

Laís Rondis Nunes de Abreu

Geografia da escola

uma análise territorial de escolas da fronteira
Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai



Laís Rondis Nunes de Abreu

Geografia da escola

Uma análise territorial de escolas da fronteira
Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai

Coordenador editorial da coleção PPGG 2022:
Prof. Dr. Charlei Aparecido da Silva – coordenador do PPGG da UFGD

FINANCIAMENTO:



EDITORA TOTALBOOKS

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

Dr^a Adriana Dorfman
Dr. Alfa Oumar Diallo
Dr^a Ana Maria Colling
Dr. Antonio Moreno Jiménez
Dr. Bruno de Souza Lima
Dr. Celso Augusto Nunes da Conceição
Dr. Charlei Aparecido da Silva
Dr^a Cintia Santos Diallo
Dr^a. Cristina Vargas Cademartori
Dr. Eduardo Salinas Chavez
Dr. Edvaldo César Moretti
Dr^a Edvania Gomes de Assis Silva
Dr^a Elisabeth Ritter
Dr. Eliseu José Weber
Dr. Emerson Galvani
Dr. Fabio de Oliveira Sanches
Dr^a Gilca Lucena Kortmann
Dr. Gustavo Daniel Buzai
Dr. Henrich Hasenack
Dr. Henri Luiz Fuchs
Dr. Henrique Carlos de Oliveira Castro
Dr^a Irene Santos Garcia
Dr. Javier Garcia López
Dr. Jefferson Cardia Simões
Dr. Jose Luis Gurria Gascón
Dr. Paulo José Moraes Monteiro e Teixeira Germano
Dr. Paulo Roberto Fitz
Dr. Roberto Verdum
Dr. Rodrigo Stumpf Gonzáles
Dr. Rogério Gomes da Silva
Dr^a Valéria Silveira Brisolara
Dr. Vinícius Gadis Ribeiro



EDITORA TOTALBOOKS®

Av. Willy Eugênio Fleck, 1500/337 – CEP 91150-180 – Porto Alegre - RS
www.totalbooks.com.br

Copyright © Laís Rondis Nunes de Abreu

Arte da capa: Iara Pereira Cardoso

Coordenador editorial da coleção PPGG 2022: Prof. Dr. Charlei Aparecido da Silva – coordenador do PPGG da UFGD

Editoração: Paulo Roberto Fitz

Revisão: TotalBooks

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Abreu, Laís Rondis Nunes de

Geografia da escola [livro eletrônico] : uma análise territorial de escolas da fronteira Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai / Laís Rondis Nunes de Abreu -- Porto Alegre, RS : TotalBooks, 2022. -- (Coleção PPGG-UFGD)

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-88393-24-6

1. Educação - Finalidade e objetivos 2. Escolas públicas - Mato Grosso do Sul (Estado) 3. Fronteiras - Aspectos sociais – Brasil 4. Geografia - Estudo e ensino 5. Territorialidade

I. Título. II. Série.

22-99701

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino 910.7

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Todos os direitos reservados para o autor.

EDITORA TOTALBOOKS® EIRELI

www.totalbooks.com.br

contato@totalbooks.com.br

Não é permitida a reprodução total ou parcial desta obra, por quaisquer meios, sem a prévia autorização por escrito do autor.

A autora é responsável pelos conteúdos apresentados (textos, figuras, tabelas etc.) e assume total responsabilidade pública e jurídica sobre os mesmos.

“Aos esfarrapados do mundo
e aos que neles se descobrem e,
assim descobrindo-se,
com eles sofrem, mas, sobretudo,
com eles lutam.”

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido

PREFÁCIO

O livro de Laís Rondis que ora se apresenta aos leitores e leitoras, fruto de investigação que resultou em sua dissertação de mestrado, parte de uma questão fundamental para pensarmos a educação na sociedade atual. Refiro-me ao reconhecimento da “Geografia da Escola”, ou melhor, das geografias das escolas como ponto de partida e mediação necessária para o entendimento do fenômeno educativo. Tal reconhecimento torna-se ainda mais necessário em um contexto no qual se reproduzem lógicas de política educacional que, intencionalmente, têm concebido as escolas e seus sujeitos como objetos indiferenciados, alvo das ações produzidas em outras escalas espaço-temporais. As escolas, nesta lógica do abstracionismo pedagógico ao qual se refere Azanha¹, são pensadas como palco onde as coisas ocorrem, pouco importando o próprio entendimento de sua constituição, das trajetórias e contextos dos sujeitos que as compõem e as constroem cotidianamente.

Por isso, assumir as geografias das escolas como ponto de partida da investigação reafirma o entendimento de que elas são o resultado complexo das lutas, processos e políticas que têm os sujeitos escolares como agentes centrais. Tal perspectiva metódica e metodológica se torna ainda mais importante quando se trata de escolas de e nas fronteiras. Estes espaços-tempos híbridos, que comportam o lá e o aqui, simultaneamente, são exemplos significativos da complexidade que caracteriza os múltiplos sentidos das escolas em suas dimensões espaço-temporais.

Alvo das políticas educacionais neoliberais, em um primeiro olhar, tais escolas podem ser percebidas como espaços de precariedade marcados pela falta, pelo abandono, e pela deterioração das condições de trabalho e de ensino-aprendizagem, evidenciando que os problemas centrais da educação brasileira não se resolvem como em um passe de mágica, com currículos e avaliações padronizados, modelos de gestão pautados em metas e resultados ou assentados em qualquer um dos dispositivos do receituário neoliberal em educação. Todos estes dispositivos partem da compreensão das escolas dissociadas dos seus sujeitos e territórios e das desigualdades que os marcam, contribuindo para a intensificação delas. Um dos casos emblemáticos demonstrado na pesquisa de Laís diz respeito à interrupção do oferecimento das aulas de espanhol para os alunos das escolas pesquisadas em decorrência do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, o que vai na contramão do entendimento dos sujeitos daquelas unidades escolares e de suas tentativas de ampliar a integração no contexto de fronteira.

¹ AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2014.

Mas o olhar sobre a geografia das escolas revela também suas potências, enquanto espaços-tempos de construção coletiva e apropriação, de reconhecimento, implicação e de militância, muitas vezes silenciosa. Ao adentrar as escolas, construindo caminhos de diálogos com seus sujeitos, e reforçando a horizontalidade de um modo de fazer pesquisa em contexto, a autora vai revelando espaços muitas vezes invisibilizados pela política educacional oficial. Neles, as vozes dos sujeitos escolares expressam a luta cotidiana em defesa da escola e a tentativa constante para que o direito à educação de fato se efetive neste país. Como demonstra a pesquisa de Laís, tal direito está na labuta diária dos docentes para lecionar diante de condições tão adversas. Está na genialidade e amorosidades das cozinheiras que muito bem entenderam que o alimento que oferecem aos estudantes cumpre também importante função educativa. Está, sobretudo, no reconhecimento dos estudantes que veem, em cada um destes sujeitos, exemplos a serem seguidos. Nesta escala de detalhe, onde a escola se realiza e onde os sujeitos se constituem em diálogo e conflito, reinventa-se a educação e a política educacional, criando-se fronteiras abertas para além do fatalismo neoliberal.

Por isso, o trabalho de Laís é tão importante para o momento em que vivemos. Ao se arriscar às escolas, dialogar com os seus sujeitos sem a arrogância que muitas vezes marca a pesquisa acadêmica, a autora se permitiu compreendê-las para além dos discursos pré-concebidos, à esquerda e à direita, sobre este espaço-tempo. Com isso, possibilitou, também, a nós leitores e leitoras, pensar as escolas em suas múltiplas possibilidades, em suas potências que emanam dos sujeitos que as reinventam todos os dias.

Ao atravessar as fronteiras das escolas nas escolas de fronteira, Laís nos provocou a pensar a educação, a escola e a geografia para além dos limites estreitos no qual as lógicas dominantes tentam nos enquadrar, resgatando o sentido político da geografia que fazemos. E isso é fundamental para enfrentar os desafios do tempo presente!

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto (DG/FFLCH/USP)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	2
APRESENTAÇÃO.....	8
UMA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTUALIZANDO O PAPEL DO ESTADO POR UMA GEOGRAFIA DA ESCOLA NA/DA FRONTEIRA	15
UM RECORTE ESPAÇO-TEMPO: O ESTADO NO BRASIL E SUAS FORMAS DE/NA ESCOLA.....	28
O ESTADO NOVO E A ESCOLARIZAÇÃO.....	28
A UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E A DITADURA MILITAR (1964-1985)	33
REDEMOCRATIZAÇÃO E AVANÇO NEOLIBERAL	44
A FRONTEIRA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AS ESCOLAS DE FRONTEIRA EM ANÁLISE.....	57
RELAÇÕES FRONTEIRIÇAS PARA PENSAR A ESCOLA DA FRONTEIRA: ASPECTOS DA MATERIALIDADE E IMATERIALIDADE DA FRONTEIRA .	59
APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS PARA PENSAR A ESCOLA DA FRONTEIRA: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE	67
POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A ESCOLA DA FRONTEIRA: UMA ANÁLISE VOLTADA ÀS ESCOLAS PARTICIPANTES (PONTA PORÃ E CORUMBÁ).....	71
A GESTÃO DAS ESCOLAS DA FRONTEIRA ANALISADAS: POSSIBILIDADES E LIMITES	77
A ESCOLA DE FRONTEIRA SOB O OLHAR DAS AGENTES DE COZINHA .	91
PARA ALÉM DA SALA DE AULA: AS TERRITORIALIDADES DE PROFESSORES E ESTUDANTES	99
PROFESSORES DE GEOGRAFIA, AS ESCOLAS DE/DA FRONTEIRA: (DES)CONSTRUINDO O ESPAÇO DA ESCOLA	101
OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DA FRONTEIRA.....	114
A REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA DA ESCOLA PELOS ESTUDANTES: IDEOLOGIA E CONTRADIÇÃO	127
UM TRABALHO EM PROCESSO: CONCLUSÕES POSSÍVEIS EM MEIO AOS MOVIMENTOS CONTÍNUOS DAS ESCOLAS DA FRONTEIRA	140
LISTA DE ABREVIATURAS.....	158
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS PARA AS ENTREVISTAS.....	160
REFERÊNCIAS	161

APRESENTAÇÃO

“Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.”

Thiago de Mello – Para os que virão

A trajetória acadêmica² e de constituição de sujeito, a qual passei, foi atravessada por diversos processos, ao longo dos anos de 2011 a 2020. Foram nove anos dentro da Universidade Pública. Inicialmente, aos 17 anos, a primeira entrada em um curso superior foi em Engenharia Ambiental, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2011; com o passar dos semestres ficou evidente que essa não seria a profissão a dar sentido a minha vida. Foi por meio do movimento estudantil universitário que tudo o mais fez sentido, participando dos comandos das greves de 2012 e 2015, do Diretório Central dos Estudantes da UFMS, do Centro Acadêmico de Engenharia Ambiental (CAENA) e depois do de Geografia (CAGEO). Ocupamos reitoria e realizamos numerosos atos de rua e congressos de movimento estudantil, além de ter cumprido a tarefa de diretora da União Nacional dos Estudantes (UNE), na pasta de “Movimentos Sociais pela Oposição de Esquerda”, de 2013 a 2015.

Mas, foi em 2013, ao ganhar o livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, de um companheiro de lutas que me descobri educadora. Certamente, entre tantas coisas, a descoberta do que se quer fazer para toda uma vida, conduziu a decisão de não mais

² Esse trabalho sendo fruto desse processo, originalmente apresenta-se como uma dissertação apresentada e defendida no dia 23 de março de 2021, no Programa de Pós-graduação de Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGG/UGD), sendo os componentes da banca Prof^a Dr^a Silvana de Abreu, orientadora desta pesquisa, Prof. Dr. João Edmilson Fabrini e Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto. A publicação original deste trabalho encontra-se disponível em <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4599>. Acesso em: 14 set. 2021.

continuar o curso de bacharelado escolhido; era preciso mudar, era preciso ingressar em uma licenciatura, aonde o contato do *Eu* com o *Outro*, *Me* tornasse multidão.

A decisão tomada levou a ingressar no curso de Geografia, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2014. Dessa forma, ainda imersa no movimento estudantil e nas lutas latentes, transitaria por vários caminhos para me tornar uma futura educadora. O movimento estudantil e a sala de aula da universidade não eram suficientes para preencher os anseios da jovem acadêmica que deixou a engenharia para ser professora. Era preciso mais e, quando possível, vislumbrar a participação em projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFGD.

A proposta de realização desse trabalho surgiu desse processo e, principalmente, do contato com a sala de aula, enquanto professora em formação, no PIBID de Geografia/UFGD³, em pesquisas realizadas desde 2015⁴, bem como a realização dos estágios supervisionados (no ensino fundamental e médio), ao mesmo tempo em que elaboramos o projeto de pesquisa para o Trabalho Orientado (TO), em 2016⁵.

