasileiros.

Sabe-se que as condições nas escolas brasileiras não são as melhores, imagina para um estudante estrangeiro, o que representa prejuízo para o aluno brasileiro devido à falta de estrutura, de maneira geral, pode ser muito pior quando o aluno que vem de uma outra cultura e língua e por isso precisa adaptar-se a uma nova realidade, que muitas vezes pode ser cruel. É preciso, portanto, uma atenção diferenciada para essa parcela de estudantes para que possam ter a dignidade respeitada com educação de qualidade e as mesmas oportunidades que os alunos nacionais.

Para alcançar os resultados, o método de pesquisa utilizado foi por meio de revisão bibliográfica através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, de cunho exploratório e interpretativo das informações obtidas por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública estadual da área urbana do município de Guajará-Mirim/RO.

A princípio, a pesquisa seria realizada em duas escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio Regular na área urbana da cidade de Guajará-Mirim, entretanto, só foi possível realizar a pesquisa em uma escola devido à demora na autorização por parte da SEDUC/RO (Secretaria de Estado da Educação). Com isso, a pesquisa foi realizada com 4 estudantes bolivianos que cursavam o Ensino Médio.

Enquanto método de análise, a triangulação das diferentes informações foi realizada a partir da análise textual discursiva proposta por Demo (2015) dos dados

qualitativos e quantitativos coletados por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública estadual na área urbana do município de Guajará-Mirim/RO, cuja prioridade está no caráter qualitativo dos dados a partir de um questionário semiestruturado composto por questões abertas e fechadas aplicado aos estudantes e análise documental do PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Interno da escola.

Vale destacar que na análise dos dados desta pesquisa sobressaem os aspectos qualitativos frente aos quantitativos, que nos dizeres de Demo possuem a seguinte característica:

Em consequência, avaliação qualitativa exige também disciplina de campo, coleta cuidadosa de material, sistematização do conhecimento, elaboração racionalmente inteligível. Mas tudo isto é instrumental, nem por isso secundário. Sua criatividade não está propriamente no desprezo da forma, que pode ser pura incompetência, mas sobretudo na construção dialogal, que produz conhecimento na prática e prática no conhecimento. (DEMO, 1995, p. 247)

Esta pesquisa tem sua base teórica alicerçada a partir das reflexões de Canclini (2015) a respeito da hibridação, mescla cultural e linguística, em regiões fronteiriças, onde se produz um maior cruzamento entre o culto e o popular, que resulta no surgimento das culturas híbridas como uma proposta teórica metodológica para integrar abordagens quantitativas e qualitativas para repensar o papel da educação na dinâmica da fronteira.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Canclini (2015), os estudos de Yip e García (2018) trazem à luz o translinguismo em sala de aula em regiões marcadas pelo encontro de culturas e línguas diferentes, o que Pratt (1991) chama de zona de contato. As implicações acerca do translinguismo contribuem com o discurso do Mercosul no âmbito educacional ao desenvolvimento o Projeto de Escolas de Fronteira e a formação docente para possibilitar uma educação de qualidade nos dois lados da fronteira.

Também contribuíram para esta dissertação os estudos de Orlandi (1998), Rajagopalan (1998) e Revuz (1998) a respeito de língua, linguagem e identidade em textos reunidos na obra organizada por Inês Signorini (1998), além de autores consagrados da linguística e da semiótica como Saussure (2006), Landowski (2002) e Franchi (1977).

## **2 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA**

Esta seção se destina a apresentar os pressupostos teóricos relativos à hibridação e interculturalidade a partir das reflexões de Néstor García Canclini (2015), além de Signorini (1998), Orlandi (1998), Revuz (1998), Moita Lopes (1998) e Saussure (2006), dentre outros autores que seguem a mesma temática ao tratar da identidade linguística e do Multilinguismo, pertinentes nas regiões fronteiriças, destacando a relevância desses fatores em áreas que apresentam uma singularidade marcada por diferentes povos e culturas. Ainda nesta seção, será apresentado um breve histórico sobre a origem da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola a fim de identificar as relações históricas entre as duas línguas que favorecem a mescla dos dois idiomas e a integração educacional.

### **2.1 Fatores que contribuem e fatores que travam a integração educacional Brasil/Bolívia na fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín**

Ao referir-se às fronteiras, se imagina muitas vezes um espaço físico, porém, de acordo com Néstor García Canclini (2015) a respeito da interculturalidade nessas regiões, em “Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade”, o autor analisa a região de fronteira entre o México e os Estados Unidos, mostrando como as questões referentes à língua e à cultura são essenciais para a formação de uma cultura híbrida. O autor também menciona que a questão linguística é parte integrante da formação das Américas e está arraigada na cultura, uma vez que sua formação deriva das formas sincréticas criadas pelas matrizes espanholas e portuguesas associadas aos indígenas. Dessa forma, é possível dizer que a América Latina já nasceu híbrida e, posteriormente, foram acrescentados os escravos negros advindos da África.

Um ponto importante debatido por Canclini (2015) diz respeito à desterritorialização e reterritorialização, pois não há mais que se falar em territórios geográficos e sociais, considerando que essas barreiras foram destruídas, constituindo nova formação cultural para a América Latina; o que significa que o modelo linguístico surgido devido a essa imbricação geográfica-territorial deva ser refletida, principalmente, em se tratando do elemento cultural: a língua. Assim define Canclini acerca do fenômeno da desterritorialização e reterritorialização:

As buscas mais radicais sobre o que significa estar entrando e saindo da modernidade são as dos que assumem as tensões entre desterritorialização e reterritorialização. Com isso refiro-me a dois processos: a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais, e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. (CANCLINI, 2015, p. 309)

Esse novo cenário só foi possível devido à transnacionalização dos mercados simbólicos e as migrações, como ressalta Canclini (2015, p. 309-310). Neste prisma, o autor também salienta que as culturas são de fronteira, porém, sem linhas limítrofes. Fato este que contribui entender a formação híbrida, uma vez que as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, todavia, ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINI, 2015, p. 309).

Ainda nesse viés cultural, Gaglietti e Barbosa (2007) trazem uma reflexão acerca da crise de representatividade na América Latina, uma vez que durante muito tempo não houve interesse pela integração latino-americana. Esse isolamento, segundo os autores, merece destaque o fato que:

Como já se assinalou, a inexistência de projetos nacionais de integração na América Latina foi, em grande parte, responsável pela perda de referências tradicionais e pelo afloramento de processos de estranhamento, em vista, sobretudo, do convívio entre sociedades díspares, que, embora ocupando espaços comuns, não chegaram a se integrar. (GAGLIETTI; BARBOSA, 2007, p. 4)

No campo linguístico, apesar da transnacionalização, Signorini (1998) aponta que Língua(gem) e identidade estão correlatas, porque: “A língua é o mais autocontido, o mais resistente de todos os fenômenos sociais. É mais fácil eliminá-la do que desintegrar-lhe a forma individual”. Franchi (1977) vai além ao confirmar que a linguagem é certamente utilizada como um instrumento de comunicação, porém, antes mesmo de estabelecer laços contratuais de interação com o outro, possui uma ação ativa e criadora. Portanto, o autor entende que a linguagem:

[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 1977, p. 25)

É possível notar o impacto que a língua pode causar nas relações sociais, econômicas, etc. Se nos referirmos à fronteira entre os países de línguas diferentes, esse fator se torna mais importante devido as trocas simbólicas que ocorrem entre eles, como o caso do Brasil e da Bolívia, foco das nossas atenções.

A ideia de aglutinação, junção, miscigenação, ou outras que tratam sobre o fenômeno linguístico presente nas fronteiras vêm há tempos sendo tema de estudos, porque dele demanda todo o investimento necessário para o acontecimento estético-sinestésico dos indivíduos que vivem a realidade na fronteira. Canclini (2015) defende a ideia como hibridação ou mescla; enquanto, Chomsky<sup>1</sup> (1965, *apud* Signorini, 1998, p. 25), conforme o texto redigido por Kanavillil Rajagopalan no livro de Signorini (1998), trata de falante-ouvinte ideal em uma comunidade homogênea. Vale ressaltar nesse ponto, que essa homogeneidade dita como ideal, é refutada, nos termos de Yngve<sup>2</sup> (1971, p. 30, *apud* Signorini, 1998, p. 25) discordando de Chomsky: “A maioria dos linguistas habitualmente desvia os olhos como se tivesse vergonha de olhar para as pessoas reais, ou como se julgasse que não é muito elegante e digno fazer isso”. Isso a que se refere Yngve (*ibid*), Pandit<sup>3</sup> (1975, p. 177 *apud* Signorini, 1998, p. 25), complementa-se ao referir sobre o pluralismo linguístico como fenômeno social. Ademais, Pandit (1975) acrescenta o fato de que a maior parte dos seres humanos são pertencentes a comunidades linguísticas pluralistas. Desta forma, fica claro que o pensamento proposto por Chomsky é idealizado e foge da realidade atual, mesmo porque, a pluralidade linguística pode ser entendida como fator favorável à hibridação, e ao contrário do que se imagina, não separa, mas se une, e ao se unir não se homogeneiza porque o ideal é que ao se unir não perca suas características, seus elementos simbólicos, seus costumes, suas normas, para a preservação cultural.

Diante de um cenário social mundial marcado pelo interesse do mercado, Recuero (2014) discorre sobre a jogo político que envolve a utilização de determinada língua e a exclusão de outras. Para a autora, a política linguística imposta pelo mercado serve para privilegiar e dar mais poderes para uma parcela da sociedade e por outro lado, silenciar e excluir alguns, porque:

[.] a própria linguagem é política, ou seja, é uma forma prática de ação e um ato político inserido na rede de relações de poder que constitui a sociedade. Desde Aristóteles, temos que “o homem é um animal político”, um animal da *polis*: *anthropos physei politikon zoon*, que tem a palavra e através dela constrói e participa nas relações sociais. (RECUERO, 2014, p. 295, grifo do autor)

<sup>1</sup> CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mas.: M.I.T. Press

<sup>2</sup> YNGVE, V. H. (1971). *The struggle for a theory of native speaker*. In F. Coulmas (ed.). (1971). Pp. 29-50.

<sup>3</sup> PANDIT, P. B. (1975). *Linguistics and sociology*. In R. Bartsch & T. Vennemann (eds.) *Linguistics and Neighbouring Disciplines*. Amsterdã. North-Holland Publishing Co.



Conforme o mercado sinalizar, a valorização ou desvalorização de uma língua será direcionada e quem não se adequar não conseguirá se inserir no mercado de trabalho. Uma prova recente é a revogação da Lei nº 11.161/2005, que regulamentava o ensino da Língua Espanhola no Brasil, tornando-o obrigatório no Ensino Médio e foi revogada pela Lei nº 13.415/ 2017, que traz no art. 26, § 5º, a oferta da língua inglesa no currículo já no ensino fundamental. O art. 35-A, § 4º, da referida lei, versa sobre a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa no ensino médio e que outras línguas estrangeiras podem ser ofertadas, porém, de forma optativa, tendo como preferência o espanhol, dependendo de uma série de fatores como: disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Observa-se que apesar da participação do Brasil no Mercosul e a política de integração do bloco, o Brasil caminha na contramão e ignora seus vizinhos ao não favorecer o ensino da língua espanhola, pois há uma série de barreiras que inviabiliza a oferta do espanhol, principalmente de maneira optativa.

Apesar da mudança de pensamento e de posicionamentos teóricos, seja no cenário nacional, como internacional que diz respeito a esses aspectos socioculturais, a linguística não cumpriu sua função ao observar tais acontecimentos linguísticos manifestados nas fronteiras. É nesse sentido que Rajagopalan faz severas críticas as ações tardias dos linguistas a respeito do multilinguismo ao afirmar que:

Permanece o fato, porém, de que os linguistas até agora têm sido lentos em perceber todo o alcance das implicações do multilinguismo e do multiculturalismo. Em consequência disso, não chegaram normalmente a reconhecer que o conceito tradicional de identidade em linguística necessita de uma revisão urgente. A identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes. (RAJAGOPALAN, *in* SIGNORINI (Org.) 1998, p. 40)

O autor também destaca a noção que se tinha a respeito da hibridação nos seus mais variados pontos: linguístico, cultural, religioso, na formação da identidade de um povo.

Para se ter uma ideia da importância da língua como fator social, e portanto, de inclusão ou exclusão, vale ressaltar, conforme Jacob (1998), que:

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da 'alma' ou do

'íntimo', ou do que quer que seja, do indivíduo; e, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca. (JACOB L.M, *in* SIGNORINI (Org.) 1998, p. 76)

Com relação à língua como fator cultural, Néstor G. Canclini (2015 – p. 220-221), destaca que os fenômenos locais que podemos identificar aqui - culturais - são hoje os produtos multideterminados de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais. Por extensão, propõe a “possibilidade de pensar o lugar constituído por processos híbridos e complexos, usando como signos de identificação elementos procedentes de diversas classes e nações”. É válido também citar que tudo isso deve ser visto “como produto de dinâmicas internas e, simultaneamente, em relação com as novas modalidades de subordinação das economias periféricas, da reestruturação transnacional dos mercados de bens materiais e de comunicação” (CANCLINI, 2015, p. 285).

## **2.2 Os estudantes bolivianos em escolas brasileiras: diminuindo as fronteiras (?)**

Muitos imigrantes nos primeiros contatos com uma outra cultura enfrentam dificuldades. Nesse momento, o fator linguístico pode servir para aproximar ou distanciar as pessoas que vivem em região fronteiriça. No que se refere ao plano educacional, pode incluir ou excluir alunos na sala de aula.

Por se tratar de alunos bolivianos em escolas brasileiras, é preciso analisar a situação desses alunos como sujeitos que precisam se relacionar através de uma língua não materna (o espanhol), porque na escola, a questão do sujeito é seu trabalho de identificação com o conhecimento do mundo, realidade natural ou social, e assim, ele mesmo se inclui. Afinal, é a escola o espaço de promoção da inclusão ou exclusão, e que segundo Orlandi (1998), também depende do aluno, pois do contrário, não ocorrerá inclusão.

Segundo Orlandi (1998, p. 211), ter uma identidade linguística escolar pode ser uma espécie de passaporte para a des-territorialização dos sentidos, já que o sujeito passa a pertencer a um outro território e a escola possibilita o “deslocamento” da identidade ao propiciar novos sentidos ao sujeito. Segundo a autora, esse passo de significação do sujeito é relevante porque:

2. Os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo

tempo e é nisto que consiste os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção do sujeito. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. (ORLANDI, *in* SIGNORINI (Org.) 1998, p. 205)

Contudo, isso não faz com que perca sua identidade, apenas a modifica. Porém, para que chegue ao ponto de desterritorialização, e conseqüentemente, ocorra a inclusão, reterritorialização (CANCLINI, 2015), dos alunos bolivianos nas escolas brasileiras é preciso passar pelo processo de aprendizagem de outra língua, que de acordo com Revuz (1998), tende a ser um período conflituoso para o aprendiz, pois:

[...] Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós, como as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. [...] (REVUZ, *in* SIGNORINI (Org.) 1998, p. 217)

Revuz (1998, p. 217) explica que as reações conflituosas do aprendiz de uma outra língua, no caso, os bolivianos aprendendo o português nas escolas brasileiras, se justificam pelo fato de trazerem consigo longa história com sua língua e isso poderá ocasionar interferência na forma de aprender a língua estrangeira.

Seguindo a vertente acerca do hibridismo, Revuz explica como os conflitos causados nos primeiros contatos com uma língua estrangeira se abrandam quando:

[...] acontece a passagem à escrita. O acesso a enunciados completos e dotados de sentido vem amenizar o corpo-a-corpo com a dimensão fonética. Tais pessoas constroem para si mesmas um sistema fonético pessoal, híbrido, mas fortemente ancorado no da língua materna. (REVUZ, 1998, p. 221).

Aos poucos, o sujeito aprendiz da língua estrangeira conseguirá traçar estratégias para suprimir as dificuldades fonéticas, quando passa a elaborar o sistema fonético híbrido, o que lhe permite alcançar o resultado favorável na aprendizagem de uma língua estrangeira, porém, sem se afastar da língua materna.

A princípio, a dificuldade causada pelo estranhamento no contato com outra língua pode parecer uma perda de identidade, que Revuz (1998, p. 224) diz que na verdade não é isso que acontece, porque tende a ser uma renovação e relativização da língua materna. E vai além, considera, nesse caso, uma descoberta de espaço de liberdade. A autora também afirma que: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (1998, p. 227), pois no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira o hibridismo aparece como facilitador na transição entre a língua materna e a língua estrangeira.

Por fim, Revuz nos ensina que o principal é respeitar a língua do outro e afirma:

Concretamente, seja que se trate de relações no interior da Comunidade Europeia, seja de relações com ou entre outros países, “viver com, sem rejeitar nem absorver”, significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas. Isso significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. (REVUZ, 1998, p. 229)

Sob a perspectiva estruturalista como vista em Ferdinand de Saussure, a produção mesma do sentido linguístico consiste justamente, em seu nível fundamental, em um processo de “marcações” de diferenças e relações. É também como articulação relacional de diferenças que, sob a perspectiva da sociosemiótica, advém aos sujeitos sociais (individuais e/ou coletivos) suas próprias noções de identidade e de alteridade, sua percepção de Si (ou de Nós) e do(s) Outro(s):

Não é diferente com o “sujeito” – *eu* ou *nós* – quando o consideramos como uma grandeza *sui generis* a constituir-se do ponto de vista de sua “identidade”. Também ele condenado, aparentemente, a só poder construir-se pela diferença, o sujeito tem necessidade de um *e/le* – dos “outros” (*e/les*) – para chegar à existência semiótica, e isso por duas razões. Com efeito, o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia a mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele. Assim, quer a encaremos no plano da vivência individual ou (...) da consciência coletiva, a emergência do sentimento de “identidade” parece passar necessariamente pela intermediação de uma “alteridade” a ser construída (LANDOWSKI, 2002, p. 3-4)

Nesse contexto de inclusão de estudante bolivianos no Ensino Médio em escolas brasileiras, a hibridação se faz presente para auxiliar na transição da língua materna para a língua estrangeira.

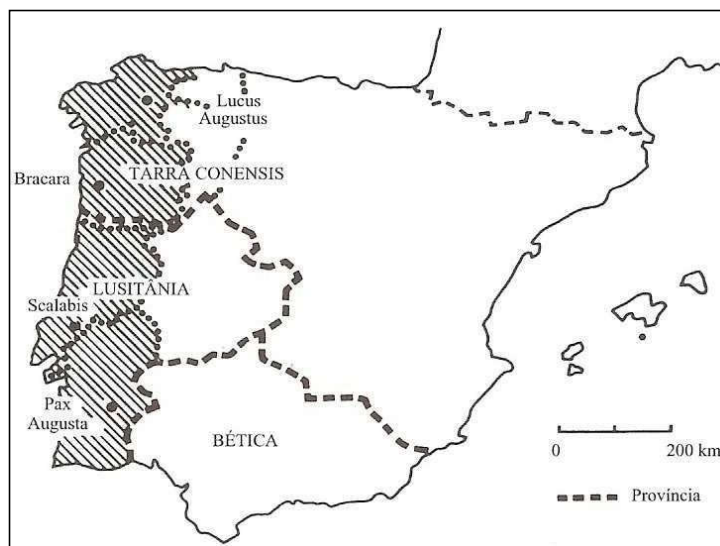
Logo, a língua como o lugar da “mediação” porque passa a ser o lugar-meio do “ideal participativo da população na vida social e cultural” (FREIRE, 1977), ou ainda como propõe Jesús Martin-Barbero (2008): “o espaço articulador para a configuração da materialidade social e da expressão cultural da sociedade”.

### 2.3 Breve histórico sobre a origem da Língua Portuguesa

Para compreender a complexidade linguística vivenciada na fronteira Brasil/Bolívia é preciso fazer um breve histórico das línguas utilizadas na região. Por isso, a origem da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola resulta de fundamental importância, principalmente devido à estreita relação entre ambas.