Durante a realização da monografia de final de curso, foi possível experienciar a condição de educadora social, sob contratação, em um centro social da rede de solidariedade marista. Tal experiência permitiu vivenciar relações outras, para além da sala de aula e pensar a escola, a educação e a própria atuação enquanto educadora naquele projeto, mas também para o futuro. Realizar a pesquisa em “Trabalho Orientado” e trabalhando, sem dúvidas, foi um grande desafio, mas possibilitou a prática e a vivência em um ambiente educacional que não a escola formal. A partir das motivações do TO e da conclusão do curso de Licenciatura Plena em Geografia, na Universidade Federal da Grande Dourados, houve a perspectiva de continuar os estudos e as pesquisas, agora de maneira mais aprofundada no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG). Dessa forma, este trabalho carrega

³ O PIBID de Geografia/UFGD é um subprojeto do programa PIBID/UFGD, voltado à formação de licenciandos, aliando teoria e prática. Conta com uma coordenação interna composta por professores da universidade e uma supervisão composta por professores das escolas parceiras que acompanha o trabalho dos “pibidianos”, que participam dos grupos de discussão e trabalho que compunham a metodologia do programa.

⁴ Por meio do Grupo de pesquisa PPoder, foram realizados dois relatórios de iniciação científica os quais pesquisavam o PIBID de Geografia/UFGD. O primeiro relatório investigou a prática dos “pibidianos” em sala de aula e seus discursos; o segundo relatório traçou uma investigação pautada na coordenação pedagógica e nos estudantes da escola, pensando, assim, a visão dos contemplados pelo programa.

⁵ No curso de geografia o Trabalho Orientado I (TO) corresponde à monografia para conclusão de curso e está organizado em três etapas (semestres), totalizando 108 horas.

inquietações desde a graduação, que somente nessa fase de amadurecimento teórico torna-se possível uma investigação de maior densidade.

Nesse processo, entendo, a partir da poesia de Thiago de Mello, que fui deixando de ser a primeira pessoa do singular – *eu* –, da “minha trajetória”, para assumir, sofredamente, a condição de multidão, coletivo, na segunda pessoa do plural – *nós*. Dessa forma, este trabalho é fruto da vivência coletiva dos nove anos em que tivemos a oportunidade de estar em universidades públicas militando no movimento estudantil universitário, como bolsista PIBID e PIBIC, e me dedicar ao ensino como prioridade de vida, com o objetivo de me tornar uma educadora capaz de deixar de ser um indivíduo e passar a ser um sujeito coletivo.

O presente trabalho busca investigar as relações socioespaciais em escolas da fronteira Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai, entendendo a escola enquanto multiplicidade, uma vez que os sujeitos que a compõe constroem cotidianamente uma “Geografia da Escola”. Apresentamos a análise de conceitos da Geografia como *Território, Territorialidade e Fronteira*, elucidando a realidade das escolas, a partir do trabalho de campo, no período de observação de aproximadamente duas semanas, em cada município, realizado no ano de 2019.

Referimo-nos à condição dos sujeitos (professores, estudantes, diretores, coordenadores e agentes de cozinha), em determinado espaço-temporal, a partir das relações socioespaciais estabelecidas, forjarem uma “Geografia da Escola” própria. Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa são os de evidenciar como se estabelecem as relações socioespaciais nas escolas da fronteira e, permeando os conceitos da Geografia, analisar os *territórios* e *territorialidades* existentes nas mesmas.

Para isso, propusemos uma metodologia para analisar as escolas da fronteira, identificar diferenças, bem como refletir sobre as relações do contexto escolar. Neste trabalho, analisamos quatro escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, nos municípios de Corumbá-MS e Ponta Porã-MS.

Ambos os municípios estão na Faixa de Fronteira, entre Brasil e Bolívia e Brasil e Paraguai, respectivamente. Para cada município analisamos duas escolas, sendo uma no campo e uma urbana. A opção por essa delimitação está na hipótese de que existem diferenciações entre as modalidades de escola, uma vez que uma oferece o ensino para sujeitos do campo e outra para sujeitos da cidade e, por esse fato, haveria toda uma condição

de política pública pensada e desenvolvida de maneira diferenciada para cada modalidade de escola.

O trabalho de campo foi realizado de abril a setembro de 2019, percorrendo as quatro escolas na fronteira. A metodologia de pesquisa proposta é participativa e realizada por meio de análises quantitativas e qualitativas dos discursos dos sujeitos inseridos diretamente na escola (professores, diretores, coordenadores, agentes de cozinha e estudantes).

Neste trabalho são analisados documentos oficiais produzidos na escola e para a escola, como são os “Projetos Político-Pedagógicos” (PPPs), e os direcionamentos das secretarias de educação, sejam elas de âmbito estadual ou municipal. É a partir da análise dos documentos, que, em tese, poderemos cruzar as informações teóricas do que se formula para a escola, com a vivência do cotidiano: a escola tal como é e/ou como se apresenta.

Por meio da observação de aulas de geografia, bem como a observação e análise da dinâmica da escola, tornou-se possível, nessa questão dialética, evidenciar contradições no processo de construção escolar. Desta maneira, o trabalho propõe-se a vivenciar a escola, mas não só isso, entendê-la como parte integrante de um processo maior, de uma política de Estado, de uma concepção de sociedade, ou mesmo da própria sociedade.

Analisar a fala dos sujeitos, gestores e trabalhadores da escola, a partir de um olhar sensível de sua realidade, sem perder a complexidade estrutural das relações impostas, mostrou-se um desafio à nossa pesquisa. Assim, os dizeres são atravessados por esse movimento dialético, entre o dito e o não dito, entre o estereótipo e a fantasia, e, cabe a esta pesquisa revelar esses sentimentos e essas práticas a partir dos dizeres dos sujeitos.

Além disso, comparecer e vivenciar o trabalho de campo, por meio de uma imersão nas escolas durante um período de aproximadamente duas semanas em cada um dos municípios, me permitiu formular, a partir do olhar do cotidiano escolar, seus desdobramentos na prática. Para isso, as anotações, fotografias, sons, cheiros, temperaturas aferidas no campo, se fizeram presentes na escrita e na análise realizada, permeando as especificidades dos sujeitos, escolas e fronteiras analisadas.

Dividimos o trabalho em quatro capítulos, além da conclusão, que compõe um quinto capítulo deste livro. Dessa forma, buscamos percorrer pelos capítulos uma conceituação teórica necessária para subsidiar nossa análise do trabalho de campo.

No capítulo “Uma trajetória da educação brasileira: contextualizando o papel do Estado: por uma Geografia da escola na/da fronteira”, nos propomos a discutir o Estado

moderno e as relações com as fases do capitalismo mundial, para que sejam evidenciadas as conjunturas que forjaram as políticas educacionais no Brasil de 1930 a 2018. Assim, tanto fizemos uma perspectiva de resgate espaço-temporal, quanto buscamos analisar diferentes conceitos de Estado, suas instituições e estruturas. Neste capítulo, também, debatemos o conceito de poder, a partir da perspectiva do Estado e das políticas públicas educacionais.

No capítulo seguinte, “A fronteira na política educacional brasileira: as escolas de fronteira em análise”, inserimos a discussão sobre os conceitos de *Fronteira, Território e Territorialidade*, propondo aproximações conceituais com tipologias de fronteiras, com a faixa de fronteira, e analisamos as políticas públicas educacionais implementadas nas fronteiras brasileiras. Em um segundo momento, discutimos as implicações na prática cotidiana dessas implementações, a partir do trabalho de campo, evidenciando as falas dos gestores das escolas (direção e coordenação pedagógica) e das agentes de cozinha.

No capítulo “Para além da sala de aula: as territorialidades de professores e estudantes”, buscamos apresentar as discussões elencadas a partir dos sujeitos professores e estudantes, tanto por meio da análise das conversas que realizamos com os professores, como por meio das atividades dos estudantes. Trata-se de um capítulo que contém uma discussão que envolve a análise discursiva e pictórica, uma vez que os estudantes produziram desenhos na atividade direcionada a eles.

Para realizar essa pesquisa, dividimos o trabalho de campo em dois momentos: o primeiro momento, compreendido entre os dias 22 de abril a 4 de maio de 2019, no município de Corumbá-MS, e de 5 a 16 de agosto de 2019, no município de Ponta Porã-MS. Durante o trabalho de campo, voltamos nossa análise para os sujeitos que trabalham/estudam na escola e delimitamos, então, que seriam sujeitos entrevistados⁶ os que se encontravam na condição de direção, coordenação pedagógica, agentes de cozinha, professores de geografia e estudantes (sob a condição de intermédio dos professores de Geografia).

Delimitamos esses sujeitos, pois estabelecemos a hipótese de que, a partir de uma diversidade de sujeitos que desempenham funções diferentes na escola, poderíamos colher dizeres e relações socioespaciais que corroboram para a construção do território. Estamos indo além de uma Geografia na escola; o que propomos é como as relações socioespaciais e o Estado, dialeticamente, comparecem e assim (re)produzem o espaço e consolidam diferentes territórios na escola.

⁶ Os roteiros das entrevistas fazem parte dos anexos deste livro.

Além desta delimitação, fizemos a escolha de quatro escolas, sendo duas em cada município. Inicialmente, achamos que seria possível analisar as aproximações e distanciamentos nas escolas do campo e urbanas, porém, no decorrer desta pesquisa, não foi possível desenvolver esta discussão.

Escolhemos as escolas de acordo com as relações que criamos nos municípios, bem como a partir do indicativo de receber estudantes que possuem uma territorialidade imbuída nas relações de fronteira. Dessa forma, fomos atravessados por modalidades de escolas diversas, desde escolas do campo e urbanas, além de escolas integrais. Assim, realizamos esta pesquisa envoltos em uma grande complexidade de sujeitos e modalidades de ensino, desafio que possibilitou uma análise qualificada ao que nos propomos. Entretanto, nem tudo pode ser explorado ao longo do trabalho.

Temos, então, um universo de quatro escolas: uma urbana e uma do campo integral no município de Corumbá-MS; uma urbana integral e uma do campo no município de Ponta Porã-MS. Todos os PPPs analisados fazem menção à condição dos estudantes fronteiriços.

A escola está inserida no bairro (nome do bairro) e atende crianças, jovens e adultos oriundos dos bairros mais próximos: (nome dos bairros) e alunos vindos da fronteira, da cidade de Puerto Suarez – Bolívia que, na maioria das vezes são de famílias de baixa renda. (PPP Escola Urbana Corumbá).

Aproximadamente 80% dos alunos são descendentes de paraguaios e muitos residem no país vizinho devido ao baixo custo de vida. Devido a isso, temos um alto índice de alunos que falam as três línguas (guarani, espanhol e português), em graus diferentes de desempenho, o que gera para alunos, no início da alfabetização, dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa. (PPP Escola Urbana Ponta Porã).

A comunidade pertencente a Escola Municipal (nome da escola), é composta na sua grande maioria à classe econômica de baixa renda, assentados, pequenos agricultores e fronteiriços. (PPP Escola do Campo Corumbá).

Esses trechos, retirados dos PPPs das escolas, demonstram que os sujeitos que acessam a escola são marcados pelas relações de fronteira, seja na moradia, na descendência ou na língua falada. Tal condição forja uma própria, múltipla e diferenciada análise a partir desses elementos; é preciso, portanto, considerar os elementos locais para a análise.

As estruturas prediais são atravessadas por essas condições dos sujeitos e marcadas pelo avançar do tempo, e aliadas ao baixo investimento de manutenção estrutural repassado pelos governos. Encontramos escolas que não receberam reformas desde sua fundação.

Mas, apesar desses pontos estruturais deficitários, encontramos profissionais comprometidos com a educação pública de qualidade, desde as agentes de cozinha, no preparo do alimento, da gestão comprometida com a escola, e de professores capacitados para desempenhar suas funções de ensino e aprendizagem com os sujeitos que atendem. As escolas da fronteira analisadas se mostram múltiplas, potentes e em movimento, capazes de superar as barreiras estruturais, a partir de sua diversidade e comprometimento dos sujeitos. Nos capítulos que seguem, apresentaremos uma investigação sobre questões envolvendo o Estado, as políticas públicas e as relações encontradas no trabalho de campo, a fim de apontar caminhos analíticos para essas escolas.

UMA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTUALIZANDO O PAPEL DO ESTADO POR UMA GEOGRAFIA DA ESCOLA NA/DA FRONTEIRA

Neste capítulo, busca-se analisar brevemente as políticas educacionais no período de 1930 a 2018, para contextualizar o processo de implantação de escolas e da escolaridade no Brasil. Para tanto, leva-se em consideração as diferentes fases político-institucionais às quais o Estado brasileiro foi submetido internamente, mas também externamente, ao longo do desenvolvimento capitalista mundial. Sendo assim, as diferentes conjunturas históricas forjaram diferentes políticas educacionais e, por conseguinte, diferentes escolas.

Para a compreensão da escola na perspectiva que conhecemos, é necessário entender o Estado, seu papel, suas funções, bem como seus aparelhos e suas estruturas de/para sua realização. Referimo-nos, especificamente ao Estado moderno.

Não há uma visão única de Estado moderno, antes pelo contrário, há diferentes concepções teórico-metodológicas com diferenciados recortes ideológicos, diferentes visões de mundo e entendimentos dos processos históricos e sociais. Nesse sentido, refletir sobre o Estado e sua compreensão é, em si, uma questão de método.

Em seu texto, Florenzano (2007) reporta-se aos autores contratualistas Thomas Hobbes, Jean Bodin e Maquiavel como aqueles pensadores que “constituem a tríade fundadora tanto do conceito de Estado moderno, em particular, quanto do pensamento político moderno em geral.” (FLOREZANO, 2007, p.30). Em seu dizer, ao referir-se ao Estado:

[...] não seria exagero dizer que dos escritos desses três pensadores saíram as matrizes dos três grandes discursos políticos que dominaram todo o período da história moderna no Ocidente, o discurso do próprio absolutismo, que é o do establishment, e os discursos do individualismo possessivo e do republicanismo clássico ou humanismo cívico, que são de oposição. (FLORENZANO, 2007, p. 30).

Articulando o pensamento dos autores, Florenzano (2007) discute as obras e contribuições dos contratualistas, forjando o que para ele é o conceito mais assertivo de Estado moderno, advindo principalmente da soberania. Assim, o poder político é o resultado da vontade das pessoas da sociedade, superada, portanto, *a vontade de Deus* da sociedade medieval.

Da mesma forma, os contratualistas, sob a análise de Bobbio (1998), firmam-se pela possibilidade de buscar superar o avanço da condição de estado natural para uma condição política e social, ainda que, no dizer de Bobbio (1998), fique explicitada a dificuldade em apresentar, afinal, qual seria a condição natural apontada; ou mesmo avançar na definição de estado natural.

[...] o Contratualismo compreende todas aquelas teorias políticas que veem a origem da sociedade e o fundamento do poder político (chamado, quando em quando, protesta, imperium, Governo, soberania, Estado) num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político. Num sentido mais restrito, por tal termo se entende uma escola que floresceu na Europa entre os começos do século XVII e os fins do XVIII e teve seus máximos expoentes em J. Althusius (1557-1638), T. Hobbes (1588-1679), B. Spinoza (1632-1677), S. Pufendorf (1632-1694), J. Locke (1632-1704), J.-J. Rousseau (1712-1778), I. Kant (1724-1804). Por escola entendemos aqui não uma comum orientação política, mas o comum uso de uma mesma sintaxe ou de uma mesma estrutura conceitual para racionalizar a força e alicerçar o poder no consenso. (BOBBIO, 1998, p. 272).

A ideia apresentada por Florenzano (2007) apresenta que o Estado Moderno advém de um processo de racionalização e amadurecimento do comércio, com uma extensão das relações de trocas e amadurecimentos das relações de trabalho. O autor apresenta isso como algo natural e iminente a partir dos elementos e ações correspondentes, na passagem do Estado medieval para o Estado moderno. Assim, torna-se necessário o Estado moderno, pois, tanto é preciso impor limites à monarquia quanto um amadurecimento da concepção de Estado. De um lado, o poder é legítimo, e, de outro, legal. Leis e constituições são regulamentadas e garantem os direitos “naturais” de liberdade, igualdade, propriedade privada, vida, felicidade e segurança. Há uma legitimidade, mas também há legalidade, sendo a junção dessas duas faces uma relação de poder favorável ao Estado moderno.

Em outra perspectiva de análise, temos a tese apresentada por Wood (1998), em que a autora caracteriza o processo de constituição do Estado moderno como um projeto, não como algo naturalmente forjado, mas sim uma reconfiguração do conceito de sociedade. A autora coloca as bases de sua tese nas origens do capitalismo e assim evidencia os processos agrários de constituição do modo de produção em pauta.

Contrapondo o pensamento de Florenzano (2007), do amadurecimento das relações de trabalho e do amadurecimento do Estado, Wood (1998) fundamenta sua tese de que o capitalismo não é um processo de desenvolvimento natural do amadurecimento do comércio, mas um projeto que tem características e origens próprias. É resultado de questões políticas

e questões econômicas próprias de um dado contexto histórico. Não é algo linear e inerente à sociedade, é um projeto que visa à ampliação da produção e da produtividade econômica, sobretudo porque é na economia, segundo a autora, que a mais valia é apropriada.

Para Wood (1998), o Estado aparece como neutro e como coletivo, pertencente a todos (a partir do sufrágio universal), ao mesmo tempo em que assegura, na esfera econômica, os interesses sobre o capital. Nesse sentido é que afirma que o político e o econômico encontram-se separados. Não é aleatório que, por exemplo, o Estado (de todos?) promova reformas que limitam direitos de trabalhadores para reduzir custo de produção dos patrões. De um lado, garante a produtividade e, por outro, degrada a sociedade, garante o bem-estar do mercado, e os efeitos sociais são devastadores. Podemos dar como exemplo a reforma da previdência aprovada em 2019 pelo congresso nacional, no Brasil.

Dialogando com Poulantzas (2000):

O Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca, mas, como, aliás, é o caso do “capital”, como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado. (POULANTZAS, 2000, p. 130, grifo nosso).

Para o autor, entender o surgimento do Estado como processo, implica entendê-lo como relação. Não uma simples relação, mas uma relação material que envolve reconhecer que ele, o Estado, se compõe das diferentes frações de classes, de uma maneira específica e contextualizada. Nesse sentido, nos afastamos dos conceitos de “Estado-coisa” e “Estado-sujeito”, uma vez que os entendemos como uma condensação de forças.

O “Estado-coisa” seria o Estado neutro, totalmente controlado por uma única classe ou fração de classe; é uma velha percepção de instrumento passivo (POULANTZAS, 2000). O “Estado-sujeito”, pelo contrário, detém autonomia; autonomia que forja a vontade própria do Estado, sendo sua vontade uma instância racionalizante da sociedade civil (POULANTZAS, 2000, p. 131). Mas, ao entendermos o Estado enquanto uma condensação material de forças específicas, sinalizamos uma concepção de Estado, a qual muda de acordo com os processos de cada tempo e espaço da sociedade.

Na abordagem de Poulantzas (2000), não há um bloco monolítico de poder. O Estado é um campo estratégico. Dessa forma, existem diferentes formas de Estado e de disputas desse campo (POULANTZAS, 2000, p. 141). Há uma tensão relacional na materialidade do

Estado; há interesses e disputas entre classes e frações de classe, sobretudo a disputa da sociedade civil. Mas o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classe (POULANTZAS, 2000, p. 131).

A luta de classes torna-se, nessa perspectiva, componente fundamental no poder relacional constituinte do Estado e se relaciona com o contexto vivido, na medida em que o poder hegemônico é próprio em cada contexto histórico, não sendo nem as frações dominantes, nem as frações dominadas, uniformes e passíveis de carregarem os mesmos interesses. Para Poulantzas (2000), não há um mero elemento a ser analisado separadamente; a análise tem de considerar as disputas que ocorrem na *sociedade civil*⁷ em um tempo histórico determinado, de modo que há que se compreender as relações de produção e suas relações com o/no Estado, como também as diferentes relações envolvendo a luta de classes e o Estado. Cada vez que mudam as relações de produção e as tensões da luta de classes, mudam-se aspectos e formas do/no Estado; não ignoramos, contudo, que são as frações dominantes que dominam, invariavelmente, as funções do Estado e dele usufruem de acordo com interesses que lhes são próprios.

As relações de classe estão presentes assim tanto nas transformações do Estado segundo os estágios ou fases do capitalismo, ou seja, nas transformações das relações de produção/divisão social do trabalho que elas implicam, como nas formas diferenciais de que se reveste o Estado num estágio ou fase marcados pelas mesmas relações de produção. (POULANTZAS, 2000, p. 126).

O Estado relacionado ao capital financeiro é diferente do Estado relacionado ao capitalismo industrial. As relações de produção, bem como a luta de classes, materializam-se de formas diferentes, forjando Estados diferentes, tensões próprias e específicas. Compreender o Estado, necessariamente é compreender a condensação material das relações a cada tempo-espaço. Mais uma vez nos reportamos ao autor e o fazemos para qualificar a análise do Estado monopolista, para exemplificar:

(...) representa, organiza o interesse político a longo prazo do *bloco no poder*, composto de várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista: caso clássico, ainda hoje em dia, nos países dominados e dependentes, dos grandes proprietários de terra.

⁷ Baseando a leitura em Gramsci, o conceito de sociedade civil está intimamente relacionado com o conceito de Estado ampliado, uma vez que há relação entre a sociedade civil e a sociedade política. A dimensão da sociedade civil compreende a esfera das organizações e instituições privadas, aquelas que compõem a relação de forças que compõe o Estado.

Organização, na perspectiva do Estado, da unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica. (POULANTZAS, 2000, p. 129).

A hegemonia de uma classe, para o autor, não significa que são apenas as corporações de capital transnacionais, por exemplo, a dominar o Estado. Antes pelo contrário esse estabelece e organiza-se atendendo à diversidade de interesses do conjunto de frações dominantes e contraditórias entre si. Estas, em diferentes níveis, se apropriam do sobre trabalho das classes trabalhadoras (mais valia), acumulando riquezas e fomentando diferentes formas de desigualdade e pobreza. Constituem-se, assim, no dizer do autor, como blocos de poder. O Estado e a longevidade de um bloco de poder depende, portanto, da capacidade de consolidação de relações mais ou menos equilibradas e instáveis frente aos compromissos alinhavados no interior do próprio bloco. No dizer do autor:

Executivo e parlamento, exército, magistratura, diferentes ministérios, aparelhos regionais municipais e aparelho central, aparelhos ideológicos, eles mesmos divididos em circuitos, redes e trincheiras diferentes, representam com frequência, conforme as diversas formações sociais, interesses absolutamente divergentes de cada um ou de alguns componentes do bloco no poder: grandes proprietários de terra (caso de numerosas formações sociais dominadas e dependentes), capital não-monopolista [sic] (e uma ou outra fração deste: comercial, industrial ou bancário), capital monopolista (e uma ou outra fração deste: capital monopolista com dominância bancária ou industrial), burguesia internacionalizada ou burguesia interna. (POULANTZAS, 2000, p. 135).

Da mesma forma que se passa com as frações dominantes, é preciso compreender que não existe apenas uma classe dominada, mas diferentes frações de classes dominadas. Essa é uma condição importante e, mais uma vez, dialogamos com Poulantzas (2000) ao analisar o Estado como relação de diferentes frações que envolvem o bloco de poder, mas envolvem também frações das classes dominadas: “O Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas.” (POULANTZAS, 2000, p. 143).

O debate em questão é importante, sobretudo quando se pretende compreender aspectos das entranhas do Estado que envolvem os chamados aparelhos de Estado, dos quais a escola é parte, como já afirmava Althusser (1970), de quem Poulantzas, aliás, foi discípulo. Trata-se de compreender que:

A configuração precisa do conjunto dos aparelhos de Estado, a organização deste ou daquele aparelho ou ramo de um Estado concreto (exército, justiça, administração, escola, igreja etc.) dependem não apenas da relação

de forças internas no bloco no poder, mas igualmente da relação de forças entre este e as massas populares, logo a função que eles devem exercer diante das classes dominadas. O que explica a organização diferencial do exército, da polícia, da igreja, nos diversos Estados e que funciona como a história de cada um deles, história que é também a marca impressa em seu arcabouço pelas lutas populares. (POULANTZAS, 2000, p. 144).

É, portanto, tão eficiente sua autonomia (do Estado) quanto maior for a capacidade estratégica de se compor a estrutura material no interior do próprio Estado, pelo conjunto das forças dominantes em relação às frações de classes dominadas. Por esse motivo, muitas vezes o Estado muda de “mãos”, no âmbito das próprias frações dominantes (e até de frações dominadas), o que não significa, necessariamente, que mudou a condição de hegemonia. Parafraseando Lampedusa (2008), em “O Leopardo”, às vezes é preciso tudo mudar, para tudo ficar como está⁸. No dizer de Poulantzas (2000):

Uma mudança na relação de forças entre classes certamente tem sempre efeitos no Estado, mas não se expressa de maneira direta e imediata: ela esgota a materialidade de seus diversos aparelhos e só se cristaliza no Estado sob sua forma refratada e diferencial segundo seus aparelhos. Uma mudança de poder do Estado não basta nunca para transformar a materialidade do aparelho de Estado: essa transformação provém, sabemos, de uma operação e ação específicas. (POULANTZAS, 2000, p. 133, grifo nosso).