A Língua Portuguesa tem sua origem vinculada à história da Península Ibérica, que segundo Vasconcelos (2010), o processo de conquista dos lusitanos por parte dos romanos se deu ainda no século III a.C e se desenvolveu até à conquista definitiva da Lusitânia durante o governo do imperador Augusto, como mostra o mapa a seguir.

**Figura 1 - Mapa da Península Ibérica no tempo de Augusto**



Fonte: TEYSSIER, (2001, p. 6)

Assim, a Língua Portuguesa se originou do latim vulgar trazido pelos romanos e em seguida passou por diversas modificações que a fizeram diferenciar do latim<sup>4</sup>. Contudo, não foi só a Língua Portuguesa que resultou da evolução do latim vulgar, Vasconcelos ainda elenca outros idiomas surgidos a partir do latim ao mencionar que:

Outras línguas se desenvolveram do latim vulgar no *orbis Romanus*. O conjunto de todas as formas a *família românica* ou *neolatina*. Os principais membros da família românica são: *português, espanhol, francês, provençal, italiano e romeno*, — todos eles providos de abundante literatura. Mas além destes podem contar-se outros, que, se não apresentam tão rico pecúlio literário como os antecedentes, apresentam, contudo, caracteres glotológicos que lhes dão individualidade: o *ladino*, falado em parte da Áustria, da Suíça, e do Norte da Itália; o *sardo*, falado na Sardenha. Há também quem conte como tal um grupo glótico (sueste da França; Val Soana e Vale d'Aosta; e Suíça Ocidental) que participa do francês e do provençal, e por isso se chama *franco-provençal*. (VASCONCELOS *in*: BECHARA, 2010, p. 15, grifo do autor)

É possível verificar que, tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua Espanhola são frutos do latim. Entretanto, é preciso diferenciar o latim vulgar, que deu origem à Língua Portuguesa, do latim bárbaro. O primeiro se refere a uma língua viva que com o tempo se modificou e está representado pelas línguas românicas ou romanço. Por sua vez, o segundo, trata do latim dos escravos da idade média, que mesclava palavras e expressões da língua falada, cujos os textos datam a partir do século IX. Antes de utilizar a Língua Portuguesa na escrita, o que ocorria na prática era, falar o latim (romanço) e escrever em latim bárbaro, para documentos oficiais como: contratos, testamentos, etc. Por isso, os textos mais antigos escritos nesta língua são originários de cartórios conventuais da Beira e do Minho.

Para Vasconcelos (2010), as expressões escritas em português que aparecem nos documentos latino-barbáricos compõem o que o autor chama de português proto-histórico, ou seja, a primeira fase do português arcaico, que perdurou até o século XII, já que, a partir de então deu início à escrita em Língua Portuguesa.

Porém, antes de chegar ao português antigo ou arcaico, a Língua Portuguesa esteve atrelada a outra língua, o Galego, por isso, não se pode falar da história da

---

<sup>4</sup> O latim era um modesto dialeto de pastores que fundaram Roma e que viviam numa pequena região do Lácio, às margens do rio Tibre, cercado pelos dialetos itálicos e pelo etrusco. Estes pastores tiveram de lutar para vencer dificuldades advindas de uma terra insalubre e pantanosa e, a pouco e pouco, foram dominando as comunidades vizinhas e se preparando para o grande destino que desempenhariam no futuro do mundo ocidental. (SAID ALI, M. *in*: BECHARA, 2010, p. 26)

Língua Portuguesa e deixar de mencionar o idioma da Galiza, uma vez que houve um período na história do idioma em que se realizou a junção dos dois e assim, o que existia era o galego-português ou português-galego, que de acordo com Vasconcelos (2010), resultou das transformações do latim vulgar porque:

Ao mesmo tempo que o latim vulgar se transformava em português-galego na Lusitânia do Norte (tomo a expressão *Norte* em sentido lato), devia também produzir no resto da Lusitânia um idioma românico que por ora não sabemos ao certo em que relação estava com aquele: se lhe era igual, ou se diferia dele, muito ou pouco. (VASCONCELOS, *In*: BECHARA, 2010, p. 15, grifo do autor)

Para Areán-García (2011), as mudanças geradas no Galego-Português se deram por conta das alterações históricas e políticas de cada território, Portugal e Galiza, pois durante o reinado de Fernando I (1035-1063) os reinos cristãos se expandiram para o sul da Península Ibérica. Entretanto, antes mesmo da morte de Fernando I, o mesmo dividiu entre os seus filhos o reino e tal divisão foi decisiva para a formação da Língua Portuguesa pelo fato de a Galiza ter alcançado a independência. A divisão dos territórios ficou da seguinte maneira:

[...] a região de Castela a Sancho II, Leão a Afonso VI e Galiza a García I. Então, durante o período de 1065 a 1090, a Galiza se tornou um reinado independente sob a coroa de Garcia I, cujos limites ao sul ultrapassavam as margens do rio Douro e, a leste, se estendiam por terras que hoje são asturianas, leonesas e também de Zamora. (ARIÉN-GARCÍA, 2011, p. 8)

A divisão política e geográfica, conforme Arién-García (2011, p. 8), mudou os rumos dos dois idiomas, já que as mudanças da corte portuguesa do Norte para o sul geraram aos poucos o afastamento das normas linguísticas galega e portuguesa. Durante o processo de separação dos territórios cristãos, a ausência da unidade política propiciou o aumento das diferenças entre a língua do Norte e do sul do rio Minho, que na realidade já havia.

Com a separação dos territórios, e conseqüentemente, o afastamento dos idiomas, Galiza acabou perdendo força política e viu Castela avançar sobremaneira, enquanto a região do Condado Portucalense, Portugal, se desenvolveu militarmente nas batalhas de reconquista rumo ao sul, comandado por Dom Afonso Henriques, filho de Dom Henrique de Borgonha e Dona Teresa.

Arién-García (2011, p. 9) menciona que após conquistar a independência política e se ver livre do reino de Castela, Portugal também se afastou da Galiza. Somente em 1179 Dom Afonso Henriques foi nomeado Afonso I, sendo reconhecido

como o rei de Portugal perante a Igreja Católica em Roma. Todavia, o que garantiu a separação geográfica definitiva entre Portugal e Leão e Castela foi o Tratado de Alcanizes, assinado em 1297, no reinado de Dom Dinis, momento em que ocorreu a fixação das fronteiras atuais de Portugal, conforme o mapa abaixo.

Figura 2 – Mapa das fronteiras de Portugal



Fonte: ARIÉN-GARCÍA, 2011, p. 9)

Além da formação da nova fronteira, Teyssier (2001, p. 20) salienta que o novo reino de Portugal se expandiu para o sul e com isso incorporou áreas reconquistadas dos “mouros”<sup>5</sup>. Desta forma, Portugal foi pouco a pouco movimentando sua cidade mais importante de Guimarães, escolhida desde o primeiro rei e localizada no Norte, para o Sul, cujas cidades preferenciais passaram

<sup>5</sup> Mouros – nome pelo qual, de maneira geral, eram designados, na Península Ibérica, durante a Idade Média\*, os muçulmanos ali instalados: árabes\*, berberes\* e outros. (AZEVEDO, 1999, p. 317)



a ser Coimbra e Santarém, até que finalmente chegou a Lisboa, situada em plena região moçárabe<sup>6</sup>.

Em consequência da separação da Galiza e Portugal, o resultado alcançado pelo Galego e o Português foram distintos:

Enquanto o português veio a ser a expressão de um povo em expansão política, territorial, econômica e cultural, o galego, em contrapartida, se transformou em expressão coloquial de um povo reprimido diante do domínio castelhano, sofrendo influências deste e de outras línguas trazidas pela peregrinação a Santiago de Compostela<sup>7</sup>, tais como o catalão, provençal e francês, dentre outras no seu desenvolvimento. (ARIÉN-GARCÍA, 2011, p. 13)

De acordo com Arién-García (2011, p.14), foi a partir do avanço político, territorial, econômico e linguístico, em 1536, que se publicou a primeira gramática da Língua Portuguesa, escrita por Fernão de Oliveira. Por sua vez, a Língua Galega, após gozar de um período de Esplendor Medieval e ter status de língua culta, entra em declínio em um período denominado Séculos Escuros, que compreende o final da Idade Média ao começo do século XIX, tendo sua primeira gramática lançada no final do séc. XIX.

O poeta brasileiro Olavo Bilac, no poema denominado Língua Portuguesa exalta a beleza e o seu amor pelo idioma surgido na região do Lácio, o latim, ao dizer que:

Língua portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
És, a um tempo, esplendor e sepultura:  
Outro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te, assim, desconhecida e obscura,  
Tuba de alto clangor, lira singela,  
Que tens o trom e o silvo da procela,  
E o arrollo da saudade e da ternura!

<sup>6</sup> Moçárabe – variedade do hispano-romance que continuavam falando na Hispania islâmica durante o tempo da invasão muçumana e que se mantinham ainda em alguns núcleos da população durante a Reconquista. (PENNY, 1998, p. 15)

<sup>7</sup> Santiago de Compostela foi declarada em 1985 pela UNESCO Património Cultural da Humanidade, “por ser um extraordinário conjunto de monumentos agrupados à volta do túmulo de Santiago o Maior, e destino de todos os trajetos da maior peregrinação da Cristandade entre os séculos XI e XVIII, Santiago de Compostela é sem dúvida alguma um dos mais indiscutíveis bens patrimoniais da Humanidade. Disponível em: <https://www.caminodesantiago.gal/pt/parar-e-seguir/cidade-criativa>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
De virgens selvas e de oceano largo!  
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: “Meu filho!”  
E em que Camões chorou, no exílio amargo,  
O gênio sem ventura e o amor sem brilho! (BILAC, 1997, grifo do autor)

Conforme Said Ali (2010), a região do Lácio correspondia a uma pequena comunidade rural localizada na Península Itálica que abrigava povos de diversas origens, indo-europeias, como o osco e o umbro, não indo-europeias, os etruscos. Por isso o poeta brasileiro resgata a origem da Língua Portuguesa e se remete à região que deu origem ao latim e conseqüentemente, a Língua Portuguesa, além de mencionar um dos maiores representantes do idioma, o poeta português Luís Vaz de Camões.

## 2.4 Breve histórico da origem da Língua Espanhola

A Língua Espanhola, assim como a Língua Portuguesa, é proveniente do latim vulgar ou falado, propagado a partir do final do século III antes de Cristo, que a partir da desintegração do Império Romano deu origem a novas nações, e conseqüentemente, se distanciando das relações íntimas entre as antigas províncias, invadidas por suevos, visigodos, francos, borgonheses, ostrogodos, etc. Com essa nova formação, era natural que as diferenças regionais dessem origem a diferentes idiomas, pois o latim vulgar falado na Espanha era diferente do que havia na França ou Itália.

Com o tempo, o termo “latim vulgar” passou a ser questionado porque já se fazia uso das formas locais em cada região. Assim, Penny apresenta as outras maneiras de nomear as novas línguas surgidas a partir do latim:

[...] Agora bem, o termo <latim vulgar> deixa de resultar útil quando, com o passar do tempo, começa a escrever nas formas locais da língua (século IX d.C no norte da França); a partir desse momento é a voz <romance> a que se aplica a toda as variedades vernáculas, faladas ou escritas, descendentes do latim. No entanto, alguns estudiosos designam também com <romance> à língua falada em séculos anteriores; outros preferem o termo <protorromance> para denominar àquelas modalidades de fala que constituem o antecedente dos idiomas românicos. (PENNY, 1998, p. 3, grifo do autor, tradução nossa)

Segundo o autor, Penny, o período de transição do latim para as novas línguas foi marcado pelo bilinguismo, principalmente nas regiões mais afastadas das principais cidades romanas. Um exemplo é o caso do vasco e o latim ou este com o celta. O bilinguismo contribuiu para numerosos empréstimos de outras línguas já existentes para a formação dos romances peninsulares.

Sobre o bilinguismo, Penny (1998) destaca que durante o período de conquista e reconquista da Península Ibérica, em especial, desde o século V e até o princípio do século VIII, a região estava sob o domínio da monarquia visigótica e de sua aristocracia. Antes de adentrar à Península, os visigodos já estavam parcialmente romanizados, com isso, o bilinguismo se desenvolveu desde o princípio entre o latim e a língua nativa falada pelos visigodos, o germânico oriental.

Apesar da existência de uma língua anterior ao latim, o germânico oriental, a mesma não alcançou prestígio de código escrito durante a etapa hispânica, uma vez que o latim permaneceu como a língua da cultura e da administração durante o período visigótico e foi adotada por ser a língua dos súditos, que representava a maioria da população peninsular.

Durante o período em que a Espanha estava sob o poder dos visigodos, um fato político teve um grande significado linguístico, o estabelecimento do governo em Toledo. Pela primeira vez a sede do poder político na península se estabeleceria na área central, quando os visigodos perderam o poder da Espanha para os árabes no início do século VIII.

Toledo se tomou um símbolo para os cristãos do Norte, frente à missão de reestabelecer a Espanha cristã visigótica. Porém, em seguida, Toledo foi reconquistada pelo reino de Castela, em 1085, o que reforçou o prestígio do castelhano, dada a sua importância como língua oficial.

Com todo esse processo político de conquista e reconquista da Península Ibérica por diferentes povos e culturas, Penny destaca a importância da língua árabe na formação da Língua Espanhola ao dizer que:

A invasão islâmica de 711 teve enormes consequências linguísticas, pois não só provocou o contato entre o latim hispânico e seus descendentes com o idioma de outra cultura – que logo se desenvolveria mais e alcançaria maior prestígio que a própria da Europa cristã – e ainda criou condições para a aparição de um número importante de empréstimos léxicos e semânticos procedentes do árabe [...] (PENNY, 1998, p. 13, tradução nossa)

Desse contato entre o latim hispânico e a língua árabe resultou uma transformação linguística profunda, pois mudou completamente o mapa dialetal da Espanha e deu visibilidade a umas variedades romances, que teria sido marginalizada e deixada na periferia caso não sofresse essa alteração significativa.

A expansão do reino de Castela, no século XIII, conseguiu abranger metade do território peninsular, em consequência, viu a implantação de sua língua na região devido ao retrocesso do árabe e a extinção do moçárabe, que foi se dissolvendo nos padrões castelhanos durante os séculos XIII e XIV. Contudo, esse processo de “castelhanização” não foi rápido.

O apogeu do castelhano se deu durante o Século de Ouro ao se converter em língua literária e culta da Galícia e das zonas dos falantes de catalão, originando mais uma vez o bilinguismo nestas regiões. Mas, apesar de ter havido o uso de dois idiomas em algumas regiões da Espanha, com o tempo o uso exclusivo do espanhol como língua veicular da educação foi se fortalecendo, principalmente durante o franquismo<sup>8</sup>, período em que outras línguas diferentes do espanhol não poderiam ser faladas ou escrita, ou que reduziu bastante a produção literária em catalão e galego.

#### **2.4.1 Castelhana e Espanhol**

Quando se trata da Língua Espanhola sempre há questionamentos a respeito da nomenclatura adequada a ser utilizada, castelhano ou espanhol, pois os dois termos têm gerado dúvidas ao serem mencionados. Assim, Penny esclarece a utilização dos termos ao discorrer que:

Os termos castelhano e espanhol são hoje em dia sinônimos quando designam a língua nacional da Espanha moderna y das dezenove repúblicas americanas: com este sentido os utilizamos, pois, indistintamente. Entretanto, estes dois termos não são sinônimos em outros contextos, e se requer certa precisão sobre seu significado. (PENNY, 1998, p. 26)

Durante a Idade Média, a língua cuja origem é tratada nesse breve histórico foi denominada castelhano ou romance castelhano. Somente nos primeiros séculos

---

<sup>8</sup> Na Espanha, regime instaurado pelo general Francisco Franco (1892-1975), no período de 1936 a 1975. (AZEVEDO, 1999, p. 203)

da Reconquista<sup>9</sup> se falou da Espanha muçulmana, posteriormente, na Península Ibérica em sua totalidade. Durante a Reconquista (AZEVEDO, 1999), iniciada com a batalha de Covadonga (718? 722?), Granada foi tomada oito séculos depois, em 1492. Com o fim dos confrontos entre cristãos e muçulmanos a Espanha voltou a consolidar a cristandade ocidental. Neste período, fatos importantes aconteceram, como a tomada de Toledo e Valência, a batalha de Las Navas de Tolosa, eventos narrados na prosa e poesia em que aparece Rodrigo de Vivar, conhecido como *el Cid*, herói espanhol.

Finalmente, após a união das coroas de Aragão/Catalunha e Castela/León/Galícia ao novo Estado-Nação surgiu a palavra “espanhol”, no século XVI, para designar a língua e cultura da Espanha e se tornou equivalente ao “castelhano”. Desde então, os dois vocábulos são usados indistintamente, embora frequentemente por considerações políticas a preferência tem recaído sobre o termo mais antigo, o castelhano.

Até mesmo a atual Constituição espanhola, de 1978, adotou o termo castelhano para se referir ao idioma oficial no país, sem se esquecer, no entanto, das demais línguas faladas no território espanhol. Há uma tentativa de valorização da pluralidade linguística do país, conforme mostra o texto da Constituição Espanhola em seu Artigo 3:

**Artigo 3**

1. O castelhano é a língua oficial do Estado. Todos os espanhóis têm o dever de conhecê-la e o direito de usá-la.
2. As demais línguas espanholas serão também oficiais nas respectivas Comunidades Autônomas de acordo com seus Estatutos.
3. A riqueza das distintas modalidades linguísticas da Espanha é um patrimônio cultural que será objeto de especial respeito e proteção. (ESPAÑA, 1978, grifo do autor, tradução nossa)

Muitos países hispano-americanos adotaram também o termo castelhano em suas constituições, porém, a motivação foi outra, evitar a implicação dada à imposição da língua dos exploradores europeus, ao entender que esta língua, o espanhol, é pertencente ao Estado Espanhol e que o mesmo mantém uma hegemonia cultural sobre as antigas colônias, portanto, a escolha é puramente histórica e política, como demonstra o Artigo 5º da Constituição da Bolívia, país que

---

<sup>9</sup> Termo utilizado na península Ibérica (Portugal e Espanha) para designar as campanhas desenvolvidas por núcleos cristãos visando a recuperar os territórios ocupados pelos muçulmanos, fruto da conquista por estes realizada no início do século VIII. (AZEVEDO, 1999, p. 384)

preferiu adotar o vocábulo “castelhano” para designar a língua oficial do país, como mostra o texto constitucional abaixo:

**Artigo 5º**

I. São idiomas oficiais do Estado o castelhano e todos os idiomas das nações e povos indígenas originários camponeses, que são o aimará, araña, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guarani, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quéchua, sirionó, tacanha, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré e zamuco.

II. O Governo Plurinacional e os governos departamentais devem utilizar ao menos dois idiomas oficiais. Um deles deve ser o castelhano, e o outro se decidirá levando em conta o uso, a conveniência, as circunstâncias, as necessidades e preferências da população em sua totalidade ou do território em questão. Os demais governos autônomos devem utilizar os idiomas próprios do seu território, e um deles deve ser o castelhano. (BOLÍVIA, 2009, pp. 11-12, grifo do autor, tradução nossa)

É possível notar que, assim como a constituição da Espanha, a Bolívia também se preocupou com a pluralidade linguística. Vale destacar que a atual constituição boliviana foi assinada pelo presidente Evo Morales Ayma em 2009, que na tentativa de abarcar todos os povos existentes no país adotou uma nova nomenclatura, passando de República da Bolívia para Estado Plurinacional da Bolívia.

A problemática envolvendo os termos castelhano e espanhol para identificar o idioma oficial da Espanha e das antigas colônias espanholas chegou à Real Academia Espanhola (RAE – *Real Academia Española*), criada em 1713 por Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga, cuja função é zelar pelas mudanças que ocorrem na língua espanhola em sua constante adaptação de acordo com as necessidades dos seus falantes em todo o domínio hispânico. A RAE traz a seguinte definição para o vocábulo “espanhol”:

**ESPAÑHOL**- Para designar a língua comum da Espanha e de muitas nações da América, e que também se fala como própria em outras partes do mundo, são válidos os termos castelhano e espanhol. A polêmica sobre qual destas denominações resulta mais apropriada está hoje superada. O termo espanhol resulta mais recomendável por não apresentar ambiguidade, já que se refere de modo unívoco à língua que falam hoje cerca de quatrocentos milhões de pessoas. Também é a denominação que se utiliza internacionalmente (Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo, etc.). Ainda que seja sinônimo de espanhol, é preferível reservar o termo castelhano para se referir ao dialeto românico nascido no Reino de Castela durante a Idade Média, ou ao dialeto do espanhol que se fala atualmente nesta região. Na Espanha, se usa também o nome castelhano quando se menciona a língua comum do Estado em relação às outras línguas co-oficiais em seus respectivos territórios autônomos, como o catalão, o galego ou o vasco. (RAE, 2005, grifo do autor, tradução nossa)

Mesmo com a recomendação da RAE ao dizer que o termo recomendado para nomear a língua oficial da Espanha e das antigas colônias espanholas é o espanhol, é comum dentro da própria Espanha a utilização do vocábulo castelhano em relação às demais línguas faladas no país.

Independente da denominação utilizada, o importante é que apesar das controvérsias, o espanhol ou castelhano adquiriu importância na América espanhola. Prova disso é o poema intitulado “A palavra”, do renomado poeta chileno Pablo Neruda, no qual compara o idioma deixado pelos colonizadores ao ouro levado pelos mesmos.

[...] Que bom idioma o meu, que boa língua herdamos dos conquistadores torvos... Estes andavam a passos largos pelas tremendas cordilheiras, pelas Américas encrespadas, buscando batatas, butifarras, feijões, tabaco negro, ouro, milho, ovos fritos, com aquele apetite voraz que nunca mais se viu no mundo... Tragavam tudo: religiões, pirâmides, tribos, idolatrias, iguais às que eles traziam em suas grandes bolsas... Por onde passavam a terra ficava arrasada... Mas caíam das botas dos bárbaros, das barbas, dos elmos, das ferraduras, como pedrinhas, as palavras, as palavras luminosas que permaneceram aqui resplandecentes... o idioma. Saímos perdendo... Saímos ganhando... Levaram o ouro e nos deixaram o ouro... Levaram tudo e nos deixaram tudo... Deixaram-nos as palavras. (NERUDA, 1992, p. 42)

Neste trecho final do poema o autor descreve as ações promovidas pelos conquistadores espanhóis e ainda assim algo bom foi herdado, o idioma, que para Amaral (2018), corresponde a uma das diferentes maneiras de uma comunidade demonstrar e comunicar sua cultura, através da língua. Dada a importância da língua.

### **3 LEITURA DA FRONTEIRA DE GUAJARÁ-MIRIM/GUAYARAMERÍN (BRASIL/BOLÍVIA)**

A presente seção visa mostrar o cenário de convivência entre brasileiros e bolivianos na fronteira das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Brasil e Guayaramerín/Bolívia. Vale ressaltar que, segundo ICMPD (2016), a literatura que trata das regiões fronteiriças tem dado destaque à movimentação da população nessas áreas, os deslocamentos temporários e sazonais que envolvem as relações afetivas, econômicas, políticas e sociais. Estes deslocamentos também colocam em dúvida o conceito de fronteira como sendo um espaço delimitado e de “segurança nacional”, assim como a relativização do conceito de migração.

As dinâmicas que regem a mobilidade de um lado para outro de “*la banda*”, como se referem os bolivianos ao outro lado da fronteira, são as migrações fronteiriças (ICMPD, 2016), realizada por pessoas ou grupos que atravessam as fronteiras diária, periódica ou sazonalmente devido ao trabalho, estudo, comércio, etc. Para Lira (2017), a mobilidade humana e as migrações nas cidades gêmeas e capitais estaduais localizadas na faixa de fronteira <sup>10</sup> (Rio Branco, Porto Velho e Boa Vista) se configuram como “nós” articuladores de diversas redes que se manifestam na região.

Para a composição desta seção serão utilizados dados referentes aos municípios de Guajará-Mirim/RO (Brasil) e Guayaramerín/Beni (Bolívia) referentes às informações sociais, econômicas, culturais e políticas disponibilizados pelo IBGE, ICMPD, Suframa, INE (*Instituto Nacional de Estadística*) e demais entidades governamentais responsáveis pelas pesquisas nesses setores.

#### **3.1 Aspectos socioeconômicos**

Ao falar das movimentações nas zonas fronteiriças é preciso compreender quais são as causas dos deslocamentos e a mobilidade populacional para se entender as dinâmicas sociais, e conseqüentemente, econômicas. Porém, é preciso fazer uma caracterização e diferenciação dos fluxos de migratórios da mobilidade

---

<sup>10</sup> Faixa de fronteira corresponde a uma área indispensável à defesa do país delimitada por uma faixa interna desde a linha divisória do território nacional com outros países (linha de fronteira) com 150 km de largura estabelecida pela Lei 6.634/79, regulamentada pelo Decreto nº 85.064/80 e mantida até os dias atuais. (BRASIL, 1979)



populacional. De acordo com Lira (2017), o primeiro, é referente ao deslocamento que resulta em mudança de residência entre os diversos espaços nacionais dos países limítrofes. Por sua vez, a mobilidade populacional em regiões de fronteira não está associada à mudança de residência, representa apenas deslocamentos para a realização de atividades pontuais como compras, lazer, trabalho, estudos, etc.

O Brasil tem sido o país mais atrativo para os imigrantes no contexto da América do Sul (LIRA, 2017), prova disso são os censos demográficos brasileiros mais recentes que ilustra o fluxo migratório internacional que entra na Amazônia brasileira, são pessoas oriundas de países amazônicos: Colômbia, Venezuela, Equador, Suriname, Peru, Bolívia, Guiana e a Guiana Francesa (Estado Ultramarino da França). Não é de hoje que o número de imigrantes desses países tem aumentado, uma vez que, a conjuntura econômica do Brasil em âmbito regional mudou, fazendo com que:

De 1960 a 1990, o número de brasileiros em países como Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, Peru, Venezuela vem diminuindo, enquanto que o número dos nacionais destes países no Brasil aumentou. Destaque deve ser dado também aos bolivianos de baixa qualificação e renda, que se dirigem ao Brasil tendo em vista a instabilidade política deste e a pobreza que tem afetado diferentes regiões do país. A situação dos migrantes econômicos ganha, no entanto, destaque tendo em vista os avanços econômicos que o País tem feito nos últimos anos e seu potencial de atração. (ICMPD, 2017, p. 32)

Os dados censitários de 2010, mostram a Bolívia como país de nascimento da maior parte dos estrangeiros presentes na Amazônia brasileira (LIRA 2017). Entretanto, o autor afirma que a fronteira entre Brasil e Bolívia vai além das fronteiras da região Amazônica, pois nem todos os imigrantes bolivianos que vivem no Brasil são de regiões fronteiriças.

Contudo, em regiões em que os dois povos, brasileiros e bolivianos convivem diariamente, Lira (2017) e Jakob (2011) destacam que dentro dos limites regionais a migração internacional na Amazônia brasileira desenvolvida no conjunto de municípios da faixa de fronteira, as cidades gêmeas, mostra a seletividade migratória para a região e ressalta a presença de estrangeiros oriundos de países próximos. Um exemplo é o fluxo de pessoas e mercadorias entre as cidades gêmeas, além das relações socioeconômicas, uma vez que:

[...] os imigrantes se concentram, principalmente, no município de Guajará-Mirim e que, por sua vez, possui uma relação socioeconômica com

Guayaramerín (Bolívia). A relação destes municípios os classifica como gêmeas. Temos aqui um caso em que a migração e mobilidade configuram a dinâmica transfronteiriça neste espaço. (LIRA, 2017, p. 120)

Nota-se, portanto, que a mobilidade e migração proveniente da fronteira Guajará-Mirim/RO (Brasil) e Guayaramerín/Beni (Bolívia) está intimamente ligada a fatores socioeconômicos, pois de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE (2019) - Instituto de Geografia e Estatística, o município brasileiro possui uma população estimada para 2018 de 45.783 pessoas e densidade demográfica de 1,68 hab/km<sup>2</sup>, de acordo com o censo de 2010, cuja população neste ano contava com 41.656 pessoas, sendo o nono município mais populoso do estado, dividido por faixa etária da seguinte maneira:

**Tabela 1 - Grupo de idade - Guajará-Mirim (2010)**

|                 |        |
|-----------------|--------|
| 0 A 3 ANOS      | 3.394  |
| 4 ANOS          | 782    |
| 5 ANOS          | 833    |
| 6 ANOS          | 810    |
| 7 A 9 ANOS      | 2.820  |
| 10 A 14 ANOS    | 4.602  |
| 15 A 19 ANOS    | 4.280  |
| 20 A 24 ANOS    | 3.786  |
| 25 A 29 ANOS    | 3.557  |
| 30 A 39 ANOS    | 6.248  |
| 40 A 49 ANOS    | 4.704  |
| 50 A 59 ANOS    | 2.813  |
| 60 ANOS OU MAIS | 3.027  |
| TOTAL           | 41.656 |

**Fonte:** a própria autora, a partir de dados do IBGE, 2010.

A maior quantidade de pessoas está na faixa etária entre os 30 a 39 anos, seguido pelo grupo de pessoas entre 40 e 49 anos e os que têm entre 10 e 14 anos, caracterizando uma população majoritariamente adulta, apesar de haver um número considerável de jovens entre os 10 e 19 anos.

Um dado essencial para esta pesquisa de mestrado diz respeito à nacionalidade, por simbolizar a região de fronteira e a mobilidade entre bolivianos e brasileiros todos os dias.

**Tabela 2 - Nacionalidade**

|             |        |
|-------------|--------|
| Brasileira  | 40.709 |
| Estrangeira | 947    |

**Fonte:** a própria autora, a partir de dados do IBGE, 2010.

Por mais que o Censo mostra a quantidade de estrangeiros em Guajará-Mirim não é possível saber ao certo o número de bolivianos que vivem no município porque muitos vivem em situação de clandestinidade em relação aos órgãos de fiscalização do Governo Brasileiro como a Polícia Federal e a Receita Federal.

Ao se falar do fator econômico, a tabela abaixo retrata a situação da população, entre o grupo que está ocupado e os que não estão ocupados.

**Tabela 3 – Situação de ocupação (2010)**

| Ocupada | Masculino | Feminino | Não ocupada | Masculino | Feminino |
|---------|-----------|----------|-------------|-----------|----------|
| 15.698  | 9.574     | 6.124    | 17.319      | 6.957     | 10.362   |

**Fonte:** a própria autora, a partir de dados do IBGE, 2010.

Os homens são maioria no grupo de ocupados, enquanto as mulheres os superam na categoria não ocupada. Para uma população de 41.656, Censo de 2010, ter 17.319 pessoas desocupadas é preocupante por corresponder quase à metade da população.

Para complementar as informações anteriores, no campo referente à renda, a maior parte declarou receber mais de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo, 3.097 pessoas disseram que têm essa renda e uma pequena parcela da população recebe acima de 5 salários, conforme comprova a tabela abaixo:

**Tabela 4 - Classe de rendimento nominal mensal domiciliar per capita**

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Sem rendimento                 | 784   |
| Até ¼ de salário mínimo        | 1.179 |
| Mais de ¼ a ½ salário mínimo   | 1.989 |
| Mais de ½ a 1 salários mínimos | 3.097 |
| Mais de 1 a 2 salários mínimos | 1.910 |
| Mais de 2 a 3 salários mínimos | 845   |
| Mais de 3 a 5 salários mínimos | 551   |
| Mais de 5 salários             | 307   |

Fonte: a própria autora, a partir de dados do IBGE, 2010.

É a travessia diária de residentes de Guajará-Mirim e Guayaramerín, bem como turistas brasileiros e bolivianos que movimenta a economia da região. Veja abaixo como se dava a mobilidade na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerín na década de 1960 e como está atualmente.

**Figura 3 - Foto das embarcações que fazem a travessia de Guajará - Mirim a Bolívia (RO) - 1968**



Fonte: Costa, Osvaldo Gilson Fonseca, 1948; Valverde, Orlando<sup>11</sup>, 1917-2006 (IBGE)

<sup>11</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/historico>. Acesso em: 06 maio 2019.

**Figura 4 - Foto das embarcações que fazem a travessia de Guajará - Mirim a Bolívia (RO) – 2018**



**Fonte:** Jota Gomes/Diário da Amazônia - Rondonoticias<sup>12</sup> (2018).

O fluxo de pessoas e mercadorias entre o Brasil (Guajará-Mirim) e a Bolívia (Guayaramerín) movimenta a economia da região, beneficiando ambos os países, pois as relações econômicas, políticas, culturais e linguísticas contribui para o desenvolvimento socioeconômico. Abaixo é possível ver a quantidade de pessoas que não trabalham onde residem, Guajará-Mirim. Apenas 33 pessoas responderam que trabalham em país estrangeiro, ou seja, na Bolívia.

| <b>Tabela 5 - Local de exercício do trabalho principal</b> |        |
|--|--------|
| Mais de um município ou país                               | 20     |
| Outro município  | 727    |
| País estrangeiro   | 33     |
| Município de residência                                    | 14.918 |

**Fonte:** a própria autora, a partir de dados do IBGE, 2010.

<sup>12</sup> Foto disponível em: <http://www.rondonoticias.com.br/noticia/noticia/11147/porto-de-guajara-antag-mantem-posicao-e-diz-que-uso-de-balsa-e-respaldado-por-lei>. Acesso em: 06 maio 2019.

Para compreender melhor o perfil social e econômico da região, lócus da pesquisa desta dissertação, recorremos a dados censitários disponíveis no IBGE, PNUD-Brasil (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e da Suframa (Superintendência da Zona Franca de Manaus).

Primeiro, trataremos do município de Guajará-Mirim, que conforme dados do IBGE é o segundo maior em extensão geográfica no estado de Rondônia, só fica atrás de Porto Velho, a capital. A cidade foi reconhecida em 2009 por abrigar mais de 92% área de sua área Unidades de Conservação e Terras Indígenas, totalizando 22.986,48 km<sup>2</sup> de área preservada, do total de 24.855,724 km<sup>2</sup>, e por isso recebeu o título de cidade verde.

Em relação ao trabalho e renda, o município de Guajará-Mirim apresenta, segundo dados do IBGE (2016), como salário médio mensal dos trabalhadores formais 2 salários mínimos. São 4.482 pessoas ocupadas, o que representa apenas 9,5%. No entanto, grande parte da população, 41,4%, possui um rendimento mensal per capita de até ½ salário mínimo, de acordo com o IBGE (2010).

Conforme a Suframa (2014), para alavancar a economia em Guajará-Mirim foi idealizada em 1988 a ALCGM (Área de Livre Comércio de Guajará-Mirim), cujo objetivo era resgatar a capacidade do comércio, prejudicado pela situação econômica do Brasil e pela perda da concorrência dos produtos nacionais diante dos importados pelo país vizinho, a Bolívia.

Pouco tempo depois, em 1991, o Governo Federal acolheu o projeto e o transformou em projeto de lei, com aprovação do Congresso Nacional e regulamentado por decreto em 1993. A ALCGM se tornou uma área de favorecimento comercial e industrial, incluído em um programa realizado pelo então Ministério da Integração Regional. Atualmente, a ALCGM está sob administração direta da Suframa e atende aos mesmos critérios da Zona Franca de Manaus.

A partir da instalação da área de livre comércio, notou-se um aumento significativo no fluxo de turistas, interessados em explorar as belezas naturais da região. Após a instalação da ALCGM ocorreu um pequeno aumento da população e com isso, surgiu também a necessidade de mais investimentos para incrementar os negócios nas seguintes áreas: prestação de serviços (hotéis temáticos, restaurantes, parques, escolas técnicas profissionalizantes, serviços de turismo, etc.), pecuária e agricultura.

A ALCGM, com seu regime especial de incentivos, proporcionou ao município de Guajará-Mirim o acesso terrestre por estradas completamente asfaltadas com o Sul e Sudeste do país, além de ter atraído a instalação de novos empreendimentos em ramos diversificados. Assim, a partir de incentivos fiscais foi possível alavancar a economia na fronteira e concorrer em pé de igualdade com os produtos vendidos na Bolívia.

Contudo, no dia 5 de julho de 2019, o Convênio ICMS 134/19 foi firmado pelo Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ), no âmbito do Ministério da Economia (BRASIL, 2019). Tal dispositivo versa sobre a entrada de produtos industrializados de origem nacional na Zona Franca de Manaus, nos Municípios de Rio Preto da Eva (AM), Presidente Figueiredo (AM) e nas Áreas de Livre Comércio, com isenção do ICMS. Pelo fato de ser uma Área de Livre Comércio, o município de Guajará-Mirim também será afetado pelo Convênio, uma vez que o mesmo prevê maior fiscalização no ingresso de produtos na cidade por meio da fiscalização da Suframa e da Sefaz (Secretaria da Fazenda). Dentre as alterações trazidas pelo Convênio está a proibição de saída do produto industrializado do município com isenção fiscal, ou seja, o produto que adentrar o município não poderá sair e contar com os incentivos fiscais como outrora.

Quanto ao IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), o PNUD-Brasil de 2010, mostra que Guajará-Mirim desponta na 17ª posição no ranking estadual, com 0,657, classificado como IDHM médio dentre os 52 municípios de Rondônia.

Sobre a educação de Guajará-Mirim, os últimos dados apresentados, 2018, mostram a quantidade de alunos matriculados no pré-escolar, ensino fundamental de médio, de acordo com a tabela a seguir:

**Tabela 6 - Quantidade de alunos matriculados em Guajará-Mirim/RO**

|      | Pré-escolar | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|------|-------------|--------------------|--------------|
| 2016 | 1.182       | 8.839              | 1.667        |
| 2017 | 1.139       | 8.613              | 1.840        |
| 2018 | 1.175       | 8.573              | 1.623        |

**Fonte:** a própria autora, a partir de dados do IBGE<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/panorama>

Nos últimos três anos, de 2016 a 2018, houve um equilíbrio em relação aos alunos matriculados no Pré-escolar, com uma pequena oscilação em 2017. O Ensino Fundamental, por sua vez, apresenta uma queda de 266 matrículas entre 2016 e 2018. Por último, o Ensino Médio, alvo desta pesquisa, apresenta um aumento em 2017 e depois recua em 2018 a quantidade de alunos matriculados. Não é possível saber a idade ou o sexo desses alunos, se estão na idade certa para cursar a série em que estão, se há mais homens ou mulheres, ou até mesmo se há um equilíbrio por se tratar de dados recentes. Contudo, no censo de 2010 é possível ter um panorama da situação da educação em Guajará-Mirim devido às informações complementares.

Antes da pesquisa realizada em 2018, a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Guajará-Mirim disponibilizou os dados referentes à matrícula de estudantes bolivianos na rede pública estadual, sem definir os que cursavam ensino fundamental ou ensino médio, como demonstra a figura a seguir:

**Figura 5 - Matrícula de estudantes bolivianos na rede estadual de Guajará-Mirim/RO - 2017**

|  GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA<br>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO<br>COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM<br>QUANTITATIVO DE ALUNOS BOLIVIANOS DA REDE ESTADUAL |                               |              |
|--|-------------------------------|--------------|
| ESCOLAS ESTADUAIS  | EEEF CAPITÃO GODOY            | 9            |
|  | IEE PAULO SALDANHA            | 10           |
|  | EEEFM ROCHA LEAL              | 8            |
|  | EEEFM ALKINDAR B. DE AROUCA   | 1            |
|  | EEEMTI SIMON BOLIVAR          | 14           |
|  | EEEF PAUL HARRIS              | 3            |
|  | CEEJA CLÁUDIO FIALHO          | 13           |
|  | EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE      | NÃO INFORMOU |
|  | EEEFM CASIMIRO DE ABREU       | 7            |
|  | EEEFM PROFESSOR SALOMÃO SILVA | 1            |
|  | TOTAL                         | 65           |

Fonte: CRE/Guajará Mirim, 2017.