O conceito desenvolvido por Althusser (1970), de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) contribui para pensar a relação entre Estado e escola, uma vez que um dos AIEs é justamente o sistema escolar. O autor define os AIEs como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (ALTHUSSER, 1970, p. 43). Isso significa que há uma diversidade de AIEs, uma vez que congregam diversas realidades, ou melhor, instituições sendo estas públicas ou privadas.

A distinção entre o público e o privado é uma distinção interior ao direito burguês, e válida nos domínios (subordinados) em que o direito burguês exerce os seus “poderes”. O domínio do Estado escapa-lhe porque está “para além do Direito”: o Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo contrário a condição de toda a distinção entre público e privado. Podemos dizer a mesma coisa partindo agora dos nossos Aparelhos Ideológicos de Estado. Pouco importa que as instituições que os realizam sejam “públicas” ou “privadas”. O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente “funcionar” como Aparelhos Ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 1970, p. 45-46, grifos do autor).

⁸ "Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude." "Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi." Tomasi di Lampedusa, Giuseppe Gattopardo. Milano, Feltrinelli, 2008.

O autor salienta que a distinção entre público e privado não deve tomar grandes proporções, pois mesmo na esfera privada há a interferência no Estado. O que interessa de fato é analisar a capacidade e as condições dos AIEs de interferirem na produção e reprodução do Estado capitalista. Destacamos, nesse trabalho, a escola, como aparelho ideológico de estado, porém, é possível elencar diversos AIEs que, inclusive, contribuem e interferem diretamente no sistema escolar.

Althusser (1970), apresenta oito AIEs, sendo eles: (Igreja) religioso, (Escola) escolar, (Família) familiar, (Sistema Judiciário) jurídico, (Sistema Político) político, (Sindicato) sindical, (Comunicação) da informação e (Cultura) cultural. O que diferencia os AIEs do Aparelho de Estado (AE) é justamente a ideologia, além do número diverso de aparelhos e do funcionamento dar-se, em sua maioria, na esfera privada.

Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado «funciona pela violência», enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam «pela ideologia». (ALTHUSSER, 1970, p. 46, grifos do autor).

O autor destaca que a repressão e a violência compõem parte da atuação dos AIEs na reprodução da sociedade, bem como a ideologia compõe parte da atuação do AE; nem um nem outro é isento de ideologia e repressão, a diferença é a forma majoritária como agem.

Ao pensarmos sobre a ideologia voltamo-nos necessariamente às classes e/ou frações de classe que hegemonizam o Estado. Sendo assim, “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado.” (ALTHUSSER, 1970, p 49). Isso significa, segundo o autor, que os AIEs não são apenas os *alvos* das lutas de classes, pois também são os *locais* das lutas de classe. A partir do exposto, o foco das discussões recaiu sobre o AIE Escolar.

A centralidade da discussão no AIE Escolar não se dá simplesmente por esta pesquisa tratar do tema educacional, mas pela magnitude e relevância que o AIE tem de interferência no Estado capitalista. É por meio da Escola que se garante significativamente a reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, uma vez que por meio dela se imprime, nos sujeitos, tanto valores morais, quanto conhecimentos científicos (determinados para cada função) fundamentais para o convívio em sociedade (capitalista).

Com o surgimento do Estado moderno, pós-revoluções burguesas, a escola substituiria as funções do antigo aparelho ideológico de Estado dominante, que era a igreja. Não que a igreja tenha deixado de ter papel ideológico, assim como a família (ALTHUSSER,

1970, p. 62). No dizer do autor há um ponto de inflexão no processo de passagem para o Estado moderno, em que a escola assume centralidade, como a instituição responsável por reproduzir a ideologia dominante, claramente superando a igreja.

Debatendo a ideologia, Chauí (1984) afirma que:

A ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um “fato” social justamente porque é *produzida* pela relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias [sic] falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das idéias [sic] pela sociedade, ou melhor por formas históricas determinadas das relações sociais. (CHAUÍ, 1984, p. 31, grifo da autora).

Nesse sentido, retoma-se a condição de classes para compreender que a ideologia se consolida historicamente; se forja na história, não sendo mentira, mas a condição invertida do real. Para a autora: “A forma inicial da consciência é, portanto, a alienação.” (CHAUÍ, 1984, p.65). Para Chauí, ainda, a ideologia:

É o sistema ordenado de idéias [sic] ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas idéias [sic]. (CHAUÍ, 1984, p. 65).

O direito à educação, por exemplo, é uma ideologia burguesa e está diretamente ligada às demandas dos processos produtivos da sociedade capitalista de produção. Contudo, não são em todos os países, lugares e regiões que as crianças em idade escolar estão indo para as escolas. Assim, há uma contradição entre o direito e o acesso à escola. Mas quem não acessaria a escola? A quem se concordaria o não acesso à educação escolar?

Sem dúvida, trata-se dos filhos dos trabalhadores, daqueles que produzem a riqueza e os bens materiais. Também, os próprios trabalhadores, que passaram suas infâncias no trabalho, são (quase) analfabetos.

Nessa condição em que boa parte da população brasileira ainda se encontra, os filhos das frações dominadas de nossa sociedade têm poucos anos de estudo formal, não lhes sendo possibilitada a formação cultural, mas apenas para o trabalho. Falamos, portanto, de Estado e políticas públicas educacionais como, por exemplo, no caso da reforma do ensino médio,

no Brasil, pós-golpe de 2016⁹, em que os estudantes adolescentes estão sendo estimulados a fazerem os cursos técnicos e direcionarem-se para o trabalho ao invés de irem para os cursos superiores.

Como afirmado por Poulantzas (2000), o Estado aparece como neutro e de interesse de todos – público –, o que vai ao encontro de Chauí (1984), no tocante ao importante papel da ideologia como colchão de ideias, que se não esconde a realidade, permite, por meio da inversão da realidade, garantir o controle social, promovendo que os interesses das frações dominantes se realizem pela aparência, como se fosse o interesse de todos os sujeitos da sociedade. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental para difundir a ideologia dominante, tendo na escola única, por exemplo, uma ideia de que todas as crianças têm oportunidades iguais, onde os sucessos e insucessos aparecem como questões de mérito.

Se as crianças nos séculos XX, XXI, desde muito cedo, aos quatro anos, já podem ser levadas a participarem do sistema escolar, como dever da família e do Estado e, assim, passar longos anos nesse processo de ensino-aprendizagem, a centralidade deste AIE coloca-se para a reprodução das relações de produção. É fato que nem todos os sujeitos tem acesso à educação, como também há diferentes níveis de acesso e permanência no sistema escolar, sendo justamente esse caminho aberto de possibilidades o forjador de tipos de sujeitos especializados, ou melhor, escolarizados, para exercer determinadas funções na sociedade.

Não se pode perder de vista a relação íntima entre o capital e a escola. Se a escola é forjada nesse modo de produção – que também é produtor de ideologia –, a relação capital-escola é intrínseca, tanto do ponto de vista da economia e da rentabilidade da escola, enquanto produto do capitalismo, quanto na relação função-ideologia, que ela exerce na sociedade de classes.

A escola, cumprindo a função de reprodutora do discurso dominante, faz com que as estruturas de classes sejam mantidas, bem como a lógica desigual da sociedade. Por meio do discurso e, sobretudo da condição disciplinar da escola, a fala e a ação em conjunto contribuem para o desenvolvimento das *funções escolares*¹⁰.

⁹ Em 2016 houve o *impeachment* da então presidenta do Brasil Dilma Rousseff. Essa manobra política ficou conhecida como “Golpe de 2016” por parte dos grupos de esquerda, tanto que compunham o governo, quanto em oposição à esquerda e ao governo do PT. Esses grupos são compostos por intelectuais, figuras públicas, partidos políticos etc.

¹⁰ Para Freitag (2005) existem duas funções escolares estratégicas para uma sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classe, sendo que uma delas se manifesta na representação simbólica, ou seja, na ideologia e a outra na realidade social. (FREITAG, 2005, p. 47).

No dizer de Poulantzas (2000), por meio de seus aparelhos, o Estado “tem por função constituir o *cimento interno* dos aparelhos de Estado e da unidade de seu pessoal.” E completa:

Esta ideologia é precisamente a do Estado neutro, representante da vontade e do interesse geral, árbitro entre as classes em luta: a administração ou a justiça acima das classes, o exército pilar da nação, a polícia garantia da ordem republicana e das liberdades dos cidadãos, a administração motor da eficiência e do bem-estar geral. (POULANTZAS, 2000, p. 158).

Contudo, isso não significa, necessariamente, que não haja possibilidades de fissuras no processo ideológico, inclusive na escola, o que se dá sobretudo pelos professores e suas condições de propor e exercer uma formação voltada à reflexão crítica da sociedade e não apenas a reprodução da mesma.

A nossa escola é viva porque vós, operários, lhe trazeis a melhor parte de vós, a que a fadiga da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de vos tornardes mais esclarecidos. Toda a superioridade de vossa classe, neste confuso e tempestuoso momento, vemo-la expressa neste desejo de adquirir conhecimento, de vos tornardes capazes, donos do vosso pensamento e da vossa ação, artífices diretos da história da vossa classe. (GRAMSCI, 2010, p. 68)¹¹.

Concordamos com o autor que, ao descrever o processo vivenciado na escola de cultura, permite a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola do Estado. Desse ponto de vista é essencial, sobretudo, a utopia¹² do pensamento, encarar a escola como processo em disputa, tanto pela sociedade, quanto pelo Estado. Assim, o processo de ensino e aprendizagem escolar pode também servir para a emancipação dos sujeitos das classes subalternas.

Reportamos-nos a Mochcovitch (1988), sobre o estudo de Gramsci e a escola, percorrendo alguns conceitos importantes e concepções sobre a escola. Em um primeiro momento, Mochcovitch (1988) evidencia que, em Gramsci, a dominação ideológica que as classes dominantes exercem sobre as classes subalternas advém de uma subordinação intelectual.

¹¹ O texto refere-se à escola de cultura, momento formativo classista, que contava com operários e trabalhadores em encontros durante a semana após o trabalho. O autor justamente elucida que mesmo com o cansaço e as dificuldades enfrentadas no cotidiano, foi possível o avanço intelectual. Esse trecho elucida a possibilidade da educação enquanto libertadora e transformadora de realidades.

¹² Eduardo Galeano, grande referência latino-americana conceitua utopia por uma valorosa metáfora, que a este trabalho cabe o destaque, já que, para os educadores, a utopia é um conceito tão caro e, para além de conceito, é realidade vivida no cotidiano. “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (BIRRI *apud* GALEANO, 2001).

A possibilidade da dominação é dada, segundo Gramsci, basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia. As classes dominadas ainda estão presas ao senso comum, à religião, ao folclore. Não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas condições reais de vida. Estão subordinadas ideologicamente. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 13).

Dessa forma, é possível interpretar que a subordinação ideológica advém de uma incapacidade estrutural da formulação por parte das classes subalternas de uma visão de mundo que lhes é própria. Assim sendo, nos questionamos como seria possível essa formulação? Para responder essa questão, Mochcovitch (1988) procura avançar nos conceitos apresentados por Gramsci. Em seu dizer, a sociedade vive imbuída pelo senso comum e bom senso; os dois conceitos compõem a estrutura de pensamento Gramsciano.

O senso comum, a religião popular, o folclore (crendices etc.) são formas de concepção de mundo ocasional e desagregada, características das classes subalternas antes da formação da consciência, que lhes permitirá ascender a uma visão de mundo coerente e homogênea. [...] Para passar da consciência ocasional e desagregada para a consciência coerente e homogênea é preciso criticar a concepção do mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos – “conhece-te a ti mesmo” (Gramsci, 1981, p. 12) – e chegando “ao ponto atingido pelo pensamento mundial desenvolvido” (Gramsci, 1981, p. 12), que, no caso do proletariado, é a filosofia da práxis ou marxismo. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 14-15, grifos do autor).

O senso comum é justamente a visão de mundo sem o despertar da alienação, sem a formulação própria e homogênea da classe subalterna, sem que haja sentido na vida do sujeito. Dessa forma, é pensamento ocasional e desagregado, pensamento que não organiza sentido e, sim, reforça a reprodução da vida a partir da ótica *hegemônica*. No caso do bom senso, trata-se de construir um pensamento próprio das classes subalternas. Para Gramsci, os intelectuais têm papel importante nisso, assim como a política. Mas não está falando da escola. Os intelectuais orgânicos, por meio de partidos, estariam na contradição do papel assumido pelas escolas (e seus professores), reprodutoras do *status quo*, a formular a crítica e a promover autonomia: construir a filosofia da *práxis*.