Durante o ano de 2017 o número de estudantes bolivianos matriculados em escolas estaduais era de 65. Na escola pesquisada em 2018 havia 7 estudantes matriculados, dos quais apenas 4 compareceram com regularidade às aulas, 2 não apareciam com tanta frequência e 1 não estava mais frequentando as aulas.



Na tabela seguinte se verifica a frequência de pessoas com 10 anos ou mais de idade que, porém, mais uma vez sem saber se estão cursando a série correspondente à idade.

**Tabela 7 — Frequência à escola em Guajará-Mirim (2010)**

| Pessoa de 10 anos ou mais de idade | 33.017 | Masculino | Feminino |
|------------------------------------|--------|-----------|----------|
| Frequentavam                       | 10.477 | 4.960     | 5.517    |
| Não frequentavam                   | 22.540 | 11.572    | 10.969   |

Fonte: a própria autora, a partir dos dados do IBGE, 2010.

Os números referentes às pessoas que não frequentam a escola são destacados, pois das mais de 33.000 pessoas a partir dos 10 anos, 22.540 não frequentavam a escola em 2010. Sendo os homens os que menos frequentam à escola. Já o sexo feminino se sobressai ao masculino em relação aos que frequentam.

Por sua parte, Guayaramerín, localizada no Departamento de Beni, Província de Vaca Díez, Bolívia, de acordo com dados do censo boliviano de 2012 INE (Instituto Nacional de Estadística), a população da cidade alcançou 41.814 pessoas, sendo 21.473 homens e 20.341 mulheres. Nota-se que há um equilíbrio entre homens e mulheres.

Devido à pluralidade linguística da Bolívia, o INE (Instituto Nacional de Estadística) realiza junto aos demais dados censitários uma pesquisa a respeito do idioma que a pessoa aprendeu a falar, para tanto, o pesquisado precisa ter no mínimo 4 anos, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 8 - População de 4 anos ou mais de idade por sexo segundo o idioma que aprendeu a falar<sup>14</sup>**

| Idioma                  | Total  | Homens | Mulheres |
|-------------------------|--------|--------|----------|
| Total                   | 37.623 | 19.355 | 18.268   |
| Castelhano              | 35.391 | 18.135 | 17.256   |
| Quíchua                 | 271    | 147    | 124      |
| Aymara                  | 380    | 223    | 157      |
| Guarani                 | 15     | 8      | 7        |
| Outros idiomas oficiais | 116    | 62     | 54       |
| Idiomas estrangeiros    | 399    | 230    | 169      |
| Outras declarações      | 0      | 0      | 0        |
| Não fala                | 83     | 43     | 40       |
| Sem especificar         | 968    | 507    | 461      |

**Fonte:** INE (Instituto Nacional de Estadística), 2012.

A partir dos dados apresentados, se verifica a predominância do castelhano em detrimento aos demais idiomas. Outro dado importante é em relação aos idiomas estrangeiros, pois 399 pessoas responderam que falam idiomas estrangeiros, em sua maioria homens. Devido ao fato de o lugar dessa pesquisa de mestrado, escola pública estadual de ensino médio, estar situado na fronteira este dado é relevante para corroborar com Canclini (2015), García (2014) e Canagarajah (2013) a respeito da mescla, hibridismo, bilinguismo e translinguismo em zonas de contato (PRATT, 1991). Os idiomas estrangeiros se destacam frente a outros idiomas oficiais como o quíchua (271) e aymara (380). Pode-se inferir que dentre os idiomas falados o português está presente, apesar de não ser possível saber exatamente quantas pessoas saibam falar o idioma na cidade de Guayaramerín.

No campo educacional, os dados censitários de Guayaramerín são referentes à frequência escolar de pessoas que tenham entre 6 e 19 anos, de acordo com a tabela a seguir:

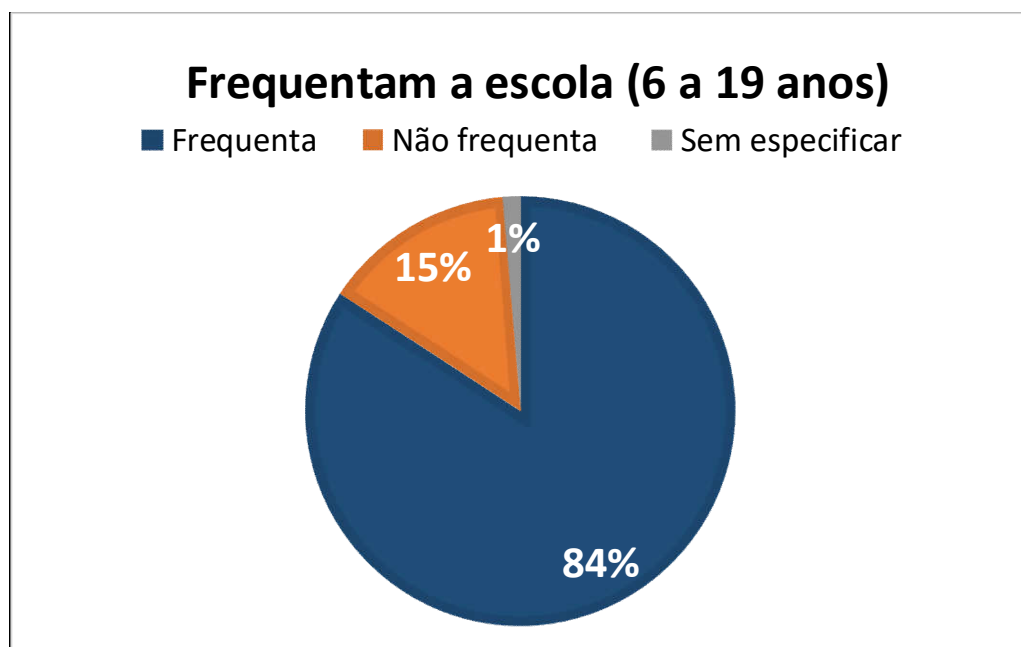
<sup>14</sup> O título da tabela foi traduzido. O original é: Población empadronada de 4 años o más de edad por sexo, según idioma en el que aprendió a hablar.

**Tabela 9 – População de 6 a 19 anos por sexo, segundo a frequência escolar<sup>15</sup>**

| Frequência escolar | Total  | Homens | Mulheres |
|--------------------|--------|--------|----------|
| Total              | 13.380 | 6.889  | 6.491    |
| Frequenta          | 11.268 | 5.742  | 5.526    |
| Não frequenta      | 1.947  | 1.061  | 886      |
| Sem especificar    | 165    | 86     | 79       |

**Fonte:** INE (Instituto Nacional de Estadística), 2012.

O número de estudantes aponta uma paridade entre homens e mulheres, tanto em relação aos estudantes que frequentam a escola, quanto aos que não frequentam e aos que não especificaram. Porém, no que se refere aos alunos que frequentam a escola não é possível saber se esses alunos estão cursando a série na idade certa ou se são repetentes. No entanto, os números referentes aos jovens que não frequentam a escola não podem ser ignorados, pois dos 13.380 alunos, de 6 a 19 anos, 1.947 disseram não frequentar a escola, o que representa 15% dos estudantes dessa faixa etária, conforme mostra o gráfico abaixo:

**Figura 6 – Gráfico da frequência dos estudantes bolivianos em Guayaramerín (6 a 19 anos)**

**Fonte:** elaborado pela autora (2019).

<sup>15</sup> O título da tabela foi traduzido. O original é: Población empadronada de 6 a 19 años por sexo, según asistencia escolar.

Embora Lira (2017) mencione que a cidade de Guajará-Mirim foi criada para a defesa territorial do lado da fronteira brasileira devido ao povoado que aparecera na margem boliviana, o município de Guayaramerín, as rela es econômicas entre Brasil e Bolívia resultaram em espaços estratégicos para o desenvolvimento e integra o regional, conforme mostram os dados relativos   atividade econômica e categoria ocupacional da cidade boliviana na tabela a seguir:

**Tabela 10 – Popula o de 10 anos ou mais de idade, segundo a atividade econômica e a categoria ocupacional<sup>16</sup>**

| <b>Atividade econômica</b>                              | <b>Total</b> | <b>Homens</b> | <b>Mulheres</b> |
|---|--------------|---------------|-----------------|
| Total   | 18.370       | 11.403        | 6.967           |
| Agricultura, cria o de gado, caça, pesca e silvicultura | 3.052        | 2.467         | 585             |
| Minera o e Hidrocarbonetos                              | 84           | 75            | 9               |
| Indústria manufatureira                                 | 1.611        | 1.149         | 462             |
| Eletricidade, gás, água e resíduos                      | 58           | 48            | 10              |
| Constru o   | 1.788        | 1.743         | 45              |
| Comércio, transporte e mercado                          | 5.380        | 3.110         | 2.270           |
| Outros serviços   | 4.681        | 1.902         | 2.779           |
| Sem especificar   | 912          | 463           | 449             |
| Descri es incompletas                                   | 804          | 446           | 358             |
| <b>Categoria ocupacional</b>                            | <b>Total</b> | <b>Homens</b> | <b>Mulheres</b> |
| Total   | 18.370       | 11.403        | 6.967           |
| Operário(a) ou empregado(a)                             | 6.532        | 4.449         | 2.083           |
| Trabalhador(a) do lar                                   | 363          | 9             | 354             |
| Trabalhador(a) por conta própria                        | 7.183        | 4.473         | 2.710           |
| Empregador(a) ou sócio(a)                               | 457          | 286           | 171             |
| Trabalhador(a) familiar ou aprendiz sem remunera o      | 549          | 354           | 195             |
| Cooperativa de produ o/serviços                         | 138          | 83            | 55              |
| Sem especificar   | 3.148        | 1.749         | 1.399           |

**Fonte:** INE (Instituto Nacional de Estadística), 2012.

<sup>16</sup> O título da tabela foi traduzido. O original  : Población empadronada de 10 a os o mês de edad, según actividad econômica y categoría ocupacional.

A partir dos dados relativos à atividade econômica é notável os números pertencentes ao comércio e transporte, certamente motivado pelas relações comerciais entre Brasil e Bolívia beneficiadas pela ALCGM (Área de Livre Comércio de Guajará-Mirim).

É necessário aclarar que os dados censitários da Bolívia são realizados a cada 10 anos, por isso, os dados são de 2012, período em que a legislação nacional que trata dos temas pertinentes às crianças e adolescentes bolivianos, de até 2014, contraria organismos internacionais como a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e autoriza crianças de 10 anos trabalhar. Assim, a tabela que representa os trabalhadores bolivianos inclui crianças com 10 anos.

ARTIGO 129. (IDADE MÍNIMA PARA TRABALHAR)

- I. Se fixa como idade mínima para trabalhar, catorze (14) anos de idade.
- II. Excepcionalmente, as Defensorias da Criança e Adolescente, poderão autorizar a atividade laboral por conta própria realizada por crianças e adolescentes de dez (10) a catorze (14) anos, e a atividade laboral por conta alheia de adolescentes de doze (12) a catorze (14) anos, sempre que esta não comprometa seu direito à educação, não seja perigosa, insalubre, atentatória a sua dignidade e desenvolvimento integral, ou se encontre expressamente proibido pela lei. (BOLÍVIA, p. 42. 2014, tradução nossa)

Contudo, em 2018 a Câmara dos Deputados da Bolívia aprovou o Projeto de Lei para alterar 11 artigos do Código da Criança e Adolescente a fim de instituir a idade mínima de 14 anos, sem exceções, para menores de idade se inserirem no mercado de trabalho. Tal atitude se deve a pressões internacionais, dentre elas está a Convenção 138 da OIT (1973), por determinar que:

- Art. 2º - 1. Todo País-Membro que ratificar esta Convenção especificará, em declaração anexa à ratificação, uma idade mínima para admissão a emprego ou trabalho em seu território e nos meios de transporte registrados em seu território; ressalvado o disposto nos Artigos 4º e 8º desta Convenção, nenhuma pessoa com idade inferior a essa idade será admitida a emprego ou trabalho em qualquer ocupação.
2. Todo País-Membro que ratificar esta Convenção poderá ratificar ao Diretor-Geral do Secretariado da Organização Internacional do Trabalho, por declarações subseqüentes (sic), que estabelece uma idade mínima superior à anteriormente definida.
3. A idade mínima fixada nos termos do parágrafo 1 deste Artigo não será inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a quinze anos.
4. Não obstante o disposto no parágrafo 3 deste Artigo o País-Membro, cuja economia e condições do ensino não estiverem suficientemente desenvolvidas, poderá, após consulta às organizações de empregadores e de trabalhadores concernentes, se as houver, definir, inicialmente, uma idade mínima de quatorze anos. (OIT, 1973)

Apesar da ratificação da Convenção 138 da OIT por parte da Bolívia desde 1997, a pressão se deu também por parte do governo norte-americano a partir da posse do presidente Donald Trump, em 20 de janeiro de 2017, pois o mesmo sugeriu que a Bolívia modificasse a legislação sobre o trabalho infantil para não perder os benefícios do Sistema Geral de Preferências (SGP), que consiste em um programa de preferências comerciais dos Estados Unidos que objetiva fomentar a diversificação das economias e agrega mais de 5.000 produtos importados de quase 140 países em desenvolvimento. Com isso, a Bolívia poderia obter vantagens comerciais ao alterar sua legislação nacional referente ao trabalho infantil e cumprir o que determina a OIT.

### **3.2 Aspectos culturais**

O processo de desterritorialização e reterritorialização (CANCLINI, 2015) na fronteira entre Guajará-Mirim/RO e Guayaramerín/Beni contribuiu para a formação de vertentes culturais complexas (LIMA; VITOR ANGENOT, 2014), marcada pela presença de etnias indígenas dos dois lados, Brasil e Bolívia, quilombolas e migrantes de outras regiões do Brasil e do mundo, propiciando a interação social e cultural.

Dentre as manifestações culturais vivenciadas na fronteira, no lado brasileiro, se destacam as danças nos festejos folclóricos e religiosos (LIMA; VITOR ANGENOT, 2014). Um dos destaques é o Duelo da Fronteira, que consiste na apresentação do Boi Bumbá ou Bumba Meu Boi, normalmente ocorre no mês de agosto. O evento é semelhante ao grande festejo da cidade de Parintins, no Amazonas, que traz dançarinos representando personagens com a figura do “preto velho”, a “sinhazinha da fazenda” e o “pajé”, destacando a participação social multifacetada, composta pela hibridização (CANCLINI, 2015) ao mostrar as práticas religiosas dos indígenas com seus chocalhos e os tambores do povo quilombola. Lima e Vitor Angenot (2014) salientam que, apesar de ser um festejo brasileiro a comunidade boliviana assiste e participa como dançantes, além de incorporar a dança do “Tourito”, originário do Departamento do Beni, que faz fronteira com o estado de Rondônia, e que se difere da dança brasileira.

Durante a celebração do Duelo da Fronteira artistas bolivianos são convidados para se apresentarem e mostrar um pouco da sua cultura para os brasileiros, contribuindo para as trocas culturais entre os dois povos, brasileiros e bolivianos.

Diferente do festejo amazonense, os nomes dos bois são outros. Enquanto em Parintins são chamados de Caprichoso (azul) e Garantido (vermelho), em Guajará-Mirim o Duelo da Fronteira ocorre entre os bois Malhadinho (azul) e Flor do Campo (vermelho). No período em que ocorre o duelo a cidade também se divide entre azul e vermelho, com muita competitividade. Contudo, a última celebração do evento se deu em 2016, como mostra a foto na principal avenida da cidade, 15 de novembro, como é conhecida a BR-425 que cruza a cidade, com a imagem dos dois bois que promovem o Duelo da Fronteira.

**Figura 7 - Foto do Duelo da Fronteira: Malhadinho e Flor do Campo (Guajará-Mirim/RO)**



**Fonte:** Júnior Freitas/G1 (2016) <sup>17</sup>

<sup>17</sup> Foto disponível em: <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2016/10/bois-bumba-disputam-titulo-na-20-edicao-do-duelo-da-fronteira-em-ro.html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

Ainda sobre os aspectos religiosos da região, Lima e Vitor Angenot (2014) falam dos ritos e festividades africanas, como a umbanda junto às ameríndias que contribuem para o sincretismo religioso. No entanto, os autores fazem uma ressalva ao dizer que a religião predominante na região é a católica. Isso se deve ao fato de no processo de colonização da região se instalar a missão católica franciscana, conforme discorrem os autores “Identificamos ali uma simbiose entre o catolicismo, que é a religião dos colonizadores e imigrantes, com os elementos da cultura popular da comunidade local”. (LIMA; VITOR ANGENOT, 2014, p. 754)

Tal é o poder do catolicismo na região de fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín, que Lima e Vitor Angenot apontam a grandiosidade da Festa do Divino Espírito Santo, que ocorre após 50 dias do domingo de Páscoa, não só no município de Guajará-Mirim, mas em todo o estado de Rondônia ao afirmar que:

Na região fronteiriça do estado de Rondônia/Brasil com a Bolívia, encontram-se diversas localidades que realizam essa festa popular, envolvendo brasileiros e bolivianos em todo o processo ritual. Só na região do Vale do Guaporé, esse festejo completou 119 festejos nesse ano de 2013. (LIMA; VITOR ANGENOT, 2013, p. 359-360)

Para se ter uma noção mais exata acerca da Festa do Divino em Guajará-Mirim, os autores fazem uma descrição do trajeto percorrido durante o festejo e enfatizam a participação de pessoas de várias nacionalidades ao mencionar que:

A festa do Divino em Guajará-Mirim se inicia com a chegada da Coroa, representação simbólica da divindade no evento, oriunda de Pimenteiras do Oeste, cidade do Cone Sul de Rondônia, monitorada pela Capitania dos Portos (Marinha do Brasil) e seguida em romaria por uma imensa carreata fluvial de barcos, integrada por ribeirinhos, turistas brasileiros e estrangeiros vindos não só da Bolívia, mas do Peru, Chile e Argentina. A Coroa é transportada do porto fluvial até a Catedral católica de Nossa Senhora do Seringueiro. Depois de preces, orações e visitas na catedral, a Coroa é conduzida pelos seus devotos aos diversos pontos da romaria da cidade, visitando vilas e vilarejos tanto do lado brasileiro, como do lado boliviano. Conduzida ao distrito de Surpresa, realiza-se uma missa campal nas primeiras horas do dia. (LIMA; VITOR ANGENOT, 2013, p. 360-361)

Na imagem a seguir é possível notar a bandeira da Bolívia na embarcação que traz a Coroa do Divino Espírito Santo, confirmando a força do catolicismo na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerín.



**Figura 8 - Foto da chegada da romaria da Festa do Divino no Porto Oficial é recebida com festa por devotos**



**Fonte:** Rede Amazônica / reprodução (2018) <sup>18</sup>

A participação de brasileiros e bolivianos reforçam os laços que unem os povos da fronteira Guajará-Mirim/Brasil e Guayaramerín/Bolívia, nesse caso, motivado pela religião. Fica claro que nem mesmo o rio é capaz de separá-los. Contribui para esta afirmação sobre as trocas culturais promovidas na fronteira o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pesquisada, na seção que discorre sobre os discentes, ao anunciar que:

Em decorrência da fronteira do nosso município com a Bolívia, se percebe uma tímida quantidade de matrícula de alguns alunos do país vizinho. No entanto, essa quantidade, mesmo que pequena, ocasiona a transferência da rica e tradicional cultura boliviana aos hábitos e costumes do nosso cotidiano município. (SEDUC, 2016, p. 7)

Ainda que o número de alunos bolivianos matriculados na escola seja pequeno, 9 alunos no Ensino Médio Regular (Projeto Ensino Médio Inovador, 2016), essa realidade propicia ao aluno participar de 7 horas diárias de atividades escolares, ter contato com a cultura brasileira e ao mesmo tempo transmitir um pouco da sua cultura.