Observa-se que, justamente por meio da disputa da sociedade civil, seria possível construir as fissuras formativas, uma vez que a formação não advém exclusivamente da escola. A disputa da hegemonia na sociedade civil é fundamental para a formação de intelectuais orgânicos gerados pela própria classe subalterna e formuladores da visão de mundo dessa classe.

Segundo Gramsci, é na sociedade civil que está essa “prisão de mil janelas” formada pelas organizações, instituições e aparelhos em que se faz a produção, a difusão e a reprodução das ideologias. Ao formular a igualdade “Estado = sociedade política + sociedade civil”, Gramsci delimita nessa última o “terreno” sobre o qual se dá a luta pelo poder ideológico, em que se exerce a hegemonia das classes dominantes sobre o corpo social, mas também no qual se disputa essa hegemonia e se constrói a contra-hegemonia pela luta hegemônica, como diz Saviani (1989, p. 10). (MOCHCOVITCH, 1988, p. 33, grifos do autor).

É na disputa da sociedade civil que advêm as mudanças e transformações almejadas pelos intelectuais orgânicos formuladores de uma filosofia da *práxis*. É a sociedade civil, como campo de lutas a serem travadas, em processo de transformação constante. Dessa maneira, emerge novamente a centralidade da disputa no campo educacional, o campo formador ou reproduzidor de consciência.

A escola, assim, torna-se cada vez mais estratégica para a transformação social, tendo em vista a constituição do dever do Estado em garantir mínimas condições de acesso ao ensino, de forma que as classes subalternas e as classes dominantes transitem por esse espaço de aprendizado durante anos.

A escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. Ela tem um papel na produção do novo senso comum, na difusão, entre os novos cidadãos, das noções sobre os seus “direitos e deveres” que fundam um “novo conformismo”, voluntário e afora não mais conformado pelo respeito ancestral por privilégios e pelo temor religioso, mas por uma “vontade de conformismo”. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 47, grifos do autor).

A escola desponta enquanto possibilidade de forjar, junto aos sujeitos, um novo patamar de pensamento, uma nova possibilidade de pensar e relacionar-se com o mundo. A utopia que move o pensamento de Gramsci coloca-se como alternativa à hegemonia do pensamento das classes dominantes. É possível romper com a lógica reprodutiva de ideologia e construir o contra discurso na escola. Nas palavras do autor:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de *formar-se*, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola [...] Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, 1958, p. 59 *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 57, grifo do autor).

Esse caminho teórico traçado permite a reflexão da relação entre o Estado, a sociedade civil e a escola, bem como a função em que a ideologia e a hegemonia aparecem

nessa relação de forças constitutivas. Quando o Estado assume a escolaridade universalizada está, ao mesmo tempo, assumindo a reprodução da força de trabalho, respondendo na cena política aos interesses de todos.

A assunção pelo próprio Estado de certas reivindicações materiais populares que podem encobrir, no momento em que são impostas, uma significação bastante radical (ensino público livre e gratuito, segurança social, assistência-desemprego etc.), pode a longo termo favorecer a hegemonia de classe. Essas “conquistas populares” podem, quando de uma mudança da relação de forças, ser progressivamente despojadas de seu conteúdo e caracteres iniciais, e isso de maneira oblíqua e dissimulada. (POULANTZAS, 2000, p. 189, grifo do autor).

No Brasil, o desmonte de conquistas das frações de classes trabalhadoras tem se intensificado a partir da metade da segunda década dos anos 2000. Isso se dá na educação, mas não apenas. Veja-se a famigerada mudança constitucional que levou ao congelamento dos orçamentos por 20 anos¹³ (Projeto de Emenda à Constituição - PEC 241), a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017¹⁴, Programa Future-se¹⁵, a Reforma da Previdência¹⁶ e a PEC da Liberdade Econômica¹⁷. São essas apenas algumas entre outras tantas mudanças que vêm se instalando, com aprofundamentos em 2019, desde a posse de Jair Bolsonaro (sem partido), como presidente, em janeiro do mesmo ano.

Entender os processos relacionais em que esses elementos estão interligados é fundamental para o desenvolvimento desse trabalho, uma vez que ao analisarmos a escola no contexto vivido, e que nos cabe nesse levantamento epistemológico, amarra e orienta os desafios e as perspectivas encontradas no caminho.

¹³ PEC que restringe gastos públicos é aprovada e vai à promulgação. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 27 ago. 2019.

¹⁴ Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 27 ago. 2019.

¹⁵ Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financieira-do-ensino-superior>. Acesso em: 4 set. 2019. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financieira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 4 set. 2019.

¹⁶ Confira ponto a ponto a reforma da Previdência aprovada na Câmara. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/08/confira-ponto-a-ponto-a-reforma-da-previdencia-aprovada-na-camara.shtml>. Acesso em: 29 ago. 2019.

¹⁷ Ver mais em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/11/aprovada-mp-da-liberdade-economica-com-regras-trabalhistas-e-fim-do-esocial>. Ver mais em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/08/13/mp-da-liberdade-economica-tira-direitos-dos-trabalhadores-dizem-debatedores>. Acesso à PEC na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv881.htm. Acesso em: 4 set. 2019.

Enxergamos que a escola é em si produto do capital; compreendemos que se forja enquanto aparelho ideológico do Estado para reprodução da força de trabalho; mas também, da utopia que a contradição no interior dessa mesma sociedade permite aflorar.

UM RECORTE ESPAÇO-TEMPO: O ESTADO NO BRASIL E SUAS FORMAS DE/NA ESCOLA

Analisar a escola pública brasileira, em suas diferentes formatações, no interior de um estado consolidado como agroexportador, como é o Mato Grosso do Sul, e que faz fronteira com países como o Paraguai e a Bolívia, nos trouxe várias reflexões. Entre elas, percebemos que pensar essa condição espaço-tempo da escola e das políticas educacionais implementadas no Brasil, historicamente, são fundamentais para compreender a existência e a realidade vivida em escolas do campo e urbanas em fronteiras internacionais, aonde a questão da língua acaba por ser uma mera referência.

Assim, a discussão baseia-se no recorte temporal proposto nesta pesquisa a fim de desenvolver brevemente a contextualização das políticas educacionais implementadas no Brasil, sua implicância na escola e seu caráter constitutivo.

Para compreender a escola brasileira do século XXI e as relações socioespaciais que a constituíram e constituem, é preciso compreender as políticas educacionais impressas e em movimento, e os processos históricos e as conjunturas políticas nacionais. Cada tempo histórico (re)produz relações socioespaciais que se materializam no/como *espaço geográfico*. Dessa forma, poderia dizer que cada condição espaço-temporal produz uma escola que lhe é própria.

Nesse sentido, nos propusemos a construir uma análise, sob uma linha temporal que congrega quatro períodos históricos: os anos de 1930 a 1945, de instalação do Estado Novo; os anos do regime militar de 1964 a 1985; os anos de redemocratização do Brasil, a partir de 1985 até final do século XX; e as primeiras duas décadas do século XXI. Desta maneira, para compreender as políticas públicas educacionais é preciso compreender o Estado brasileiro e suas múltiplas fases.

O ESTADO NOVO E A ESCOLARIZAÇÃO

A Segunda República no Brasil (1930-1945) foi marcada por profundas transformações político-econômicas no país. A chamada Primeira República, de 1889 a 1930, inaugurou os governos brasileiros, primeiro sob o comando dos militares e, depois,

sob cabresto dos votos, a assunção do governo do Brasil pelos coronéis, sob forte domínio das elites de Minas Gerais e São Paulo. O Golpe de 1930, liderado por Getúlio Vargas, que derrubou o então presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, além de impedir a posse do presidente eleito Júlio Prestes, promoveu o encadeamento de uma redefinição do papel do Estado e sua reorganização no Brasil.

É importante salientar, nesta análise, o momento econômico mundial e, sobretudo, o brasileiro. A crise de 1929 foi um momento de colapso econômico mundial que colocaria em queda as exportações brasileiras, focadas no café, interferindo diretamente na economia nacional e nas relações de forças econômicas e políticas no país. O Estado, na perspectiva de sua condição, enquanto relação das forças das frações de classes dominantes, sob a hegemonia dos “barões de café”, assumiria a condição de comprador do café excedente para a garantia dos preços e lucros dos produtores rurais. Essa condição, e muitas ações promovidas para garantia da reprodução das forças de trabalho e da acumulação do capital pela fração hegemônica, sobretudo, fomentaria o endividamento estatal, sob condições socioespaciais denominadas por Seabra e Goldenstein (1982) de “ilhas econômicas”. Eram ainda pontos de crescimento econômico, notadamente próximos ao litoral e sob relações de trabalho de extrema exploração e nenhum direito. Não havia mercado interno instituído como tal.

Foi, finalmente, este Estado quem se encarregou da “socialização das perdas”, durante a crise de superprodução cafeeira no início da década de 1920. O Estado passou a comprar o produto excedente com auxílio de créditos adquiridos no exterior, dentro de sua política de “valorização”. Uma das consequências dessa política foi o aumento ilimitado da dívida externa. (FREITAG, 2005, p. 87-88, grifos do autor).

Com a crise no setor agrário brasileiro, a diminuição drástica nas exportações de café e conseqüentemente nas importações, sobretudo de bens de consumo, houve a necessidade do fortalecimento da indústria nacional. Isso se deu tanto como uma alternativa de fortalecimento da economia nacional, quanto para uma possível saída da crise financeira mundial.

Assim, constituir-se-ia uma mudança na relação das forças das classes e frações de classe do Estado brasileiro, uma vez que “a classe então hegemônica dos latifundiários é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente.” (FREITAG, 2005, p. 89).

A fração de classe de uma burguesia urbano-industrial se fortalece nas disputas do Estado e, por conseguinte, as instituições e políticas voltadas à sociedade civil.

As análises de Freitag (2005), Kang (2017) e Carvalho (1989), do direcionamento das políticas educacionais da época, apontam para um marco fundamental, que foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, mas destacam sua atuação, sobretudo em 1937, com o então ministro Gustavo Capanema. O direcionamento dado por Capanema cabe destaque, sobretudo, ao alinhamento das políticas educacionais com as demandas econômicas urbano-industriais da época. No dizer de Kang (2017), o foco dado durante a gestão do então ministro Capanema era a formação das elites, por um lado, e da força de trabalho para a indústria, de outro. Tratava-se da existência de uma escola voltada à elite intelectual e outra escola voltada à classe trabalhadora. Tal evidência, analisada pelo autor, apresenta uma educação forjada em bases liberais, uma vez que a proposta é a preparação do sujeito para as competências da urgência do modo de produção capitalista.

Uma escola para a elite e uma escola para os trabalhadores expressava a realidade das relações de produção em crescimento no Brasil: que os filhos da elite nacional não precisavam aprender temas relacionados ao trabalho industrial emergente no país. Para a elite reservava-se uma escola que a preparasse para os desafios de mandos e desmandos futuros do Brasil; uma elite intelectual que viria a formular e representar o pensamento das frações dominantes. Refletia, portanto, a separação do trabalho manual e o trabalho intelectual, condição que sustenta a alienação do trabalhador em relação a pensar e realizar os frutos do seu trabalho, por um lado, e, por outro lado, se apoiava na ideologia e nesse momento histórico, na repressão própria de uma sociedade sob ditadura, que viria já em 1937, com a instalação do Estado Novo.

A Constituição de 1934, de nítido cunho liberal-democrático, sobreviveu por poucos anos: em 1937, Vargas fechou o Congresso e teve início a ditadura do Estado Novo, de caráter repressivo, centralizador e corporativista [...] Mais preocupada com a educação voltada à ideologia nacionalista do Estado Novo, a nova constituição fez poucas referências ao ensino em geral. As esparsas considerações ao tema se resumiram à declaração de obrigatoriedade do ensino cívico e à de que empresas e sindicatos deveriam colaborar com a aprendizagem de seus empregados e famílias, incorporando a experiência germânica do século XIX (Freitag 1980, 51–52; Cunha 1982, 450). A Constituição do Estado Novo claramente colocava como objetivo a industrialização do país e, assim, o ensino industrial ganhou destaque. Já nessa Constituição, a educação aparece apenas como instrumento das políticas industriais. (KANG, 2017, p. 39, grifos nossos).

Para a classe trabalhadora, porém, a mudança foi diferente. Sem perder de vista o caráter ditatorial do Estado Novo e agregando elementos próprios na condensação de forças, isto é, o nacionalismo e o Estado centralizador, nem tudo se alinhava ao liberalismo de forma automática, cabendo a ponderação do regime de governo que se instaurava no Brasil na época.

A educação voltou-se à ideologia nacionalista, o ensino cívico passou a ser obrigatório nas escolas, assim o direcionamento estatal nas instituições escolares tinha caráter de reprodução e manutenção de um Estado marcado pelo centralismo. É possível destacar o caráter liberal introduzido na escola por intermédio do trabalho.