---

<sup>18</sup> Foto disponível em: <https://g1.globo.com/ro/guajara-mirim-regiao/noticia/coroa-do-divino-espirito-santo-e-recebida-com-festa-por-devotos-em-guajara-ro.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2019.

### 3.3 Aspectos geopolíticos

O município de Guajará-Mirim/RO, conforme divisão territorial de 2001, é composto por 3 distritos: Guajará-Mirim (distrito sede), lata e Surpresa (IBGE, 2017), cujo atual prefeito é Cícero Alves de Noronha Filho (DEM), eleito nas eleições suplementares de 2017.

Apesar das eleições municipais ocorridas em 2016, o candidato eleito, Antônio Bento (PMDB), não assumiu o mandato porque o TSE (Tribunal Superior Eleitoral) indeferiu sua candidatura e o mesmo não poderia se candidatar ou assumir cargo político até 2022. No período entre as duas eleições, 2016 e 2017, quem assumiu o poder como prefeito interino foi Sérgio Bouez (PSB), então presidente da Câmara Municipal de Vereadores, até o resultado final da eleição suplementar.

Com todas as dificuldades enfrentadas pela população de Guajará-Mirim e Guayaramerín, Carneiro e Rocha abordam sobre a realidade política vivenciada na fronteira ao dizer que:

Destacamos que a realidade de carências no município de Guajará-Mirim é conhecida pelos fronteiriços brasileiros, acostumados também a ouvir promessas de melhoria a cada pleito eleitoral ou quando há eventos nos quais se fazem presentes os “seus” representantes parlamentares da capital. (CARNEIRO; ROCHA, 2015, p. 4, grifo do autor)

É notável que o clima de instabilidade política, no caso a indecisão em relação ao chefe do executivo municipal nas eleições de 2016, causa transtornos e insegurança à população, fronteiriços brasileiros e bolivianos, que veem cada vez mais distante a resolução de problemas simples que trariam desenvolvimento para o município, e conseqüentemente, atenderiam demandas relativas à educação, saúde e segurança.

Por sua vez, o município boliviano de Guayaramerín foi fundado em 1892 pelos pioneiros da borracha com o nome de Porto Palmira e em seguida Porto Sucre, até receber o nome de Guayaramerín, por meio da lei de criação de setembro de 1915. Atualmente a cidade está sob à administração da prefeita Helen Gorayeb Callejas, vencedora das eleições de 2015, com mandato até 2020.

Quanto ao aspecto geográfico da cidade, Avaroma (2006), na obra intitulada *Decálogo de la geohistoria guayaramirense* traz a segunda afirmação a respeito de Guayaramerín, a de que a mesma está situada na Região Amazônica. No entendimento dos primeiros e últimos governantes do país havia a ideia única do Alto

Peru (rico em minerais). Desta forma, a característica amazônica boliviana era negada pelas autoridades, desde os reis, durante a colonização da Bolívia pela Espanha pelo fato de a parte andina do país possuir muita prata, na época, e posteriormente estanho. Por isso, a característica andina da Bolívia sobrepôs social e psicologicamente por muito tempo a característica amazônica (AVAROMA, 2006).

As informações a respeito das características geográficas da Bolívia estavam restritas aos Andes e o Altiplano. Eram somente essas características que apareciam nos materiais escolares e que projetava a imagem do país no exterior. Apenas no final do séc. XX apareceram novos textos, mesmo que de forma tímida, mencionando a Amazônia boliviana.

Entretanto, Avaroma explica que a palavra Amazônica não abarcava todo o potencial da região. Assim, o autor define o significado da palavra quando de seu surgimento:

A palavra *Amazônica* aparece nos textos escolares, livros de história, documentos de hidrologia, geografia, etc. para indicar unicamente a qualidade hídrica do país, mas nunca para indicar a característica e identidade amazônica que significam recursos naturais e antropológicos. (AVAROMA, 2006, p. 43, grifo do autor, tradução nossa)

Segundo o autor, apenas nos anos 80 cidadãos de Riberalta lideraram a luta do movimento amazônico ao realizarem uma caravana até a cidade de La Paz. Por outro lado, cidadãos oriundos de regiões como: *andina*, *valluna*, *chaqueña* e *pampeana* não se manifestaram sobre o movimento de reconhecimento da Região Amazônica Boliviana iniciado em Riberalta.

Dez anos após a manifestação em Riberalta povos originários do Norte seguiram o mesmo exemplo e marcharam para La Paz exigindo dos governantes o reconhecimento da Amazônia Boliviana com sua total característica geográfica. Conforme cita Avaroma (2006), um importante evento contribuiu para reforçar a luta pela Amazônia Boliviana, o II Congresso Departamental dos Povos Indígenas do Beni, com texto completo na revista cultural NAYONNE (*Huella de todos*), Nº 13, agosto de 1993. Durante o congresso os povos da Amazônia boliviana reivindicaram junto ao governo nacional que reconhecesse a língua materna de todo o setor do Chaco e a Amazônia do oriente boliviano. Por fim, Avaroma menciona os primeiros autores a abordar sobre o tema ao narrar que:

Por exemplo, citarei o Dr. Said Zeitum López, o estudioso Hugo Boero Rojo, o Engenheiro Hugo Leigue Canamari, Palmiro Soria Saucedo, Carlos Chipunabi, Raúl Monje Roca e as últimas edições de textos oficiais do governo como o *Atlas da Bolívia*, ano 1991, aos textos de Santillana e tantos outros mais que afirmam constatar que a Amazônia Boliviana, sim existe e que corresponde a 70% do território nacional. (AVAROMA, 2006, p. 45-46, grifo do autor, tradução nossa)

Diante de todo o cenário de negação da Amazônia Boliviana, o autor argumenta que mesmo após várias manifestações, o reconhecimento tardio causou prejuízo a todos, pois se pensava de uma forma generalista, apenas na Bolívia andina, sem levar em consideração as características e necessidades dos povos originários da Amazônia boliviana, não se reconhecia a diversidade.

## **4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES BOLIVIANOS EM ESCOLAS BRASILEIRA À LUZ DO DIREITO INTERNACIONAL**

Nessa seção serão apresentados os dispositivos legais que garantem o acesso de estudantes bolivianos no sistema educacional brasileiro, tanto na legislação infraconstitucional, constitucional, quanto na supraconstitucional, uma vez que o Brasil é membro do Mercosul e por isso possui acordos com países fronteiriços visando a integração regional. Em seguida, será enfatizado a importância do Estado ao aplicar Políticas Públicas Educacionais que favoreça a oferta de uma educação de qualidade para todos. Também será exposta a Política Linguística proposta pelo Mercosul para tratar da diversidade linguística do bloco, em especial, as Políticas Públicas voltada para a região de fronteira.

### **4.1 A educação como fonte de dignidade humana dos imigrantes bolivianos no Brasil**

Ao tratar do tema da imigração boliviana no Brasil, mais especificamente em região fronteiriça, das cidades-gêmeas de Guajará-Mirim/Guayaramerín, Brasil e Bolívia, respectivamente, é importante compreender como o Brasil lida com a política internacional e a relação com os países vizinhos, principalmente após a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul<sup>19</sup>). Nesse sentido, merece destaque o tratamento dado à educação e aos deveres do Estado no âmbito da educação e da escola.

O mapa abaixo ilustra a localização das cidades gêmeas Guajará-Mirim e Guayaramerín.

---

<sup>19</sup> Fundado em 1991, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação entre os países da região ao final da década de 1980. Os membros fundadores do MERCOSUL são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção. A Bolívia tem o “status” de Estado Associado em processo de adesão. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/686-mercosul>. Acesso em: 10 set. 2018.

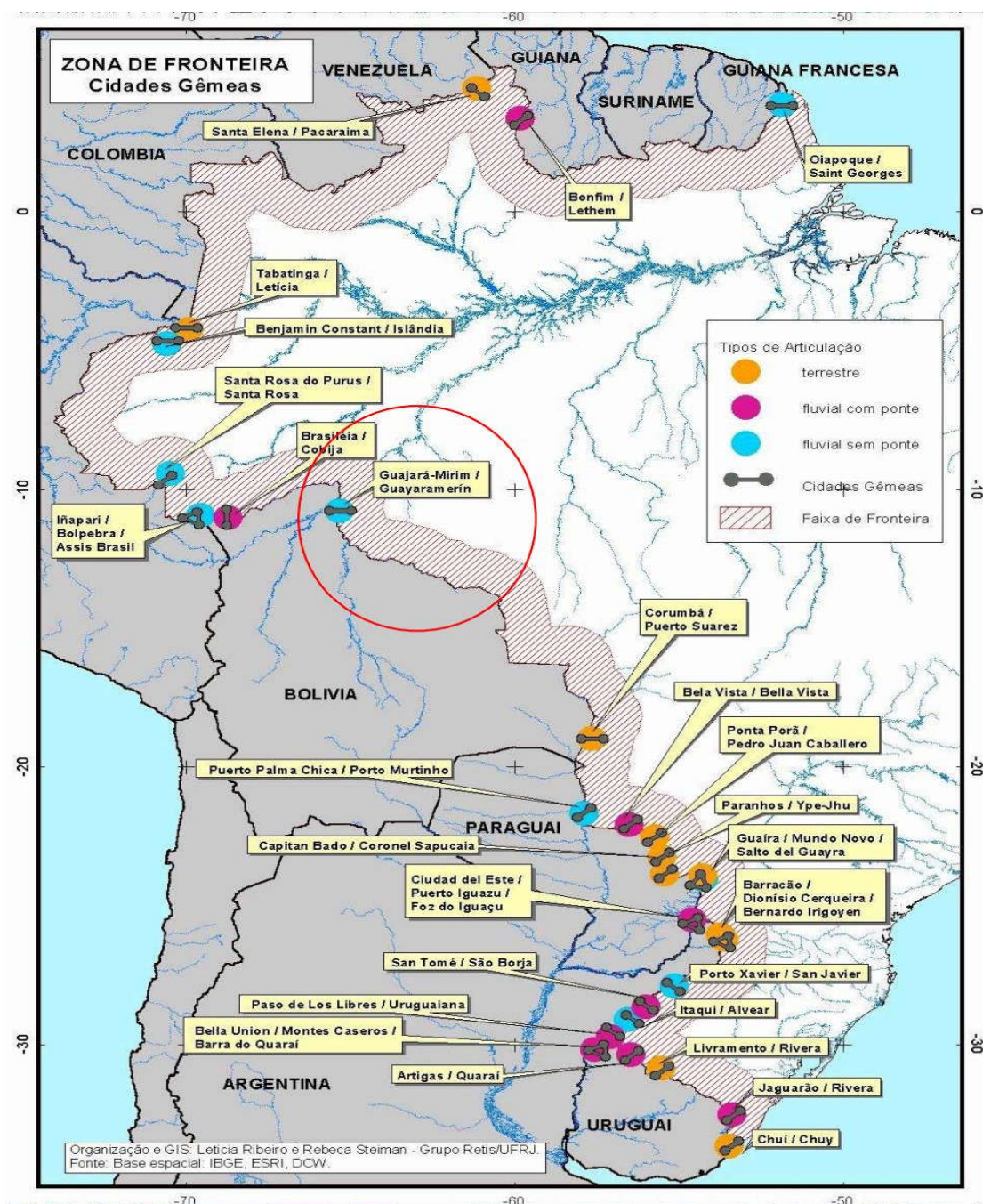
Figura 9 – Mapa das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Guayaramerín



**Fonte:** Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF), 2013.

Em outro mapa é possível visualizar a dimensão das cidades gêmeas e das fronteiras do Brasil, além das características de cada região. Vale destacar que das 7 fronteiras fluviais da região Norte do Brasil apenas 2 são interligadas por pontes, Brasileia/Cobija (Brasil-Acre/Bolívia) e Bonfim/Lethem (Brasil-Roraima/Guiana), diferente da realidade vivida no Centro-oeste e Sul do Brasil, que das 10 fronteiras fluviais 7 possuem pontes. Fica claro que a importância da região tem influenciado nas Políticas de integração internacional e infraestrutura por parte do Estado. Por isso, a questão econômica tem prevalecido em relação às questões sociais e justificado os investimentos em regiões do Brasil (Centro-oeste e Sul) e da América do Sul (Argentina, Uruguai e Paraguai), ou seja, as pontes, integração, só ocorrem nas regiões que apresentam os melhores índices econômicos, Steiman (2002) apresenta no mapa abaixo como as cidades gêmeas se comunicam.

Figura 10 – Mapa das cidades Gêmeas e tipos de articulação



Fonte: STEIMAN, 2002<sup>20</sup>.

O fato de o Brasil ser um país de grande fluxo de imigrantes das mais variadas nacionalidades e que nos últimos anos recebeu um grande número de Haitianos, em

<sup>20</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/mapa\\_cidades.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/mapa_cidades.pdf). Acesso em: 06 maio 2019.

2010, e atualmente, a partir de 2017, presencia a entrada em massa de venezuelanos que fogem da crise econômica e social promovidas pelo Presidente Nicolás Maduro exige uma análise mais profunda acerca da inserção educacional de estudantes oriundos de outros países, principalmente em áreas de fronteira, onde parece que o Estado brasileiro não é efetivo e a situação se agrava devido aos conflitos provocados por problemas sociais.

Em primeiro lugar, há que se fazer uma reflexão a respeito do significado de estrangeiro, pois este termo nos remete à ideia do estranho e por isso para Derrida (2008), pode haver o risco de reconhecer o estrangeiro apenas como o outro absoluto, bárbaro, selvagem absolutamente excluído e heterogêneo. Derrida também cita Sócrates (2008), quem diz que o estrangeiro, o *xenos*, deveria ser respeitado, tolerado seu sotaque e seu idioma. O autor ainda destaca a submissão do estrangeiro a outra língua que não é a sua, mas a do dono da casa, o anfitrião, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc.

Enfim, de acordo com Derrida (2008, p. 91) significa dizer que a primeira violência cometida contra o estrangeiro é a imposição da tradução em sua própria língua, uma vez que a mesma representa a primeira e última condição de pertencimento, pois é a língua também a experiência da expropriação porque a língua chamada de materna já é a língua do outro.

Por isso, essa pesquisa se preocupa com as ações desenvolvidas nas escolas públicas estaduais na área urbana do município de Guajará-Mirim/RO, fronteira com Guayaramerín, na Bolívia, que têm alunos bolivianos matriculados no ensino médio e que se deparam com uma língua diferente da falada em seu país de origem, além de entrar em contato com a cultura brasileira. A escola tem um papel decisivo na vida dos estudantes bolivianos que decidiram estudar no lado brasileiro e precisam ter condições de uma aprendizagem efetiva e não simplesmente ter a matrícula aceita e ser apenas mais um dentro desse complexo sistema educativo brasileiro marcado pela diversidade linguística e cultural.

Outra questão que merece destaque é a dignidade da pessoa humana, que segundo Arendt (2013, p. 388), o respeito à dignidade humana implica o reconhecimento de todos os homens ou de todas as nações como entidades, como construtores de mundos ou coautores de um mundo comum. Ainda nesta perspectiva, Bufo *et al* (2000, p. 20) já salientava que era preciso: “Ensinar a todos porque o homem tem necessidade de se educar para se tornar homem”. Desta



forma, é através da educação que o homem consegue assegurar sua existência como homem. Assim, independente das circunstâncias em que esteja inserido, o direito à educação confere ao homem a dignidade e independente do país em que o estudante escolha estudar, Brasil ou Bolívia, necessita de uma educação digna que promova uma formação que lhe permita continuar os estudos ou trabalhar tanto em Guajará-Mirim quanto Guayaramerín, conforme dispõe o Decreto nº 6.737/09 – Acordo entre o Brasil e a Bolívia, no art. I, 1, c), que permite a frequência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados para os nacionais dos dois países. Esse acordo também prevê no art. VIII, denominado Estímulo à Integração, a tolerância quanto ao uso do idioma da outra Parte quando os beneficiários deste Acordo, brasileiros e bolivianos fronteiriços, se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar algum benefício no país vizinho. Ainda que o termo “tolerância”, tenha sido usado no acordo, nota-se que não é o mais adequado. O respeito ao idioma das Partes é que deveria constar no acordo.

Arendt destaca o papel da Declaração dos Direitos do Homem durante o século XVIII por entender que:

[...] foi um marco decisivo na história, seria a fonte da Lei. Independente dos privilégios que a história havia concedido a certas camadas da sociedade ou a certas nações, a declaração era ao mesmo tempo a mostra de que o homem se libertava de toda espécie de tutela e o prenúncio de que já havia atingido a maioria. (ARENDR, 2013, p. 252)

Para a autora, havia uma preocupação que os autores da Declaração só a perceberam em partes, trata-se da proteção necessária em um período em que os indivíduos não estavam livres dos Estados em que haviam nascido, nem mesmo pelo fato de serem cristãos teriam sua igualdade garantida diante de Deus. Isso significa dizer que os homens já não estavam seguros daqueles direitos sociais e humanos que até então não decorriam da ordem política, pois não eram garantidos pelo governo ou constituição, e sim, por um sistema de valores sociais, espirituais e religiosos. Desta forma, no século XIX, era consenso da opinião que os direitos humanos iriam socorrer indivíduos que necessitassem de proteção contra uma nova soberania do Estado e arbitrariedade da sociedade.

Para corroborar com a ideia de Arendt e Comenius, Carnoy menciona a perspectiva marxista a respeito da formação social do homem (Karl Marx, prefácio à Crítica da Economia Política, 1859 *apud* Carnoy, 1986, p. 14) ao afirmar que: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser

social que determina sua consciência. ” Quer dizer que é preciso estar inserido na sociedade para que possa desenvolver sua consciência. É justamente o contrário que ocorre com grande parte dos imigrantes, não têm voz para reivindicar seus direitos e vivem à margem da sociedade, dentre eles o direito à educação, que no dizer de Carnoy (1986, p. 14) é um elemento do Estado, cuja função é zelar pelo bem-estar social de todos.

Sobre a questão dos direitos e dignidade humana, é necessário compreender que a noção de cidadão e cidadania, de acordo com Bufo, (2000, p. 11), a partir da Revolução Francesa, período em que a aristocracia deu lugar à burguesia na conquista do poder político e assim, para ser considerado cidadão era preciso ser proprietário, mostra bem a noção de cidadão. Porém, quando a burguesia era emergente defendia ideais universais, ou seja, para todos, quando havia a formação do projeto burguês de sociedade, educação e cidadania. Nessa lógica burguesa, somente os cidadãos, proprietários, seriam merecedores do direito à saúde, educação, justiça, etc., excluía assim os imigrantes, uma vez que a maior parte chega em condições de vulnerabilidade social e precisa de políticas públicas específicas que lhes garanta viver com dignidade, seja na garantia da educação, trabalho e saúde.

Há que se fazer uma contextualização histórica acerca dos fatos que permitiram a legitimação do direito à educação desde a tomada do poder pela burguesia aos dias atuais. Segundo Bufo (2000, p. 25), somente a partir da consolidação econômica da burguesia, foi instituída a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, que já no preâmbulo proclamava os direitos naturais e imprescindíveis do homem: liberdade, propriedade e igualdade perante a lei.

Conforme Bufo (2000, p. 28), tanto os direitos do cidadão quanto os direitos humanos, que englobam o direito à vida, saúde, educação, moradia e etc., além dos direitos civis, referentes à liberdade, igualdade jurídica e à justiça, a partir do século XVIII como proposições da democracia burguesa nos países capitalistas desenvolvidos se concretizaram de maneira ostensiva. Após a Segunda Guerra a ONU (Organização das Nações Unidas) ratificou todos esses direitos concernentes aos direitos do homem e do cidadão.

Mesmo com tantos avanços relacionados às questões de direitos humanos, Chauí (1986) destaca que:

Apesar disso, o Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos -, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente. (CHAUÍ, 1986 *apud* BUFA et al, 2000, p. 28)

Fica claro que a função do Estado ao garantir os direitos fundamentais, o direito à educação, elencado no rol dos Direitos Sociais conferidos no art. 6º da Constituição Federal de 1988, que em 2018 completou 30 anos, não se aplica para uma grande maioria da população brasileira que tem diariamente seus direitos violados por quem deveria zelar pelo bem-estar social, o Estado, que relega esses cuidados e deixa a população desprotegida e o país se transforma em um caos, pois não havendo educação de qualidade para todos desencadeia uma série de desigualdades que culmina no alto índice de desemprego, e conseqüentemente, em violência.

Não é de hoje que o tema referente à educação é tão controverso, pois desde os liberais do Império a relação entre educação e participação política já era muito discutida, até mesmo pelos liberais e progressistas das repúblicas. Assim, de acordo com Bufa (2000, p. 31-32), a educação passou a ser considerado o mais eficiente instrumento capaz de construção de um Estado republicano democrático, pois a ideia era a de que se o regime político se dizia do povo e para o povo precisaria fortalecer a organização escolar com uma formação política completa, possibilitando sua oferta a todos os cidadãos.

Tratando ainda em âmbito nacional, Carvalho (2002, p. 7-9) traçou o longo caminho percorrido pelo Brasil para a construção da democracia e a consolidação da cidadania, partindo de 1822, ano da proclamação da Independência do Brasil, até a promulgação da Constituição de 1988. Nesse período foi decisivo o fim da ditadura militar em 1985, pois possibilitou o surgimento da cidadania, garantida pela Constituição de 1988, batizada por Constituição Cidadã ao conceder direitos civis, políticos e sociais. Assim, o autor define que:

O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei. (CARVALHO, 2002, p. 9)

Apesar dos almeçados avanços sociais proclamados na Carta Magna de 1988, Carvalho (2002) destaca que 15 anos após a ditadura os problemas da sociedade brasileira se intensificaram, tais como: violência urbana, desemprego, analfabetismo, má qualidade da educação, falta de saneamento, serviços de saúde inadequado, desigualdade social e etc. É notório que o cidadão não se sente amparado pelos próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, pois os problemas continuaram sem solução ou se agravaram. As melhorias, quando ocorriam, eram em passos lentos.

Por fim, o que Carvalho (2002) apresenta é que, o fato de o cidadão exercer certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não origina outros, como segurança e o emprego. O direito ao voto não determina que os governos se preocupem com problemas sociais básicos, embora devesse fazê-lo, por serem os representantes do povo, pelo menos em tese, porque na prática, o que se tem visto é representar os interesses da classe dominante. Com isso, os que vivem marginalizados, no caso dessa pesquisa, os bolivianos, nem sempre dispõem dos documentos exigidos pelos órgãos brasileiros na hora de reivindicar algum direito no Brasil, mesmo com acordos internacionais entre Brasil e Bolívia.

#### **4.2 O papel do Estado na garantia da educação para todos**

São muitas as teorias que abordam o papel do Estado, principalmente entre os marxistas tem havido debates interessantes sobre o tema e no que tange à questão da educação, é o que aponta Carnoy (1986, p. 19) ao destacar que todo estudo relativo ao sistema educacional não deve ser separado de uma análise implícita ou explícita das intenções e funcionamento do setor governamental, uma vez que o poder se expressa, em partes, pelo sistema político de uma sociedade. Desta forma, qualquer tentativa de mudança educacional precisa ser realizada através de uma reflexão minuciosa e ter uma teoria sobre o funcionamento do governo, ou seja, uma teoria do Estado. Destarte, ainda que não se acreditasse na relação entre o sistema educacional e o poder na sociedade haveria a necessidade de debater sobre o sistema governamental e só assim compreender a educação formal, que nos séculos XIX e XX cresceu e se tornou função do Estado.

Mesmo com vários questionamentos a respeito de a oferta educacional ser custeada pelo Estado garantidor de direitos fundamentais, conforme o disposto na

nossa Carta Magna de 05 de outubro de 1988, a visão crítica de Estado, segundo Marx (1906, *apud* Carnoy, 1986, p. 21), ao contrário de Hegel, se distancia do Estado responsável por promover a igualdade social, pois entende que o Estado surge das relações de produção e com isso não representa o bem comum por representar politicamente a classe dominante, pois de acordo com Marx, este seria o Estado capitalista, cuja função é mediar o conflito de classe e conservar a ordem, sendo que esta representa o poder da burguesia. Engels seguindo a mesma linha de pensamento de Marx também evidencia que o Estado se originou da necessidade de controlar as lutas sociais movidas por interesses econômicos nas mãos da classe de maior poder econômico na sociedade.

Ainda que para Marx a escola significasse a hegemonia do Estado capitalista, ele considerou a educação pública como uma conquista da classe trabalhadora, pois entendia que:

[...] no primeiro volume de O Capital, escrito sete anos antes, ele considera a educação pública como uma concessão à classe trabalhadora, rejeitada pelos donos do capital em vista da interferência da educação no trabalho infantil. Há claras indicações em O Capital de que Marx considerava a educação pública como uma vitória da classe trabalhadora, inconsistente com as tentativas dos capitalistas de reduzir o trabalho manual ao seu menor e mais baixo nível intelectual. (MARX, 1906, p. 397-440, 436-7 *apud* CARNOY, 1986, p.23)

Carnoy (1986, p. 25) acentua que, seguindo a mesma visão que Marx e Engels, Gramsci vai além ao transformar a noção de hegemonia<sup>21</sup> existente no sistema capitalista em predominância ideológica de valores e normas burgueses em face do proletariado, ou seja, o monopólio intelectual. Segundo Gramsci, o sistema escolar se baseia na divisão de classe social, burguesia e proletariado, que dá uma ideia equivocada de mobilidade ascendente, ou seja, que é democrático. Por isso, o autor questiona o papel da escolarização formal, que para ele não passa de uma estrutura classista engendrada pelo Estado e que funciona como aparelho ideológico burguês. Com esse pensamento é de se imaginar que a escola é um lugar para poucos e movida pela ideologia concebida pelo Estado. Como pensar em uma escola que acolha imigrantes e levem em conta suas singularidades, diversidades, se não consegue abarcar seus próprios alunos brasileiros?

---

<sup>21</sup> [...] “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, A. 1982, p. 11)

Nesse panorama político de descaso do Estado frente a demandas sociais aparecem os migrantes bolivianos, que cruzam o rio Mamoré e chegam a Guajará-Mirim, no estado de Rondônia, que de acordo com Silva em pesquisa realizada com mulheres bolivianas que migram mostra que as famílias chegam para:

Segundo a Diocese de Guajará-Mirim migração nova de fronteira são famílias que se destinam residir no Brasil – busca de emprego e estudos dentro de outro país. Migrantes que residem no Brasil advindos do país Boliviano buscam melhores condições de vida, sobretudo, manutenção familiar. Um dos processos migratórios que as pesquisadas desenvolvem é a migração permanente “atraídas pelo mercado, muitas desenvolvem de forma formal ou informal em (pequenos comércios- na rua) a condição de sua irregularidade (sem condições de retornar), assim se tornam “pedintes” ou “mendigos” sem contar da sua mão de obra barata e muitos até escravos da própria sorte sem ter alternativas para sua subsistência. (SILVA, 2017, p. 58, grifo do autor)

Porém, após se instalarem no Brasil, as migrantes bolivianas se deparam com algumas dificuldades de ordem econômica, que devido à falta de qualificação profissional partem para o “mercado informal” e acabam buscando outras alternativas como:

[...] “bicos” (trabalham em mercearias, vendas de pão caseiro e salgados pelas ruas e praças nos fins de semana). Uma das complexidades dessas mulheres que migram o Brasil não tem auto sustento “renda econômica” não podendo pagar sua documentação pessoal, assim, se tornam clandestinas e ficam vulneráveis a diversos tipos de discriminação. (SILVA, 2017, p. 58, grifo do autor)

Com os homens não é muito diferente essa realidade, pois segundo Silva (2017) a falta de documentos de pessoas que vivem durante muito tempo no Brasil varia entre a idade mínima de 19 e a máxima de 40 anos. Esse é o perfil de muitos, inclusive sem registro de nascimento. São pessoas sem papel, sem direitos, relegados à própria sorte e em casos extremos, quando se veem sem alternativas tornam-se catadores de lixo, segundo o Relatório de 29 de dezembro 2009 da Pastoral do Migrante da Diocese de Guajará-Mirim.

Atualmente quem cumpre esse papel de auxílio aos imigrantes são algumas instituições eclesíásticas como a Diocese de Guajará-Mirim, através de serviços prestados pela Pastoral dos Migrantes, que tem feito um trabalho de mobilização e apoio às pessoas com o intuito de propiciar a legalização por meio de documentos oficiais e assim terem seus direitos reconhecidos enquanto cidadão brasileiro ou boliviano.

Também é através da Pastoral do Migrante que ocorre ajuda em casos de doenças, cestas básicas, documentos pessoais, ajuda para pagar taxas e conseguir traduções. São ações mínimas que devolvem a dignidade humana para os bolivianos que saíram de seu país por acreditarem em dias melhores do outro lado do rio, “*la banda*”, e se deparam com a falta de Políticas Públicas em áreas fronteiriças, o que sugere o abandono de nossas fronteiras por parte do Estado. Talvez por isso, seja possível inferir quanto à entrada de drogas e armamentos oriundos de outros países que fazem fronteira com o Brasil como: Bolívia, Paraguai e Colômbia e que geram uma onda de violência em todo o país.

Um aspecto importante acerca dos migrantes bolivianos está na educação, só assim, poderão se qualificar e conquistar um posto de trabalho que propicie uma vida digna à família e sintam-se realmente inseridos na sociedade brasileira, sem discriminações, ou pelo menos que possa reduzi-las à medida que consiga se incorporar legalmente e possa exigir seus direitos como qualquer outro cidadão.

Em âmbito regional, através do Mercosul Educacional, podem ser destacados alguns eixos previstos no Plano de ação 2016 – 2020. Um deles trata da mobilidade para a integração regional, ou seja, visa fortalecer a mobilidade regional de estudantes, docentes e profissionais com o intuito de promover a integração regional entre os sistemas educacionais dos Estados parte e associados do Mercosul.

Outro eixo importante é referente à qualidade e equidade na educação, quer dizer, em qualquer país integrante do bloco a educação ofertada precisa ser de qualidade e com garantias para que todos possam ingressar no sistema educacional e serem atendidos conforme sua necessidade. Por fim, o último eixo a ser citado é a inclusão e participação social, cuja função é incentivar a inclusão e a participação social por meio de programas regionais na área educacional, pois assim permite o desenvolvimento de oportunidades de inclusão e participação de atenção às necessidades socioeducativas.

Desde sua criação, o Mercosul se preocupava apenas com questões comerciais, porém, com o passar do tempo, percebeu que para que ocorresse um avanço econômico, como previsto, precisava investir em educação, assim, passou a pensar em medidas para melhorar os índices educacionais a nível regional. Com isso, na área educacional é importante a inclusão social, pois a educação está intimamente ligada às demandas de ordem social, o que muitas vezes impossibilita ou dificulta o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos em sala de aula.

Devido ao nosso objeto de pesquisa, os alunos bolivianos em escolas brasileiras, estar em área de fronteira, é imprescindível mencionar o que o Mercosul propõe, no que tange à educação em áreas fronteiriças, pois são regiões que merecem um olhar diferenciados devido a sua complexidade. Por tratar de questões internacionais, devido à fronteira, foi instituído o Programa de Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), que ocorrem em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Os países participantes até 2013 eram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Havia uma previsão para 2014 em que se pretendia incluir a Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, introduzindo a língua inglesa e francesa, indo além das previsões iniciais que envolviam apenas o português e o espanhol.

O objetivo geral do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é promover a integração regional através da educação intercultural que garante formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com os demais países. Como objetivos específicos, que propiciarão alcançar o objetivo geral, serão necessários:

- a) uso da língua de maneira que esta passe a estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, através da relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem;
- b) relação pessoal/profissional com falantes nativos com a finalidade de permitir conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho;
- c) ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, tirando o foco unicamente no nível nacional e preocupando-se também com a Região como unidade de trabalho.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) tem como base legal, em âmbito internacional através do Mercosul, o Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, que trata de apresentar um pequeno desenvolvimento histórico sobre o Programa e expor as situações de fronteira e uma descrição do Modelo Didático que se aplica e seu funcionamento. Já em nível nacional, a Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012, que institucionaliza o Programa no Brasil e ratifica o documento do Mercosul.

O Programa Escola Intercultural de Fronteira se desenvolve em cidades-gêmeas, que segundo dados do Ministério da Integração (MI), em 2016 o número de



idades-gêmeas no Brasil chegou a 32 municípios. Recebem essa denominação as regiões designadas como localidades fronteiriças com mais de 2 mil habitantes vinculadas em acordos internacionais celebrados pela República Federativa do Brasil e ratificadas pelo Congresso Nacional. Mesmo as cidades que não constam na listagem da Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016 publicada no Diário Oficial da União (DOU 138) do dia 20 de julho de 2016 e possuem as mesmas características são consideradas equiparadas às cidades-gêmeas, o que lhe confere, segundo a Receita Federal do Brasil, autorização de lojas francas em regiões de fronteiras e instalação de *free shops*. Isso implica dizer que o reconhecimento dessas cidades propicia a formulação de políticas públicas conjuntas, que abordem os problemas e das oportunidades comuns dos dois lados da fronteira.

Nesta situação, o município de Guajará-Mirim, no estado de Rondônia recebe a denominação de cidade-gêmea, por isso faz jus às prerrogativas inerentes aos acordos internacionais previstos para as regiões de fronteira, o que em tese, traria um grande movimento comercial para a cidade, pois de acordo com a Receita Federal do Brasil, nos municípios caracterizados como cidades-gêmeas, é permitido o regime aduaneiro especial de loja franca, conhecida mundialmente como *Duty Free*, que autoriza a instalação de estabelecimento comercial em portos ou aeroportos alfandegados (zona primária) a venda de mercadoria nacional ou estrangeira a passageiro em viagem internacional, isento da cobrança de tributos. Em 2012 também foi permitida a instalação de lojas francas em fronteiras terrestres, desde que fossem cidades-gêmeas.

Mesmo correspondendo a todos os critérios descritos anteriormente, o município de Guajará-Mirim está na lista das cidades-gêmeas constantes na portaria do Diário Oficial da União, porém, até hoje não possui nenhuma escola de fronteira, diferentemente de Roraima, também no norte do Brasil, que consta com 2 escolas, de acordo com dados do Ministério da Educação, cuja data não aparece no sítio do órgão. A relação que contém um total de 16 escolas é a seguinte:

Figura 11 – Escolas públicas municipais e estaduais de Fronteira

| <b>Município</b>        | <b>UF</b> | <b>Nome da Escola</b>  |
|-------------------------|-----------|--|
| Ponta Porã              | MS        | Escola Estadual João Brembatti Calvoso   |
| Ponta Porã              | MS        | Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni                                     |
| Ponta Porã              | MS        | Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Geni Marques Magalhaes                        |
| Foz do Iguaçu           | PR        | Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Adele Zanotto Scalco  |
| Pacaraima               | RR        | Escola Municipal Casimiro De Abreu   |
| Pacaraima               | RR        | Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima    |
| Chuí                    | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas                           |
| Itaqui                  | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Soles                             |
| Itaqui                  | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Silveira                           |
| Jaguarão                | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correa Ribas                 |
| Jaguarão                | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias                             |
| Santa Vitória do Palmar | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bernardino de Souza Castro           |
| São Borja               | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart                           |
| São Borja               | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sorrilha Da Costa                  |
| Uruguaiana              | RS        | Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti - CAIC |
| Dionísio Cerqueira      | SC        | Escola Estadual de Educação Básica Dr. Theodureto de Faria Souto                 |

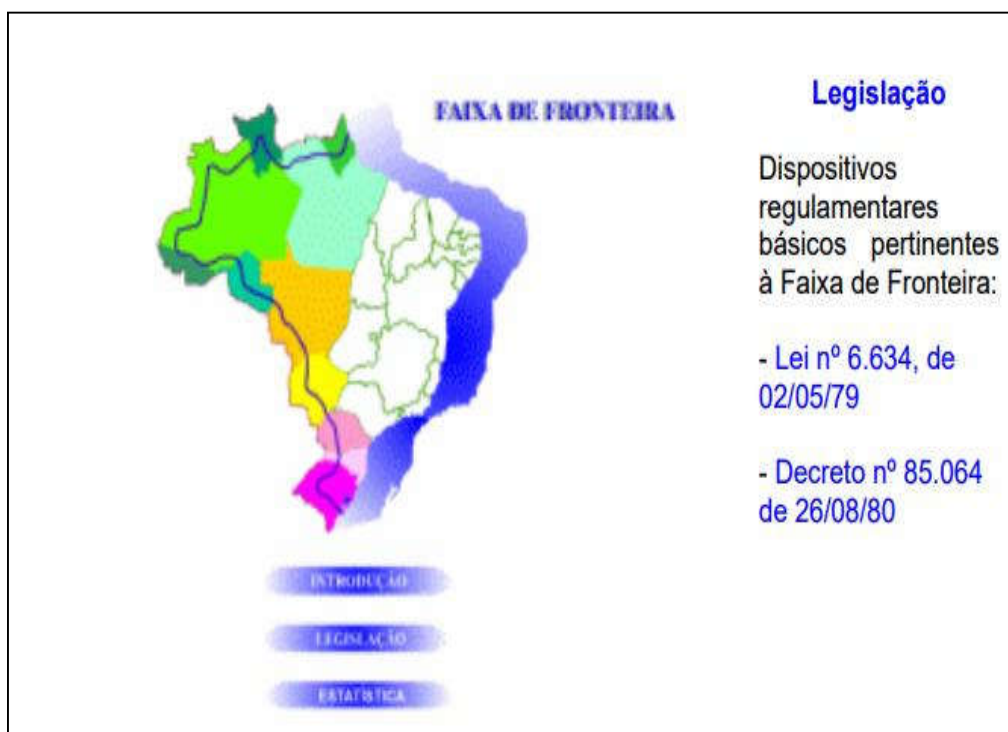
Fonte: Ministério da Educação (MEC), 2013.

Apesar da existência de documentos formais, tanto na esfera nacional quanto internacional, a questão da educação na fronteira de Rondônia ainda carece de muita articulação entre os órgãos públicos brasileiros que por mais que se esforcem não conseguem chegar a determinadas regiões e por isso, onde o Estado não chega a violência faz morada. É inegável que o investimento em educação é que propicia uma condição social justa.

### 4.3 Cidades gêmeas e a Política Linguística do Mercosul nas fronteiras

O Brasil é um país continental devido a sua extensão territorial e possui uma Faixa de Fronteira, faixa interna, de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – (BRASIL, 2008). Conforme mostra a figura abaixo:

Figura 12 – Mapa da faixa de fronteira do Brasil e legislação



Fonte: IBGE, 2008.

Ao verificar a proporção da quantidade de cidades gêmeas com a quantidade de Escolas de Fronteira, que foi tratado no subitem anterior, percebe-se que o Governo brasileiro não tem conseguido propor ações que visem à proteção e desenvolvimento dessas regiões, principalmente na região norte do país onde a parceria com instituições educacionais estrangeiras é bem tímida, o que facilitaria as trocas de conhecimentos.

Apesar da existência de 32 cidades gêmeas, conforme dados do Governo do Brasil (BRASIL, 2016), até 2002, segundo o Portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, eram 27 cidades gêmeas, o que poderia se pensar em um avanço.

Isso só aconteceu na teoria, porque na prática a população que vive na fronteira, em sua maioria, continua esquecida.