O corporativismo ganhou destaque, ao passo que as empresas e os sindicatos tornaram-se responsáveis por contribuir na formação da classe trabalhadora, demonstrando o alinhamento urgente com o processo de industrialização nacional que emergia no contexto da crise mundial vivida, mas que não bastava a instrução de ler, escrever e calcular; era preciso um direcionamento para o mercado industrial e sua demanda formativa.

Dessa forma, o Ministério da Educação e Saúde, como aponta Carvalho (1989), compôs parte importante da política de Estado, no sentido de maior controle e abrangência no território nacional. A ideia era que seria preciso organizar a política educacional para que ela fosse eficaz e garantisse o pleno funcionamento da escola para formação da força de trabalho e enquanto AIE. Veja-se o que afirma Carvalho (1989):

A “homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma mesma comunhão nacional” e a disciplinarização das populações com vistas à realização da Ordem e do Progresso ideados traziam para o centro dos debates o que se entendia como problema relativo à formação das “elites diretoras” – em particular a dos professores, entendidos como “organizadores da alma popular”. Por isso, o programa nacionalista era compatível com diversas propostas de estruturação e administração do sistema escolar desde que alguma fórmula viabilizasse a homogeneização ideológica desses “organizadores da alma popular”. Poder-se-ia propor, como Ferdinando Labouriau, a criação de um Ministério da Educação concebido como um “aparelhamento ramificado convenientemente por todo país” de modo que “o problema da educação” fosse “orientado de modo uno por toda a vastidão territorial do Brasil” (Labouriau, 1928, p. 235). Poder-se-ia ainda propor, como fez o mesmo Labouriau, um Plano Nacional de Educação que norteasse a ação do Ministério viabilizando a “unidade nacional”. (CARVALHO, 1989, p. 27, grifos do autor).

De acordo com Carvalho (1989), a escola e os professores aparecem como fundamentais no projeto de solução do “problema educação” e o Plano Nacional de Educação (PNE) surge como um instrumento do Estado para garantir a hegemonia e homogeneização da formação pelas escolas brasileiras, em todo o território nacional, tanto numa perspectiva do ensino, que perpassa o trabalho dos educadores, quanto num direcionamento das estruturas educacionais.

A marca desse período foi a centralização da política educacional intimamente relacionada com as urgências da reprodução da mão de obra. O fato é que nos anos trinta do século XX, a escola existia em poucas localidades e a maioria absoluta da população brasileira não tinha acesso às letras e/ou a educação sistematizada.

Dessa forma, pensar sobre a formulação de uma escola homogeneizada para a classe trabalhadora como um direcionamento assertivo para o trabalho industrial, expressa a preocupação em dar conta das mudanças que a vida urbano-industrial impõe do ponto de vista de novas forças produtivas e novas exigências ao trabalhador. Demonstra, igualmente, desconhecimento e/ou despreendimento da realidade nacional, considerando a existência de uma massa de trabalhadores do campo, e de pequenas cidades pelo interior do país, que sequer sabem escrever o próprio nome, e cujo acesso à escola nunca fora prioridade para os governos, e também não o eram para os pobres e trabalhadores sem expectativas. Nas palavras de Freitag (2005):

O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para “os menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio. De fato, elas criam as condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. Em outras palavras, criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados. As condições para essa exploração são criadas e financiadas pelo Estado. (FREITAG, 2005, p. 94, grifo do autor).

Podemos interpretar, contudo, que a partir desses marcos legais e institucionais criasse a possibilidade da disputa, sobretudo nos centros industrializados, em que se concentraram grandes contingentes de trabalhadores em busca de empregos nas indústrias, mas também nos serviços que se vão formando no entorno delas e nos centros urbanos. Além disso, a aglomeração, bem como a chegada de imigrantes, novas ideias, e a sociedade civil organizada, são aspectos que levaram a processos de resistências das frações de classes

dominadas: operários, empregados dos serviços de transportes, comércio, entre outros, que reivindicariam e se organizariam em sindicatos e partidos políticos a despeito da repressão. São aspectos contraditórios do acesso de *alguns* a *alguns* conhecimentos e controle dos processos produtivos pelos trabalhadores da indústria com capacidade de parar a produção e de reivindicar.

Isto se constitui em uma via de mão dupla, uma vez que, se há o controle do Estado, há também a disputa ideológica dessas instituições pelas frações de classe. Podemos elucidar estas questões com a Reforma Capanema, que foi um conjunto de leis propostas pelo então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema em 1942.

Gustavo Capanema no MEC, após instituir a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país, e promover, em 1938, a criação do INEP [...] promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanema [...] Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescidos do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, e horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. (SAVIANI, 2013, p. 268-269).

A partir do exposto pelo autor, é possível analisar que a Reforma Capanema tinha um “caráter centralista, fortemente burocrático; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo.” (SAVIANI, 2013, p. 270). Uma educação para os ricos e uma educação para os pobres, em um contexto de formação de mão de obra para atender a crescente industrialização no país, juntamente com a formação de uma seleta classe intelectual burguesa.

A UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E A DITADURA MILITAR (1964-1985)

As forças de resistências instaladas no Brasil pós-ditadura Vargas, em final dos anos 40, mas também os interesses externos frente à “Guerra Fria” e os riscos de crescimento e fortalecimento de partidos trabalhistas e movimentos de esquerdas, contribuíram para os encaminhamentos do Golpe Institucional de 1964 e a instalação de mais uma ditadura militar no Brasil, que duraria 21 anos. O governo ditatorial reprimia toda e qualquer forma de representação democrática e mobilização/organização social, mudando radicalmente, mais uma vez, as formas do Estado brasileiro. A restrição política e individual foi garantida pela

repressão das forças policiais e do exército e trouxe a tortura, que se justificaria pela pauta da ameaça comunista, promoveria prisões, cassação de direitos políticos e fechamento do congresso nacional. Como desfecho trágico, ficou o desaparecimento e/ou morte de milhares de pessoas e a repressão às manifestações políticas contrárias ao regime.

A articulação que forjou o golpe militar não poderia ser diferente: uma aliança entre empresários e militares, a fim de garantir o pleno desenvolvimento socioeconômico alinhado ao capitalismo global.

A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. (...) Portanto, se a “Revolução de 1964” foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. (SAVIANI, 2008, p. 294, grifos do autor).

O autor salienta uma disputa entre ideologia e economia, isso porque os governos anteriores viviam um descompasso entre o que se propagava no campo das ideias e as ações econômicas adotadas pelo governo. Era preciso alinhar o discurso à prática política e às tomadas de decisões. O que queremos evidenciar é que um discurso populista com a prática privatizante e abertura às multinacionais, como de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), carecia de coerência, o que gerou, segundo o autor, disputas no campo político, qual seja: a ideologia de adequar-se à economia ou a economia adequar-se à ideologia.

Com o golpe de 1964, parece que a ideologia se adequaria à economia. Concordamos com o autor que há uma mudança, uma ruptura democrática; não é uma simples passagem de governo. No Brasil, a ditadura militar deixou uma marca de violência, repressão, mortes, tortura e censura que foram colocadas em prática para o alinhamento da economia, das forças de trabalho, e da ocupação do território nacional atendendo a todo e qualquer custo ao capitalismo mundial. Não podemos deixar de ressaltar esse ponto, já que professores, estudantes, homens e mulheres, militantes (desse período), que resistiram, travaram batalhas no campo das políticas públicas, mas também nas ruas, no campo, desafiaram o regime e, por isso, muitos foram presos, mortos e/ou desapareceram. Contudo, não por isso deixou-se de resistir e retomar a democracia nos anos 80, sob outra geração de jovens e sobreviventes do regime.

As primeiras conferências e documentos elaborados durante o regime militar previam o alinhamento da educação com as políticas liberais do capitalismo global. A premissa era a rentabilidade; um direcionamento à sociedade desejada. Nesse sentido, houve uma emergência no discurso militar. Dessa forma, as áreas que mais demandam são as de menor tempo de duração e as que congregam um conjunto de elementos tecnicistas, ou seja, os cursos técnicos profissionalizantes.

[...] um “documento básico”, organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Em torno dessa meta, a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra [sic] especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SOUZA, 1981, p. 67-68 *apud* SAVIANI, 2008, p. 295, grifo nosso).

Vlach (2003), refletindo sobre o processo formativo (e o ensino de geografia), seja para professores, seja para estudantes de educação escolar, aponta que este sofreria forte impacto dentro da perspectiva imposta pelo Estado autoritário instituído. Este faria o importante trabalho de impor mudanças necessárias às forças produtivas, participando com capital estatal nos setores de indústria pesada e em infraestruturas necessárias para atender ao capital privado nacional e estrangeiro. Todavia, também investiria no sentido de mudanças substanciais para a formação da força de trabalho visando dar vazão ao projeto de integração do território nacional ao capitalismo mundial. Uma das formas seria a ampliação da rede escolar de ensino público, que seria disseminada no bojo do projeto de integração nacional.

(...) podemos falar em um sistema nacional de ensino no Brasil entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, mesmo se a obrigatoriedade do ensino, laico, público e gratuito para todas as crianças, remonta à Constituição de 1934. Isso equivale [sic] a dizer que, quando iniciamos o processo de alfabetização das massas populares, os governantes dos Estados desenvolvidos estavam disseminando a especialização técnica em suas camadas populares. Por outro lado, o mundo havia mudado tanto que as disciplinas da “nacionalização” não pareciam mais importantes no “paraíso do consumo”: a tecnologia avançava a passos tão largos que a indústria cultural, já globalizada, produzia milhares de mercadorias para um mercado de consumidores ávidos, inclusive (ou sobretudo) por produtos simbólicos. No Brasil, o cidadão – reduzido à figura de consumidor – é concomitante à descaracterização sofrida pela geografia e pela história, eliminadas no seio de uma “coisa” (escoria) [sic] chamada estudos sociais (“coisa” ou ... “negócio”?). Evidentemente, conseguimos “conciliar” alfabetização e

especialização técnica durante o regime militar (1964-1985): a transformação de uma economia dependente da importação de produtos industrializados, de capitais e de tecnologia (mas grande exportadora de produtos do setor primário) na oitava economia do mundo foi/é o resultado mais visível desse processo singular. Porém, do ponto de vista da educação propriamente dita, pagamos um preço muito elevado: (1) a descaracterização das ciências humanas em geral (e da filosofia), cujo corolário é o “aborto” da reflexão, no sentido mais amplo, de sorte que as especificidades da sociedade brasileira e sua inserção no mundo não receberam a devida atenção, pelo menos nos ensinos de primeiro e segundo graus (hoje, respectivamente, ensinos fundamental e médio); (2) a redução da alfabetização a uma operação de “desenhar o nome”.

Tudo isso se fez sob a ideologia do “Brasil grande potência”, que pretendia oferecer, ao Estado autoritário, a legitimidade política que lhe faltava. De qualquer maneira, a posição de oitava economia do mundo praticamente não modificou a dependência brasileira em relação à tecnologia de ponta. (VLACH, 2003, p. 5-6, grifos nossos).

Uma gama de sujeitos foi formada a partir de uma concepção que separava teoria e prática. Desde os anos trinta, a licenciatura (formação de professores) estava organizada na chamada estrutura do 3+1¹⁸. A Ditadura Militar permitiria, ainda, formação aligeirada dos professores, por meio das licenciaturas curtas: estudos sociais, ciências, comunicação e expressão. Também, implementaria o ensino médio profissionalizante para os estudantes do então secundário (segundo grau), com diversos técnicos formados durante as duas décadas de autoritarismo, mas com baixa ou nenhuma capacidade efetivamente técnica. Em clamor a esse cenário os estudantes da FAU/UNB, em 1968, se manifestavam: “Não queremos formatura, queremos formação”.¹⁹

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. (SAVIANI, 2008, p. 296).

O alinhamento ideológico perpassa, dessa forma, uma concepção de educação “A educação que nos convém”²⁰, inserindo na pauta educacional os anseios econômicos do

¹⁸ Licenciatura “3+1” foi a forma de organização da formação de professores durante a década descrita, que compreendia uma fragmentação no ensino, deslocando os conceitos da ciência base com os processos educacionais pedagógicos. Assim, era formado um profissional que em três anos tinha um direcionamento formativo para a ciência cursada (Geografia, por exemplo) e um ano para a formação pedagógica de professor.

¹⁹ GURGEL, A. de P. A Rebelião dos Estudantes: Brasília 1968. Brasília: Editora UNB, 2002.

²⁰ Simpósio “A educação que nos convém”, realizado em 1968, pelo IPES (Instituto de Estudos Políticos Sociais), formulou os principais direcionamentos no que tange à educação na ditadura militar, determinando o passo a passo repressivo e antidemocrático dos anos que seguiram. Citamos ainda a Lei 5.540/1968, da Reforma Universitária, o Decreto Lei 477/1969, a Lei 5.692/1971, da reforma do ensino médio e profissionalizante, entre outros. Ver ainda: Relatório Meira Matos (1968), Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970. Acesso em: 15 ago. 2019.

regime. Tratava-se de forjar um discurso no interior das escolas, já que a escola, como já visto, era uma instituição cara ao Estado.