As últimas cidades a serem incorporadas às cidades gêmeas foram Porto Mauá, no Rio Grande do Sul e Santo Antônio do Sudoeste, no Paraná. Ambas foram consideradas Cidades Gêmeas de cidades argentinas de San Antonio e Alba Posse, respectivamente.

Ainda de acordo com dados do Governo do Brasil (2016), é importante destacar o conceito apresentado para justificar a existência das cidades gêmeas, além das questões relativas à atuação da Receita Federal, no que tange ao fator comercial, pois permite a instalação de lojas francas em regiões de fronteiras.

A justificativa dada por Alexandre Peixoto, coordenador de Programas Macrorregionais do Ministério da Integração - MI, (BRASIL, 2016), é a de que a institucionalização das cidades gêmeas possibilita a formulação de políticas públicas conjuntas, que abordam temas comuns vivenciados nos dois lados da fronteira.

O conceito de cidades gêmeas trazido em Brasil (2016), diz que:

[...] cidades-gêmeas, definido pelo MI em 2014, reconhece municípios situados na linha de fronteira, seja seca ou fluvial, integrada ou não por obras de infraestrutura, que **apresentem grande potencial de integração econômica e cultural**. A definição só é válida para as cidades que tenham, individualmente, uma população superior a dois mil habitantes. (BRASIL, 2016, grifo nosso)

As cidades gêmeas podem interagir em diversos setores, saúde, economia, educação, cultura, etc. O que tem se destacado no âmbito internacional, no que diz respeito às fronteiras, é que o predomínio tem sido em manter relações econômicas, deixando de lado outros setores fundamentais para a integração das cidades gêmeas.

No caso de Porto Mauá/RS, (BRASIL, 2016) que faz fronteira com a cidade argentina de Alba Posse, a integração é facilitada por haver laços históricos de integração fortes devido ao Acordo entre Brasil e Argentina acerca de Localidades Fronteiriças Vinculadas, e assim exige a formulação e cumprimento de um Plano de Desenvolvimento Urbano conjunto. Não pode ter decisões unilaterais, é preciso que ambos os países possam decidir sobre as questões que envolvam suas fronteiras.

De acordo com o Governo do Brasil até 2016, as cidades gêmeas são as seguintes:

Figura 13 - Cidades gêmeas no Brasil

|                              |   |           |
|------------------------------|---|-----------|
| <b>1. Rio Grande do Sul</b>  | Aceguá, Barra do Quaraí, Chuí, Itaqui, Jaguarão, Porto Xavier, Quaraí, Santana do Livramento, São Borja, Uruguaiana, Dionísio Cerqueira e Porto Mauá. | <b>12</b> |
| <b>2. Mato Grosso do Sul</b> | Bela Vista, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã, Coronel Sapucaia, Ponto Murtinho.  | <b>7</b>  |
| <b>3. Acre</b>               | Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia, Santa Rosa do Purus.   | <b>4</b>  |
| <b>4. Paraná</b>             | Barracão, Santo Antônio do Sudoeste, Foz do Iguaçu e Guaíra.  | <b>4</b>  |
| <b>5. Roraima</b>            | Bonfim e Pacaraima.   | <b>2</b>  |
| <b>6. Amapá</b>              | Oiapoque.   | <b>1</b>  |
| <b>7. Rondônia</b>           | Guarajá-Mirim (RO).   | <b>1</b>  |
| <b>8. Amazonas</b>           | Tabatinga (AM).   | <b>1</b>  |
| <b>Total:</b>                |   | <b>32</b> |

Fonte: Portal Brasil, com informações do Ministério da Integração Nacional (Brasil, 2016)

Conforme os dados disponibilizados pelos órgãos responsáveis por proteger as fronteiras brasileiras ao constituir políticas públicas capazes de suprir as demandas das fronteiras de acordo com a peculiaridade que lhes são inerentes, MEC, Mercosul e Ministério da Integração, precisam agir em conjunto, pois o que se tem visto são ações isoladas de cada órgão e cada um com uma preocupação que só visa o seu interesse, que quase sempre culmina na questão comercial, econômica, financeira, etc.

A respeito das questões linguísticas da fronteira, Guimarães (2005) trata de pontos de vista teóricos não-homogêneos, e faz ponderações sobre a questão do funcionamento das línguas em espaço multilíngues, como é o caso das fronteiras. Nesses espaços, nem sempre a convivência é harmoniosa, pois a tensão entre a unidade e a diversidade linguística apresenta vários fatores que precisam ser levados em conta.

A políticas de línguas do Mercosul, segundo Guimarães (2001, p. 8-9 *apud* Sturza, 2006, p. 35), é a política de línguas da América Latina, que é pensada para um novo espaço de produção linguística, não se trata apenas de um espaço brasileiro ou hispânico, pois existe a presença de várias línguas em funcionamento, como, línguas indígenas, o espanhol e o seu contato com o português. Neste panorama apresentado, as línguas consideradas de domínio na América Latina, o

português e o espanhol, sofrem interferências pelas relações com outras línguas, seja nas práticas linguísticas derivadas da mistura das línguas, em variedades como o Portunhol, que devido à prática tem sido legitimada, pois estão se relacionando o tempo todo com as outras línguas utilizadas na faixa de fronteira. O plurilinguismo se faz presente em muitos países da América Latina, na região fronteiriça essa relação se acentua, por isso o Mercosul ao adotar o guarani como um dos idiomas oficiais do bloco representou um avanço na concepção linguística da América Latina, que é algo bem maior que o português e o espanhol.

## **5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA**

Esta seção objetiva discorrer acerca da necessidade da formação docente pensada para as zonas de fronteira, uma vez que, devido ao fato do docente lidar constantemente com a diversidade cultural e linguística se faz necessário um tratamento diferenciado para suprir as singularidades de cada área de fronteira.

Uma maneira de diminuir as fronteiras entre o povo brasileiro e boliviano, de Guajará-Mirim e Guayaramerín, respectivamente, é a utilização de práticas translíngues, pois o ensino tradicional se desenvolve por meio de teorias que privilegiam a visão monolíngue de língua e cultura (CANAGARAJAH, 2013 e GARCÍA, 2014). Desta forma, essa seção se embasa em Rocha e Maciel (2015), já que os autores têm difundido uma orientação translíngue ao refletir a respeito das práticas pedagógicas para professores que atuam em escolas nas quais os alunos possuem a língua materna diferente do português, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

### **5.1 Práticas translíngue para o ensino na fronteira rumo à integração educacional**

O fluxo intenso de pessoas foi uma das grandes mudanças dos séculos XX e início do XXI, isto resultou na desestabilização de velhas estruturas sociais e desigualdades globais. Para Ferrari (2016), a intensidade do fluxo de pessoas proporcionou o aparecimento de zonas de contato, caracterizadas pela criação de espaços em zonas virtuais e físicas, localizadas em regiões onde os falantes são de origens, características e vivências distintas.

Ferrari (2016) faz referência ao termo zona de contato a partir do conceito atribuído por Mary Louise Pratt (1991), que o define como espaços sociais onde culturas se encontram, se chocam e lutam umas com as outras, geralmente em contexto de relação de poder fortemente assimétricas. Nesse contexto, a língua não é vista como um sistema autônomo e constituído por parâmetros monolíticos, pois, um novo cenário surge e faz com que as fronteiras se transformem.

A partir do conceito de zonas de contato, é possível fazer uma ligação com as zonas de fronteiras por retratarem bem as relações existentes nas zonas de contato proposta por Pratt (1991), em especial, na fronteira molhada entre Brasil e Bolívia

cortada pelo rio Mamoré, Guajará-Mirim e Guayaramerín, respectivamente, por ser um local onde as pessoas transitam livremente e a língua falada pelos falantes dos dois países são diferentes.

O campo de estudo dessa pesquisa está situado em região de fronteira, local propício para a ocorrência do fenômeno da translinguagem (CANAGARAJAH, 2013) e (GARCÍA, 2014) ou hibridismo (CANCLINI, 2015). Apesar de cada autor descrever e estudar o fenômeno em contextos diferentes, é importante salientar que a região em que realizei minha pesquisa apresenta um outro cenário que não foi apresentado por nenhum desses autores, porém, em todas as regiões estudadas a translinguagem acontece.

A translinguagem, segundo Ferrari (2017), apareceu pela primeira vez no País de Gales com Cen Williams (1994), ao notar que a língua falada na região, o *Welsh*, corria o risco de desaparecer frente ao avanço do inglês. Williams decidiu então realizar uma pesquisa prática da *trwysuiethu* ou translinguagem (tradução feita pelo autor), para designar a utilização de duas línguas, o *Welsh* e o Inglês, em ambiente escolar. A proposta visava manter o equilíbrio no uso dos dois idiomas entre os alunos.

A partir da translinguagem, Rocha e Maciel (2015), propõem a orientação translíngue, direcionada para fins pedagógicos, pois segundo os autores, a normatização do ensino afasta a translinguagem devido ao engessamento resultante da padronização, o que de longe atende às necessidades linguísticas, já que as zonas de contatos não são apenas físicas.

Assim como Canclini (2015), que teve como campo de estudo a fronteira entre o México e os Estados Unidos, García (2014) desenvolveu sua pesquisa em um contexto marcado pelo bilinguismo espanhol/inglês, nos Estados Unidos. Para tanto, a autora utilizou o termo translinguagem para os ambientes bilíngues, lugar onde os alunos possuem língua minoritária, o espanhol. Assim, dar voz a esses alunos seria uma forma de promover a justiça social e entendimento da língua.

No mesmo contexto em que se deram os estudos de García (2014), nossa pesquisa também se figura em ambiente translíngue e ainda que os estudantes entrevistados não tenham respondido especificamente sobre a língua materna é possível inferir a respeito da mesma, porque quando perguntados sobre as disciplinas que tinham mais facilidade, dos 4 pesquisados 2 responderam que era



Língua Espanhola. Um deles ainda enfatizou que sabe falar o idioma, por isso possui facilidade.

**Figura 14 – Disciplina(s) que o estudante apresenta maior facilidade**

| <b>Estudantes</b> | <b>Disciplina(s) que tem facilidade</b>  |
|-------------------|--|
| E1                | Espanhol - porque eu sei a fala e Geografia porque eu gosto de conhecer coisas da natureza e os países |
| E2                | Filosofia, Química, Arte, História e Sociologia  |
| E3                | Matemática, Geografia, História e Espanhol.  |
| E4                | Química - o assunto não é complicado.  |

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Quando questionados sobre as disciplinas que tinham mais dificuldade, todos os estudantes entrevistados apresentaram a mesma dificuldade na disciplina de Física, entretanto, o mesmo estudante que respondeu anteriormente dizendo que tinha facilidade na disciplina de Espanhol porque já sabia falar, disse ter dificuldade com o Português, como demonstra o quadro abaixo:

**Figura 15 – Disciplina(s) que o estudante apresenta maior dificuldade**

| <b>Estudantes</b> | <b>Disciplina que tem dificuldade</b>   |
|-------------------|---|
| E1                | Física- não sou bom de cálculo e Português- porque não entendo muito bem e tenho meu sotaque da língua espanhola. |
| E2                | Matemática, Física, Geografia e Biologia.   |
| E3                | Física  |
| E4                | Física - alguns assuntos são complicados  |

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com base nessas informações obtidas nas respostas dos estudantes bolivianos e os estudos de Ferrari (2016) na fronteira do Brasil com a Bolívia, entre as cidades de Corumbá (Mato Grosso do Sul) e Puerto Suárez (Província de Germán Busch – Departamento de Santa Cruz), se confirma o que a autora diz sobre as zonas de contato e a utilização da translinguagem, já que muitos professores se deparam com o *mix* de alunos e precisam encontrar uma maneira para ensiná-los.

Durante a pesquisa, Ferrari (2016) pôde presenciar uma aula em que a professora utiliza o espanhol para auxiliar alunos bolivianos na execução da atividade a ser realizada ao perceber que parte dos alunos não estava compreendendo a tarefa. Em nossa pesquisa não foi realizada essa observação em

sala de aula, no entanto, com base nas respostas dos estudantes entrevistados podemos afirmar que a translíngua também ocorre nas salas de aula em Guajará-Mirim, assim como em Corumbá, pois ao responder duas perguntas o mesmo entrevistado, E1, mencionou os dois idiomas, português e espanhol. Portanto, nesta zona de contato se relacionam os dois idiomas, nem sempre de forma amigável.

Yip e García (2018) destacam a importância da assistência em salas de aula a crianças que precisam utilizar vários idiomas. As autoras descrevem o risco que o descaso pode acarretar, uma vez que:

Crianças falantes de minorias linguísticas em todo o mundo estão sendo excluídas de uma educação plena. Quanto mais e mais crianças são deslocadas como consequências de violências e de desigualdades sociais, mais e mais crescem as diversidades étnicas e linguísticas nas escolas. Ao invés de abraçar esse incremento na diversidade, os sistemas escolares em todo o mundo reagiram aprovando medidas que efetivamente impedem os estudantes etnicamente e linguisticamente diversos de uma educação plena, garantindo o acesso à educação majoritariamente para as crianças do grupo dominante. (YIP; GARCÍA, 2018, p166-167).

O translíngua nas salas de aula em áreas fronteiriças desempenha um papel significativo porque:

Nas escolas, a língua muitas vezes funciona como instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar (e escrever) a língua “errada” ou por usar características de linguagem também consideradas “erradas”. (YIP; GARCÍA, 2018, p. 167)

Para dar conta dessa demanda do translíngua foi instituído o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), programa desenvolvido pelo Mercosul a partir de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina em 2008, representa um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira dos dois países constituído pela educação intercultural e ênfase no ensino do português e do espanhol. A partir desse acordo de cooperação educacional o ensino de espanhol no Brasil e o do português na Argentina passou a ter grande importância.

A região eleita para o modelo educacional bilíngue foram as zonas de fronteiras, conforme PEBF propõe:

Definiu-se como lugar privilegiado para o desenvolvimento do programa o sistema de cidades-gêmeas internacionais, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceira no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça. Na fronteira argentino-

brasileira há sete pares de cidades-gêmeas, algumas das quais envolvendo três núcleos municipais: [...] (BRASIL, p. 10, 2008)

Com todo o panorama favorável ao translinguismo é preciso repensar as práticas docentes utilizadas nas salas de aula das escolas de fronteira, principalmente porque o município onde se encontra o lugar dessa pesquisa, Guajará-Mirim, não possui nenhuma escola de fronteira.

## **5.2 Formação docente para atuar na educação da fronteira**

A singularidade das áreas de fronteiras precisa ser repensada, pois muitas vezes são tratadas de forma genérica como as demais regiões. No entanto, as propostas de Política Educacional e Política Linguística desenvolvidas no Mercosul por meio do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), é um reflexo do esforço binacional argentino-brasileiro cuja a finalidade visa construir uma identidade Regional Bilíngue e Intercultural na promoção da paz e cooperação interfronteiriça (MEC, 2008).

Nesta perspectiva das Escolas de Fronteiras possibilitadas pelo Mercosul, Yip e García (2018) descrevem o que García, Johnson e Seltzer (2016) apresentam como a pedagogia nas translinguagens, que visa contribuir com a diversidade linguística ao identificarem três vertentes dessa pedagogia:

1) a postura do professor, 2) o design de ensino e o design de avaliação, 3) as alternâncias. A postura dos professores, as suas crenças filosóficas sobre o valor do bilinguismo na vida de uma criança falante de línguas minoritárias são muito importantes. Exceto se o professor tenha uma postura crítica sobre as práticas de reducionismo linguísticos que ocorrem nas escolas, ele ou ela não procurará por espaços com translinguagens em suas classes. Exceto se o professor enxergue a si mesmo como um co-aprendiz disponível para aprender com as crianças sobre as suas práticas linguísticas culturais, além de suas compreensões de mundo, não será possível criar um espaço para as translinguagens. (YIP; GARCÍA, 2018, p. 170)

Segundo as autoras, apenas a postura do professor não é suficiente, já que as práticas de translinguagens são baseadas em ações estratégicas e propositais, o que exige uma formação docente apropriada para lidar com estudantes em um ambiente multilíngue. Também ressaltam que os professores precisam estar atentos e observar profundamente os estudantes para saber se o curso da aula precisa ser alterado e torná-la mais significativo.

Na sala de aula é importante desenvolver a voz dos estudantes, pois a aprendizagem se concretiza no momento em que o aprendiz consegue expressar suas dificuldades. É importante que os professores estejam preparados para escutar os alunos e ajudá-los.

Yip e García também destacam a urgência da formação profissional para os professores que trabalham em escolas cujos estudantes possuem línguas distintas e propõe o uso da translinguagem em sala de aula com vistas a oportunizar o fortalecimento do repertório linguístico, pois muitos são os questionamentos por parte dos docentes, tais como:

Qual o novo aprendizado com o qual os professores têm de se envolver para mudar as suas práticas incorporando as translinguagens? O que será necessário para equipar e dar suporte aos professores para usar as translinguagens como uma poderosa forma de ensino? Que tipo de mudança organizacional é necessária para que a pedagogia pelo uso das translinguagens seja adotada nas escolas? (YIP; GARCÍA, 2018 p. 172)

Para responder a essas indagações, as autoras sugerem que todos os professores deveriam receber treinamentos para compreender a pedagogia pelo uso das translinguagens, independentemente de serem professores de línguas ou não, uma vez que todos os docentes inseridos em um contexto multilíngue necessitam de apoio e orientação a fim de resolver essas limitações. Ademais, sugerem que a formação de professores e os cursos de licenciatura devem ser repensados para atenderem a essa nova realidade trazida pela mobilidade transfronteiriça, uma vez que:

Os centros de formação profissional para educadores também são locais de luta para a pedagogia das translinguagens, porque é nestes espaços onde os professores desafiam seus próprios equívocos sobre aprendizagem de línguas, onde lutam para criar tempo nos momentos de ensino para apoiar o crescimento em múltiplas línguas e onde praticantes podem começar a mudar seu pensamento em torno da educação linguística. (YIP; GARCÍA, 2018 p. 174)

Com isso, a formação docente exige uma reflexão por parte de todos os agentes envolvidos no ensino e aprendizagem, em especial os docentes, responsáveis diretos pela aprendizagem em sala de aula. Nessa perspectiva, Rocha e Maciel (2015, p. 432) enfatizam que ao trabalhar nas zonas de contato se faz necessário atentar-se para os processos interpretativos e de produção de sentidos

a partir do dialogismo e da heteroglossia<sup>22</sup>, possibilitada pela criação de espaços de conflito criativo.

A formação docente no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pesquisada consta como um dos princípios do ensino a valorização do profissional da educação através da formação continuada promovidas pelo MEC/Secretaria de Educação a distância, em parceria com a SEDUC/RO, leituras dirigidas e troca de experiências entre si. Também está previsto no documento, na parte destinada às estratégias, realizar formação para os professores das disciplinas críticas, cuja responsabilidade é da equipe gestora bimestralmente por meio de encontros e reuniões de estudos.

Por fim, no tópico intitulado Escola que queremos, no PPP, mostra o cuidado que a escola tem ao receber as mais variadas clientelas apoiando-se em profissionais cada vez mais capacitados, qualificados, motivados e empenhados em formar indivíduos capazes de agir no meio em que vivem. Assim, a escola reconhece a importância da formação docente para lidar com uma sala de aula tão diversificada.

Por sua vez, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) instituído pelo Mercosul Educacional, primeiramente aplicado na fronteira entre o Brasil e a Argentina, é fruto da construção conjunta de professores brasileiros e argentinos na elaboração de Projetos de Aprendizagem (AP), o que exige uma formação docente com base no intercâmbio entre os professores de ambos países, Brasil e Argentina.