Evidenciando esse caráter das políticas educacionais brasileiras no período militar, avançamos para as reformas realizadas no período. O alinhamento aos Estados Unidos (EUA) concretizou-se também nas políticas educacionais. O Ministério da Educação (MEC), em articulação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), estabeleceu uma série de acordos político-econômicos para a educação brasileira.

Os acordos MEC-USAID que embalsamaram as reformas educacionais da ditadura foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. No período que antecedeu ao fechamento desses acordos, assistimos à intensificação do debate técnico em torno das limitações e possibilidades do tipo de desenvolvimento industrial veiculado nos anos anteriores, com o objetivo voltado à abertura para novas alternativas que proporcionassem ao país a entrada numa nova fase de expansão econômica. (LIRA, 2010, p. 64-65).

Seguindo recomendações norte-americanas, o governo militar brasileiro conduziu as reformas, inspirado no modelo estadunidense de educação, sendo uma das primeiras medidas, a mudança da obrigatoriedade da União em financiar a educação realizada por meio de mudança constitucional.

A Constituição de 1967²¹ permitiria diminuir de 20% (previsto pela constituição de 1946) para 10% do PIB os recursos para educação. Com a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, a obrigatoriedade desaparece. Segundo Saviani (2008):

Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%.” (Vieira, 1983, p. 215). Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961. (SAVIANI, 2008, p. 298-299).

Os estados e municípios continuavam a arcar com despesas orçamentárias obrigatórias destinadas à educação, mas o Estado brasileiro vai pouco a pouco diminuindo os investimentos no setor. Articulado a esse processo, o incentivo à rede privada cresce como alternativa à rede pública, uma vez que há a isenção fiscal para empresas de educação, bem como a institucionalização do salário-educação. Veja-se o que diz Lira (2010):

²¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em 15 ago. 2019.

Em 27 de outubro de 1964, a Lei n.º 4440/1964 institucionalizou o salário-educação instituindo o modo de contribuição das empresas para a escolarização de seus empregados. O salário-educação foi um dispositivo herdado da Constituição de 1934, que obrigava as empresas industriais e agrícolas, com mais de 100 trabalhadores a manter ensino primário para os empregados e seus filhos. A Lei n.º 4440 de outubro de 1964 veio regulamentar este dispositivo, prevendo, inclusive que as empresas ficariam isentas do salário-educação se instituíssem convênio com escolas particulares no “sistema de bolsas de estudo”. (LIRA, 2010, p. 63).

Desta forma, foi se desenhando a concepção privatista do regime militar, isentando o Estado do financiamento, ao mesmo tempo em que eram dadas condições para que o ensino particular se desenvolvesse no país. Dois projetos cabem destaque, no que tange à educação militar no Brasil: a Reforma Universitária e o MOBRAL.

A Reforma Universitária²² tinha como caráter a reorganização das universidades públicas, seja internamente, desestruturando as cátedras para organizar o sistema em departamentos; seja alinhando a formação às demandas do mercado de trabalho qualificado.

Seguindo o acordo MEC-USAID de 1966 para a reforma universitária, esse relatório teve o teor de aprofundamento das discussões sobre a política educacional e, sobretudo acerca da tecnocratização da educação superior, influenciando em grande parte a reforma educacional de 1968. Focalizava sua atenção na educação superior, revelando a preocupação com a formação de força de trabalho qualificada para os escalões mais altos da administração e da indústria. Assim, o planejamento educacional deveria se tornar mais intensamente parte do PAEG (Planejamento Econômico Global), para ajustar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho regulado, utilizando-se dos diagnósticos preliminares do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. (LIRA, 2010, p. 69).

Dessa forma, a Reforma Universitária contou com grande resistência estudantil. Uma vez que os estudantes não concordavam com o alinhamento capitalista da universidade, a solução do regime militar foi incrementar mais repressão junto com a reforma. A perseguição a estudantes e professores ganhou legislações específicas, capazes de suprimir as entidades de representação, suspender e expulsar estudantes e professores.

A gestão do ministro²³ foi pontuada pela repressão violenta ao movimento estudantil e aos professores. Os conflitos com os estudantes e o regime se intensificaram sob a direção de Tarso, na época da imposição da nova constituição pelos militares e durante o período da Reforma Universitária. (LIRA, 2010, p. 68).

²² Lei n.º 5540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Ver em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

²³ Tarso Dutra – Ministro da Educação de 1967 a 1969.

A repressão ganhou o incremento do AI-5, em 1968, e os conflitos com os estudantes se intensificava ainda mais. A reforma fora implementada ao longo dos anos com o combo da repressão, da violência e do alinhamento ao capital, uma política marcante no período da ditadura militar brasileira.

No auge do “milagre econômico”, tem-se, também, o auge do incentivo à expansão educacional de caráter economicista e com a precaução de neutralizá-la. Neste sentido, é conveniente relacionar a proposta “aberta” de educação ao programa de segurança nacional contido no plano do Governo Médici, que dimensiona o binômio desenvolvimento-segurança na educação, precavendo-se contra a “ação subversiva de certas minorias”. (COVRE, 1983, p. 199).

No dizer da autora, o projeto educacional tem, entre outros objetivos:

Uma “educação disciplinada”, dentro da ordem, controlada, integrativa. O incentivo à pesquisa científica e tecnológica tem o mesmo caráter. No caso da universidade, a Reforma Universitária vai acionar mais o processo de burocratização, de departamentalização, objetivando um maior controle por parte de Estado. (COVRE, 1983, p. 199).

De acordo com Saviani (2008), a reorganização interna das universidades conseguiu trazer uma dualidade. Por um lado, ocorrera o fim da cátedra que, com sua dissolução gerou um elemento que atendia às críticas acadêmicas (e à esquerda, inclusive) visando o desenvolvimento da universidade. Mas, por outro lado, a divisão em departamentos gerou um maior controle e burocracia para o desenvolvimento de atividades, pois a fragmentação estava agora mais deliberada, com os cursos vinculados aos departamentos, que são os responsáveis pela distribuição de disciplinas e de seu funcionamento burocrático.

De um lado, cuida-se para que o conhecimento seja “apolítico”, que a discussão do saber se realize “acima das classes sociais”, inserida na ciência “isenta” com raiz na razão técnica. Além disso, cuida-se para que a universidade não seja centro de discussões ideológicas, nem “clube político”, que serve a uma “minorias” de “ativistas”, “agitadores” e prejudica a maioria e o nível de ensino. (COVRE, 1983, p. 202).

Cabe destaque a institucionalização obrigatória da disciplina de “Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB)”, na formação de nível superior em qualquer curso de graduação e de “Educação Moral e Cívica”, para todos os níveis de educação. Em grande parte, nas universidades, não era raro EPB ser ministrada por militares; senão era isso, eram professores da área de Geografia, História, por exemplo, mas havia monitoramento.

De acordo com Covre (1983), essas disciplinas foram criadas para acomodar/controlar os ambientes escolares e universitários, abrindo espaço para os estudantes darem vazão à política própria da juventude (e naturalidade da juventude questionar), mas, sobretudo para inculcar “uma formação política determinada: *formação do universitário “integrado” à universidade, e a universidade “integrada” ao desenvolvimento.*”²⁴ (COVRE, 1983, p. 200, grifo da autora).

Dessa forma, o alinhamento ideológico toma conta das escolas e universidades, e a ideologia pós-liberal, sob a perspectiva autocrática, tem espaço de controle e disseminação constante: das séries iniciais aos anos finais de uma seleta graduação.

Para além da repressão intensa nos primeiros anos (1964-1968), entre os muitos argumentos que deram “consentimento” às ações dos intelectuais tecnocráticos dos governos ditatoriais militares, no dizer de Covre (1983), estavam discursos de ampliação de recursos para educação, sobretudo, em franco ataque aos governos anteriores acusados de incompetentes. Também eram tecidos questionamentos sobre o “irrealismo dos currículos (memorização substituindo o raciocínio analítico e humanidades, em detrimento da formação técnica e científica), ensino destoando das necessidades do mercado de trabalho.” (COVRE, 1983, p. 203). Haveria, ainda, os argumentos sobre a questão da evasão escolar e estancamento do ensino médio, além da “irracionalidade” de se manter a gratuidade nas universidades públicas e o desperdício (mau uso do dinheiro público) nas mesmas.

Parece que os ataques às instituições federais de ensino superior, questionamentos quanto à boa gestão dos recursos, e perspectiva do retorno social necessário (questão da evasão), além do controle financeiro e ideológico sobre projetos, foram argumentos utilizados, e que serviram para, primeiro desqualificar a universidade que existia e, depois, para impor as restrições, a repressão e as ideias do bloco hegemônico no poder (o capital monopolista), sob a institucionalidade de um Estado interventor militar.

Observe-se que há similaridade dos acontecimentos (e argumentos) que vêm se dando desde o Golpe de 2016 que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014, mas que vêm se intensificando desde a eleição e posse do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), com discursos muito similares e ações de desmonte dos processos democráticos instalados, sobretudo no interior das universidades federais, com críticas ao ambiente universitário,

²⁴ O Decreto Lei 477/1969 vem contribuir de modo a coibir toda e qualquer mobilização política nas unidades educacionais.

vislumbrando alinhamento político das gestões universitárias e controle da comunidade universitária, por meio de decretos, principalmente, mas que já retoma discurso de finalizar a gratuidade no ensino superior público. Tudo em nome de um tratamento economicista e pretensamente apolítico, como também ocorreu nos “anos de chumbo”, mas, modernizado, com ampla utilização de redes sociais, para que o presidente e seus ministros usem da condição individual e cidadã, do direito de expressão, para atacar e se expressarem como quiserem, omitindo, criando fatos, estimulando vários sentimentos de conflito, sob a proteção do Estado, pelos cargos que ocupam.

Nesse sentido, retomamos Poulantzas (2000), quando afirma este que é por meio do Estado que se ajustam os interesses das classes e frações de classes dominantes e dominadas, condensadas de tal forma, que, às vezes, permite que as resistências se acomodem, com promoção de conquistas populares. Quando as pressões das frações dominantes reinam no jogo da política, retoma-se e retira-se dissimuladamente as “conquistas” em benefício do capital, ainda que seja arriscado do ponto de vista da eclosão social:

É levando em conta a relação de forças com as classes dominadas e suas resistências, que o Estado leva a cabo as medidas essenciais em favor da acumulação do capital e elabora-se de maneira política, ou seja de maneira tal que elas possam, por meio de certas concessões às classes dominadas (as conquistas populares), garantir a reprodução de classe da dominação do conjunto da burguesia sobre as massas populares. Não apenas o Estado assegura esse mecanismo, mas ele é o único a poder assegurá-lo: as classes e as frações dominantes, entregues a si mesmo e a seus interesses econômicos-corporativos a curto termo e contraditórios, se revelam incapazes disso. (POULANTZAS, 2000, p. 189, grifo nosso).

Os anos de governos militares se constituíram como momentos de regressão de direitos com o golpe à democracia e a instalação de uma ditadura, para conter a convulsão social. Os objetivos de ontem, assim como os do final da segunda década do século XXI, são a reprodução da força de trabalho como “estratégia política”. “Os elementos político-ideológicos estão sempre constitutivamente presentes nele. Inicialmente sob seu aspecto repressivo, o do exercício da violência organizada.” (POULANTZAS, 2000, p. 215).

Concordamos com o autor, nos governos militares os processos de violência e agressividade acomodaram-se (e até justificaram-se) pelo assistencialismo impresso em várias políticas ditas sociais. Uma delas a citar, seria a de erradicação do analfabetismo.

O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado pela Lei n.º 5379/1967 e começou a desenvolver as atividades em 1970. A meta era a alfabetização dos

sujeitos entre 15 e 35 anos, ou seja, aqueles que não tiveram as condições de alfabetização, sendo o foco, a população urbana. Segundo a lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses [sic] dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas [sic] as áreas administrativas, nos termos [sic] que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo [sic] com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro [sic] na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for [sic] possível a transferência da sede e foro [sic] para Brasília.

Art. 5º O MOBRAL será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º. (BRASIL, 1967, grifos nossos).

Segundo Paiva (1981), o lançamento do MOBRAL, que se daria concretamente em 1970: “preendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI5.” (PAIVA, 1981, p. 85). Para a autora, o governo militar pretendeu dar resposta ao movimento de resistência instalado e que já estava sendo reprimido sob violência e tortura. Assim como a reforma universitária, que tinha como foco a classe média sonhadora de oportunidades de ascensão social por meio de profissões de excelência para seus filhos, também a campanha para atender as frações populares apresentou-se como oportunidade de ascensão social, uma vez que o acesso às letras aparecia como assistência necessária e possibilidade de melhorar de vida.