As Escolas de Fronteira visam ao desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas situadas em áreas de fronteira do Brasil cuja finalidade é garantir que alunos e professores tenham a oportunidade de se educar e se comunicar em duas línguas, português e espanhol, por meio de um programa intercultural. Neste sentido, os docentes se veem imerso em uma complexa atividade de avaliação a partir da introdução de diferentes momentos de reflexão metalinguística<sup>23</sup>, metacognitiva e intercultural, propiciando o intercâmbio docente e discussões sobre didática das línguas e trabalho com projetos de aprendizagem elaborado por todos os profissionais das instituições envolvidas, neste caso, gestores e professores, brasileiros e argentinos, além de assessores pedagógicos representados pela

---

<sup>22</sup> A heteroglossia diz, assim, respeito à heterogeneidade da linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram em permanente e dialógico confronto. ROCHA; MACIEL (2015, p. 428)

<sup>23</sup> “palavras que explicam palavras, cinema que fala de cinema (...) quadrinhos de quadrinhos, tudo isso constitui a Função Metalinguística” (VALENTE, 1999, p.95)

Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e a Direção Nacional de Cooperação Internacional do Ministério de Educação Ciência e Tecnologia da Argentina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de o objeto desta dissertação estar localizado em região de fronteira faz com que o ambiente fronteiriço seja propício para o desenvolvimento de ações de integração em âmbito educacional, por isso, é imprescindível a adoção de medidas educativas e educacionais que permitam a inclusão de estudantes de ambos os lados da fronteira em questão, Guajará-Mirim e Guayaramerín.

Aqui se defende a ideia do processo de hibridação cultural, porque apresenta a língua e a linguagem como fatores simbólicos de favorecimento à inclusão para o bom desempenho dos estudantes bolivianos nas escolas brasileiras, pois do contrário, fará com que esses não consigam desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem, ocasionando o abandono das aulas, a reprovação, o desestímulo e, conseqüentemente à evasão escolar.

Nesse sentido, propomos que é possível identificar, analisar e sugerir projetos para mudar essa realidade, principalmente porque as tecnologias podem permitir a diminuição das fronteiras com a participação dos docentes e discentes, bem como uma maior articulação entre os Estados envolvidos, no caso Brasil e Bolívia, desenvolver mecanismos legais para que isso aconteça de modo a gerar, na fronteira, a integração tão almejada nos tratados internacionais.

Com o cenário atual, é possível concluir que a integração na América Latina precisa passar por um processo de intensificação, pois mostra um discreto avanço, com isso, esse movimento integracionista fica por muito tempo só no papel, não se concretiza. O que se observa é uma integração ainda muito tímida, uma vez que a criação do Mercosul deveria promover política voltadas à defesa das fronteiras, hoje esquecidas, à mercê da violência da mais diversa natureza.

Com o descaso dos governantes com a região fronteiriça de Guajará-Mirim/Brasil e a cidade gêmea de Guayaramerín/Bolívia, fica claro que mesmo com os fatores favoráveis à integração educacional originado pela hibridação na fronteira não se pensa na região de modo ao integralizar, seja nos aspectos socioeconômicos, políticos, linguísticos, sociais como a saúde, segurança e educação. O problema, portanto, não é apenas linguístico, uma vez que poderia ser sanado com aulas de nivelamento de língua portuguesa, ou ensino, de português para os alunos bolivianos que frequentam escolas brasileiras, ou ainda aumentar a quantidade de aulas de espanhol para os alunos brasileiros. O distanciamento e a falta de aparato e/ou

mecanismos de aproximação fronteiriças, a fim de solucionar problemas econômicos e sociais parecidos entre si, aumenta também o distanciamento entre as pessoas tão próximas culturalmente.

Esta pesquisa foi relevante porque traz à luz e dá voz a uma parcela da população de Guajará-Mirim, os bolivianos. São pessoas que contribuíram e continuam contribuindo para o desenvolvimento das cidades gêmeas, Guajará-Mirim e Guayaramerín, independente de morarem no Brasil ou na Bolívia. No entanto, na busca de trabalho, saúde e educação, muitas vezes se deparam com dificuldades relacionadas à documentação no lado brasileiro, o que impede que sejam cumpridos direitos básicos garantidores de dignidade, tanto na legislação nacional quanto na internacional.

Apesar da receptividade por parte da equipe gestora e pelos estudantes da escola pesquisada, foi difícil conseguir realizar a entrevista porque os alunos possuem uma carga horária de 7 horas diárias na instituição e por isso estão sempre em alguma atividade escolar. Por essa razão, a entrevista só foi possível durante a aplicação de provas do 4º bimestre, uma vez que os alunos se reuniram em uma sala após terem realizado as provas e só então puderam responder ao questionário da entrevista. Esse momento foi rápido, já que os estudantes deveriam se deslocar para outra sala e realizar mais provas.

O contato com os estudantes entrevistados foi rápido, porém, no momento em que estavam na sala foram atenciosos e responderam a todas as perguntas. No entanto, na questão referente à renda familiar os estudantes não tinham muita ideia dos valores exatos e talvez não tenham respondido conforme a realidade da família.

A escolha dos sujeitos dessa pesquisa, estudantes bolivianos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais em Guajará-Mirim/RO, área urbana, se deve ao fato de pesquisas recentes apresentadas, dentre elas, a realizada pelo movimento Todos pela Educação, última feita com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio de 2012 a 2018 (Pnad-C/IBGE), mostrar que apenas 59,2% dos jovens com 19 anos concluíram o Ensino Médio. Os dados são relativos à Meta 4, monitorada pelo movimento Todos Pela Educação, cujo objetivo a cumprir é: Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído até 2022.

A preocupação com o Ensino Médio se confirma no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pesquisada, já que, a mesma oferece o Projeto Ensino Médio



Inovador, visando minimizar os altos índices de evasão e reprovação. A escola traz como uma das metas reduzir em 50% o índice de abandono.

Mesmo com o panorama crítico em relação aos dados do Ensino Médio, a educação em área fronteiriça requer mais atenção, pois o ambiente é complexo, marcado pela convivência entre brasileiros e bolivianos, nem sempre amistosa. Pensando em fortalecer os laços de amizade, vários dispositivos legais foram criados, dando especial atenção aos nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos ao garantir permissão de residência, estudo e trabalho por meio do Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009, celebrado entre Brasil e Bolívia em Santa Cruz da Serra.

Embora haja diversos dispositivos legais nacionais e internacionais resguardando o direito fundamental à educação de qualidade, Brasil e Bolívia não estão colocando em prática o que é proposto no texto legal, posto que, ainda são impostas dificuldades devido à burocracia em instituições brasileira.

Na tentativa de tratar das questões educacionais, Brasil e Bolívia, através do Mercosul, poderiam seguir o modelo já adotado por Argentina e Brasil, que na busca de assegurar a brasileiros e argentinos uma educação de qualidade em ambos os países com a adoção de escolas de fronteiras, desde que respeite às peculiaridades da região, visto que, a fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín abriga uma grande quantidade de etnias indígenas, diferentemente da fronteira entre Argentina e Brasil, cujo Projeto Escola de Fronteira, 2008, propõe que a escola seja bilíngue (português – castelhano).

Não obstante, no ano de 2012 o Mercosul institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), baseado no ponto de vista da educação integral que amplia para 7 horas a jornada diária dos estudantes, associados à interculturalidade e ao manejo das demais línguas.

Mesmo com a possibilidade desses dois projetos, Escolas de Fronteira e Escolas Intercultural de Fronteira, não há nenhuma escola de fronteira nas cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín, portanto não existe uma articulação entre os dois municípios que vise a concretização de ações que beneficiariam os dois lados da fronteira. Dos 4 estudantes entrevistados, 3 responderam que residem na Bolívia e que atravessam o rio para estudar. Fica evidente que os estudantes bolivianos ao optarem pelo sistema educativo brasileiro o faz porque entendem que assim possa ter condições de almejar um curso superior ou emprego no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. F. G. do. **Multiculturalidade, identidade e linguagem em Rondônia**. Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, p. 200-220. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonica/article/view/4657>>. Acesso em: 14 set. 2019.

ANDRADA, B. J.T de. *In* **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Eduemg, 2012.

AREÁN-GARCÍA, N. **A divisão do Galego-Português em Português e Galego, duas línguas com a mesma origem**. Revista Philologus, Ano 17, Nº 49. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2011, p. 7-15.

ARENDE, H. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

AVAROMA, J. C. C. **Decálogo de la geohistoria guayaramirensis**. La Paz: Plural, 2006.

AZEVEDO, A. C. A. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BILAC, O. **Antologia poética**. HECKER FILHO, P. (Org.). São Paulo: L&PM, 1997.

BOLÍVIA – Ministerio de la Presidencia. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia** - 2009. Disponível em: <<http://www.sepdavi.gob.bo/cs/doc/159Bolivia%20Consitucion.pdf>>. Acesso em: 06 de abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Estado Plurinacional de Bolivia – **Asamblea Legislativa Plurinacional. Código niña, niño y adolescente. Ley nº 548, de 17 de julio de 2014**. Disponível em: <[https://www.unicef.org/bolivia/Codigo\\_NNA\\_-\\_Ley\\_548\\_.pdf](https://www.unicef.org/bolivia/Codigo_NNA_-_Ley_548_.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Governo do Brasil. **Governo reconhece dois municípios como cidades-gêmeas**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2016/07/governo-reconhece-dois-municipios-como-cidades-gemeas>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 2.689, de 28 de julho de 1998** - Protocolo de Integração Educacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2689.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005** – Ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979 – Faixa de Fronteira**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6737.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Ciência e Tecnologia - MEC. **Escolas de Fronteira**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Faixa de Fronteira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/ibge.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Dirigentes discutem presença dos institutos federais na fronteira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34383>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Escolas Interculturais de Fronteira – Cidades e número de unidades de ensino em 2013**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14520-link-tabela-esc-fronteiras&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14520-link-tabela-esc-fronteiras&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Escolas de Fronteira – 2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Integração - MI. **Fronteiras: Governo reconhece dois municípios como cidades-gêmeas**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2016/07/governo-reconhece-dois-municipios-como-cidades-gemeas>>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Receita Federal – Ministério da Fazenda. **Loja Franca**. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/orientacao/aduaneira/regimes-e-controles-especiais/regimes-aduaneiros-especiais/loja-franca>>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia – Conselho Nacional de Política Fazendária. **Convênio ICMS 134/19, de 5 de julho de 2019**. Disponível em: <<https://www.confaz.fazenda.gov.br/legislacao/convenios/2019/convenio-icms-no-134-19>>. Acesso em: 05 out. 2019

BUFFA, E; ARROYO, M. G.; NOSELLA; P. **Educação e cidadania**. São Paulo, Cortez, 2000.

CANCLINI, N.C. **Culturas Híbridas. Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução Heloisa Pezza Cintrão *et al.* 4 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARNEIRO, P. H. S; ROCHA, J. C. B. **O Estado do Direito na Fronteira Brasil-Bolívia: espaços de cidadania em construção na Amazônia**. IV ENADIR – Encontro Nacional de Antropologia do Direito, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://nadir.fflch.usp.br/sites/nadir.fflch.usp.br/files/upload/paginas/PATRICIA.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil – O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CDIF – Comissão Permanente para o desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira. **Comitê de Faixa de Fronteira entre Brasil e Bolívia em Guayaramerin**. Disponível em: <<http://cdif-nucleo-ro.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1995.

DERRIDA, J. **La hospitalidade**. Tradução Mirta Segoviano. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia. **Constitución Española**. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf#page=1>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

FERRARI, L. F. D. N; MACIEL, R. F. **As práticas translingües emergentes nas aulas de escola da fronteira Brasil-Bolívia: negociação de sentidos e justiça social**. VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços. UEMS (Unidade Universitária de Campo Grande), Campo Grande, 2016.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva**. Almanaque 5: Cadernos de literatura e ensaio. São Paulo: Brasiliense, 1977, pp. 9-27.

FREITAS, Júnior. **Eleição para novo prefeito terá apenas dois candidatos em Guajará-Mirim.** G1 RO, Guajará-Mirim, 2017. Disponível em: <Eleição para novo prefeito terá apenas dois candidatos em Guajará-Mirimg1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2017/02/eleicao-para-novo-prefeito-tera- apenas-dois-candidatos-em-guajara-mirim.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GAGLIETTI, M; BARBOSA, M. H.S. **A Questão da Hibridação Cultural em Néstor García Canclini** - VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0585-1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

GARCÍA, O., JOHNSON, S., SELTZER, K. **The Translanguaging Classroom.** Philadelphia: Caslon, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GUIMARÃES, E. **Apresentação – Brasil: país multilíngue.** Revista Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0009-67252005000200014>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GUAJARÁ-MIRIM. Prefeitura de Guajará-Mirim - **Prefeito.** Disponível em: <http://www.guajaramirim.ro.gov.br/prefeito/>. Acesso em: 22 jul. 2019

GUAYARAMERÍN - Gobierno Autónomo Municipal de Guayaramerín. **Fundación.** Disponível em: <https://www.guayaramerin.site/municipio/fundacion/>. Acesso em: 22 jul. 2019

HAMEL, R. E. **Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?** Tradução de “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America”. In: *Languages in a Globalising World.* Maurais, Jacques & Morris, Michael A. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 111-142. Disponível em: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>. Acesso em 25 mar. 2013.

HAYGERT, S; STURZA, E. R. **Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma Política Linguística.** Revista Linguagens e Cidadania, v. 17, jan./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25514/14901>. Acesso em: 30 abr. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Guajará-Mirim/RO-Brasil.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/panorama>. Acesso em: 13 abr. 2019.

\_\_\_\_\_ - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Guajará-Mirim – História e fotos**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/historico>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ICMPD - International Centre for Migration Policy Development. **Migrações Transfronteiriças**. Viena, 2016.

INE – Instituto Nacional de Estadística. **Beni: proyecciones de población por sexo, según municipio, 2016**. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/principales-indicadores/item/442-63-0-de-la-poblacion-del-beni-se-encuentra-entre-los-0-y-28-anos>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

\_\_\_\_\_ – Instituto Nacional de Estadística. **Guayaramerín posee vocación ganadera y forestal, 2017**. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/notas-de-prensa-y-monitoreo/item/1708-guayaramerin-posee-vocacion-ganadera-y-forestal>> Acesso em: 14 abr. 2019.

JACOB, L.M. **Etnia, identidade e língua**. In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 69-88.

JAKOB, A. A. E. **A migração internacional recente na Amazônia brasileira**. RPD Curitiba, n.121, 2011, p. 91-114.

KLEIMAN, A. B. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 267-302.

LANDOWSKI, E. **Presenças do Outro**. Ensaios de Sociosemitica. São Paulo: Editora Perspectiva. S.A., 2002.

\_\_\_\_\_, L. L. C; VITOR ANGENOT, G. L. **O cenário linguístico-cultural no espaço de fronteira de Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni/Bolívia**. ABRALIN em cena. UEA – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, p. 749-761, 2014.

LIMA, L. L. C; VITOR ANGENOT, G. L. **As manifestações religiosas nas confluências dos Rios Madeira-Mamoré e o rompimento das fronteiras culturais, linguísticas e geográficas entre Brasil e Bolívia**. VII Seminário Nacional - I Seminário Internacional – Religião e Sociedade: o espaço do Sagrado no século XXI. NUPPER - Núcleo de Pesquisa Paranaense em Religião, Curitiba, v.1, n 2 – p. 354-375, 2013. Disponível em: <<http://nupper.com.br/seminarios/2013/>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LIRA, J. R. O. **Mobilidade espacial na fronteira e a formação de espaços de vida na Amazônia**: o caso das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (BRASIL) e Guayaramerín (BOLÍVIA). Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES. p. 118-131, julho/dez., 2017

LOBATO, J. S. **El español en América**. IV Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Actas IV, 1994.

MERCOSUL. Página Brasileira do MERCOSUL. **O Mercosul**. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul#OMERCOSUL>> Acesso em: 26 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Instrumentos Fundacionais do Mercosul**. Secretaría del MERCOSUR – Sector de Normativa, Documentación y Divulgación. Montevideo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação 2016 – 2020**. Mercosul Educacional. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/160-plano-de-acao-2016-2020.html>>. Acesso em: 22 set. 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 303-330.

NEIFRO – Núcleo Estadual para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira. **Decreto n 20. 275, de 13 de novembro de 2015**. Disponível em: <<http://www.neifro.ro.gov.br/Conteudo/Exibir/6>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

NERUDA, P. **Confesso que vivi**. Tradução de Olga Savary. Criação ePub Relíquia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 138 - Idade Mínima para Admissão em Emprego**. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/crianca-e-adolescente/convencao\\_OIT\\_138\\_idade\\_emplo.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/crianca-e-adolescente/convencao_OIT_138_idade_emplo.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2019.

OLIVEIRA, G. M. **Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas**. In: Guadalupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques (Coordenadores). (Org.). *Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011, v., p. 313-333. Disponível em: <[http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas\\_linguísticas\\_e\\_Políticas\\_publicas.pdf](http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ORLANDI, E. P. **Identidade linguística escolar**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203-212.

PENNY, R. **Gramática Histórica del Español**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1998.

PIDAL, M. **Manual de Gramática Histórica Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1985.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - Ranking – Rondônia (2010)**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PRATT, M. L. **Arts of the Contact Zone**. Modern Language Association, 1991, pp. 33-40.

RAE – Real Academia Española. **La institución**. 2019. Disponível em: <<http://www.rae.es/la-institucion>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_ – Real Academia Española. **Diccionario panhispánico de dudas**. 2005. Disponível em: <<http://lema.rae.es/dpd/?key=espa%C3%B1ol>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

RAWLS, J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RECUERO, A. P. C. **O surgimento da Ciência Políticas Linguísticas e o ensino de Espanhol no Brasil**. Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 13, jul. 2014.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-212.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas**. D.E.L.T.A., 31-2, 2015 (411-445)

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística Geral**. 27 ed. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação/RO. **Projeto Político Pedagógico – Simón Bolívar**. Guajará-Mirim, 2016.

SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, A. C. T. da. **“O vôo das andorinhas” – Mulheres que migram: estudo na fronteira entre Guayaramerin-Bolívia/Guajará-Mirim Rondônia/Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Porto Velho, p.115. 2017.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteiras e Políticas de Línguas: uma história das idéias linguísticas - 2006**. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270606>>. Acesso em: 30 abr. 2018.



SUFRAMA. Superintendência da Zona Franca de Manaus – 2014. **Áreas de Livre Comércio - ALC's - Guajará-Mirim.** Disponível em: <[http://www.suframa.gov.br/suframa\\_descentralizadas\\_alcs\\_guajaramirim.cfm](http://www.suframa.gov.br/suframa_descentralizadas_alcs_guajaramirim.cfm)> Acesso em: 14 abr. 2019.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa.** Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TPE – Todos pela Educação. **Quatro em cada 10 jovens de 19 anos ainda não concluíram o Ensino Médio.** Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

VALENTE, A. **A linguagem nossa de cada dia.** 5 ed. Petrópolis: Vozes/ Leviatã Publicações, 1997.

VASCONCELOS, J. L. de. **A origem e evolução da Língua Portuguesa.** In: BECHARA, Evanildo. (Org.) *Estudo da Língua Portuguesa: textos de apoio.* Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010, p. 13-18.

YIP, J., GARCÍA, O. **Translinguagens: recomendações para educadores.** Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX, pp. 164 – 177, 2018.

**APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM  
EDUCAÇÃO – PPGE/UNIR**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE  
RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A**

Eu, \_\_\_\_\_,

autorizo as minhas informações pessoais apresentadas por meio de questionário à Mestranda MÁRCIA SOUSA OLIVEIRA, brasileira, matriculada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ciente que assegurará o uso das informações para fins da pesquisa do projeto: Educação na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerín (Brasil/Bolívia): a inserção de estudantes bolivianos do ensino médio em escolas públicas estaduais de Guajará-Mirim-RO.

\_\_\_\_\_  
**Entrevistado(a) nº \_\_\_\_\_**

EU, MÁRCIA SOUSA OLIVEIRA, me comprometo a respeitar, tornar sigiloso e utilizar essas informações somente para a pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), sob a orientação da professora Doutora Aparecida Luzia Alzira Zuin (SIAPE 1546985).

\_\_\_\_\_  
**(orientanda)**

\_\_\_\_\_  
**(orientadora)**