(...) organizado a partir de uma logística militar de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não. (PAIVA, 1981, p. 86).

Na mesma direção, Lira (2010) afirmou:

Sem dúvida o MOBRAL se constituiu como uma tática do regime para buscar apoio e se aproximar das camadas subalternas que sofriam com o problema do analfabetismo, buscando cooptar o proletariado e conter os movimentos reivindicatórios. (LIRA, 2010, p. 170).

Tanto Paiva (1983), como Lira (2010), analisam que o MOBRAL tinha claro objetivo na reprodução ideológica, sem uma preocupação efetiva de romper com o problema do analfabetismo, que era estrutural no Brasil. Os dados de analfabetismo no Brasil são historicamente representativos; no entanto, o programa em questão voltava-se, sobretudo para ler e escrever. Veja-se que o que se apresenta como base é a alfabetização funcional.

Além disso, segundo Covre (1983), havia ainda um aspecto na política do Mobral, qual seja, o seu custo. Afirmam a autora:

De nossa perspectiva, viria em parte representar uma proposição beatíssima de poder reproduzir a mão-de-obra não-qualificada [sic], tendo em conta as proposições de educação “continuada”, as ligações com SENAC, SENAI etc., em que os mais hábeis vão para semiprofissionalização. (COVRE, 1983, p. 218).

No caso da reforma do ensino médio, por meio da Lei 5692/1971, os militares venderam também às frações de classes populares o sonho do emprego antecipado e da melhoria da renda familiar, com o acesso ao trabalho. A crítica trazida pelo governo era de que o estudante terminava o ensino médio e, se não acessava o ensino superior, não tinha nada. O discurso é realmente empolgante, aparecia como moderno, porque permitiria, em tese, mais opções aos menos favorecidos pela sorte.

O fato é que as escolas espalhadas pelo país não tinham e não tiveram condições de estruturar os tais cursos técnicos prometidos, de modo que toda a geração que cursou o “segundo grau” dentro da ditadura militar possui alguma formação técnica. São técnicos em química, contabilidade, administração, entre tantas outras possibilidades, e muitos sequer sabem disso, ou ainda, apenas descobriram quando acessaram seus diplomas secundários.

Os projetos desenvolvidos para as frações populares serviram para segregar, sobretudo porque não havia vagas de ensino superior para atender a todos. Além de oferecer uma formação segregada, era também empobrecida pelos currículos. Quanto ao analfabetismo, sob o MOBRAL, não apenas continuou como foi ampliado em números absolutos entre 1976 e 1979 (COVRE, 1982). Além do fracasso quantitativo, constata-se que o processo de alfabetização pelo MOBRAL formava apenas “siameses” de analfabetos.

Evidencia-se, dessa forma, que durante a supressão da democracia pela ditadura militar, as políticas educacionais se alinharam ao modo de produção capitalista, priorizando

a tecnificação da formação e a mercantilização da educação com ideais privatistas. Sobretudo, é importante destacar que a inexistência de democracia causou uma série de retrocessos nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola, ou melhor, a educação, servia apenas para a formação para o mercado, para suprir uma demanda do capital, fazendo com que a alienação fosse parte integrante do processo formativo dos sujeitos. No dizer de Covre (1983), se o discurso era de atender interesses de frações dominadas, como as classes populares e média,

A meta não consegue ser o “homem”, mesmo o mais abstrato (como na concepção liberal), mas a educação também fica presa da “razão técnica” que, com sua pretensa objetividade, eficiência e produtividade, procura escoimá-la de toda “subjetividade/irracionalidade.” (COUVRE, 1983, p. 226).

Estes são alguns dos aspectos contraditórios do próprio processo liberal, que responde aos interesses da fração hegemônica ligada ao capital monopolista, mas que podem ser explicados pela forma como o Estado se organizava, sob controle dos tecnocratas militares com baixo nível de cientificidade, que conduziam processos econômicos de bases autoritárias. Tais condições nem sempre interessavam ao capital monopolista e/ou as diferentes frações dominantes, sobretudo, nos períodos de crise, como foram os anos oitenta.

REDEMOCRATIZAÇÃO E AVANÇO NEOLIBERAL

A transição da ditadura militar para o processo de redemocratização no Brasil acompanha o processo global de avanço e consolidação do neoliberalismo. Falando sobre a conjuntura nacional, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, argumenta Abreu (2014):

O regime militar, nesse fim de década, indicou o General João Figueiredo para um processo que, a nosso ver, já estava fadado à “transição” para uma democracia monitorada. Essa proposição está baseada nos textos e documentos preparatórios dos planos citados, em que é predominante esse discurso da descentralização das decisões – resultante de críticas ao planejamento centralizador promovido até então – que se consolida no objetivo do III PND (1980/1985): “construção de uma sociedade desenvolvida e livre, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível”. (ABREU, 2014, p. 223).

Para a autora, o Brasil entraria na penúltima década do século XX:

[...] depois de todo o investimento do II PND e seus programas especiais, com inflação alta e uma dívida externa que ultrapassava os US\$ 50 bilhões, com crise de investimento público e crédito, produzindo apenas 5% da produção mundial de grãos e contando com uma outra organização político-administrativa. (ABREU, 2014, p. 220).

Os governos militares que se sucederam fizeram opções econômicas e de política de alinhamento ao capitalismo internacional, fundamentalmente norte-americano, para o qual, segundo a autora, se justificou o Golpe de 1964 e a instalação da ditadura militar. Nesse sentido, consolidaram-se alianças e condições objetivas de reprodução do capital, internamente, que promoveram o período de “milagre brasileiro”, seguido do desmonte que levaria os anos de 1980 a se tornarem a década perdida:

Alguns acontecimentos em termos de políticas internacionais forneceram perspectivas para o Brasil nos anos posteriores ao choque mundial de petróleo de 1973. A opção do Brasil de manter o crescimento interno às custas de poupança externa e do alto investimento em infraestrutura, energia e transporte, aumentou indubitavelmente seu grau de produção e intensificou a política de exportação, enquanto países caracteristicamente produtores de alimentos do bloco soviético, grandes cultivadores da Ásia e da Europa Ocidental, bem como aqueles exportadores de petróleo, tornaram-se importadores importantes. Não é aleatório que o Brasil aparecesse, em 1980, como o segundo exportador de alimentos, nem que o sul mato-grossense, atual Mato Grosso do Sul, saltasse, em área plantada, de 14,5%, em 1975, para 62,3%, em 1985. Contudo, a partir de 1979, o Brasil e o mundo sofreram o impacto que os altos juros norte-americanos impuseram, não apenas à economia interna dos EUA, para manter o valor do dólar no mercado mundial, face ao novo choque do petróleo, mas, principalmente, aos países devedores. (ABREU, 2014, p. 219).

Nesse sentido, é possível compreender que o estado neoliberal (na oitava década do século XX), em franco desmonte do Estado de bem-estar social mundo afora e no Brasil, comparecesse como sinônimo de liberdade, a partir da chamada Nova República, que instalaria “às avessas – por eleição indireta – a prática democrática no país; obviamente uma prática conquistada, a duras penas, por trabalhadores, lideranças políticas e sindicais, que enfrentaram o autoritarismo.” (ABREU, 2014, p. 298).

O Estado neoliberal imporia novas/velhas²⁵ regras e formas de organização estatal. Novamente a redefinição do papel do Estado coloca-se para a sociedade brasileira. O

²⁵ De acordo com Abreu (2014): “A conjuntura internacional, associada aos interesses de investimentos do capital industrial (principalmente multinacional) em áreas com capacidade produtiva confirmada e com riquezas naturais não exploradas intensamente, foram considerados para agregar condições internas e externas que permitiam o avanço do capital, incorporando “novas” áreas ao plantio e, ao mesmo tempo, modernos insumos para melhorar a produtividade nas regiões já integradas, imprimindo a verticalização da produção

discurso de liberdade necessário ao mercado não combinaria, evidentemente, com o estado centralizador, ainda que a liberdade neoliberal não fosse (e não é) a mesma reivindicada pelos movimentos sociais e sindicais da redemocratização brasileira e que, em parte, compareceriam na constituição chamada cidadã, de 1988²⁶.

No dizer de Peroni (2003):

A lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia. Para Hayek (1994), a maximização da liberdade está em proteger o sistema de mercado como necessário e suficiente para a existência da liberdade. Assim o mercado deve ser protegido contra o Estado e também da tirania das majorias. (...) restringindo o impacto do voto através da privatização e desregulamentação, provocando assim, o desmantelamento do Estado. (PERONI, 2003, p. 153).

Veja-se que o entendimento de liberdade que se consagra no neoliberalismo é a liberdade do capital, de sua circulação e expansão, como expressa a autora. De acordo com Harvey (2008, p. 26), por exemplo, “o hábito de intervir no mercado e resgatar instituições financeiras quando estas passam por problemas não pode ser compatibilizado com a teoria neoliberal” e ainda alerta, “mas o Estado torna os emprestadores largamente imunes a perdas, devendo os tomadores pagar em seu lugar, seja qual for o custo social decorrente.” (HARVEY, 2008, p. 26) Nesse sentido, uma democracia pode não ser tão estratégica²⁷ para o pleno funcionamento do neoliberalismo, uma vez que as majorias podem influenciar negativamente a plena liberdade do modo de produção.

Evidentemente, o autor está a falar da situação dos EUA. O fato é que essas foram as ideias que, nos anos 90, compuseram o chamado Consenso de Washington, da qual o então presidente Fernando Henrique Cardoso foi partícipe e signatário. Estas representaram

através da agroindústria. Falamos, pois, do espaço mato-grossense, que se inseriu no novo discurso de racionalização da ocupação: a Nova Fronteira.” (ABREU, 2014, p. 224).

²⁶ A Constituição Federal de 1988, chamada também como Constituição Cidadã, foi elaborada a partir da síntese dos debates dos movimentos sociais, partidos políticos e a sociedade civil. Ela exprime um momento histórico do Brasil e congrega um conjunto de leis capazes de garantir minimamente o acesso aos meios de reprodução de vida básicos ao cidadão. Garante deveres do Estado e regulamenta os serviços oferecidos pelo mesmo. Arquivo na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 set. 2019.

²⁷ O autor refere-se à redução do poder do Estado e da democracia, não necessariamente no sentido de ditaduras, mas sim no sentido de que quanto menos o povo, ou melhor, a sociedade civil, puder intervir no que diz respeito ao mercado, melhor. Nesse sentido, para o neoliberalismo, a diminuição da intervenção estatal na economia de mercado é fundamental. Entende-se que a análise feita durante o processo de redemocratização do Brasil causa estranheza, uma vez que a democracia é a principal reivindicação do período.

importante papel na reforma administrativa do Estado brasileiro durante seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), inserindo as gerências de projetos, o conceito de gestão pública e os conceitos de parceria público-privada, entre outros.

Assim, a desregulamentação, a concessão, a privatização, a terceirização e uma série de políticas de desmantelamento estatal vão se colocando em prática ao longo desse período. Em contradição com a aprovação da Constituição de 1988, que assegura uma série de direitos sociais sob responsabilidade do Estado: saúde, educação, segurança pública, assistência social, garantia de direitos aos trabalhadores e cidadãos, entre outros.

Dessa forma, pode-se analisar que os movimentos sociais organizados foram capazes de imprimir suas reivindicações de direitos na Constituição de 1988, que inclusive é conhecida como Constituição Cidadã. Embora o texto constitucional brasileiro apresente esse perfil avançado, o estrangulamento do Estado, a partir de uma lógica neoliberal, não escapa ao Brasil. Nos anos que seguem, pós-aprovação da Constituição, emendas constitucionais são desenvolvidas para adequá-la convenientemente aos interesses globais (e locais) do capital.

Outro fator de destaque para o desenvolvimento do neoliberalismo diz respeito ao incremento conservador em articulação com os fatores antidemocráticos e de desmantelamento do Estado. Esse processo é chamado de neoconservadorismo e ganha, cada vez mais, espaço na política de Estado.

Os neoconservadores americanos são favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada e à restauração do poder de classe. O neoconservadorismo é, portanto, perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado. Mas ele se afasta dos princípios do puro neoliberalismo, tendo remoldado práticas neoliberais em dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, na preocupação com a ordem como resposta aos caos [sic] de interesses individuais e, em segundo, na preocupação com uma moralidade inflexível como o cimento social necessário à manutenção da segurança do corpo político vis-à-vis de perigos externos e internos. (HARVEY, 2008, p. 92).

Dessa forma, os movimentos neoconservadores contam com uma ideologia de liberdade para o capital, conservadorismo para a moralidade, e os costumes para a sociedade civil. Em um misto contraditório entre liberdade e conservação – talvez até retroação – esse movimento político ganha força nas diversas esferas da sociedade.

[...] com a multiplicação das organizações dos trabalhadores (partidos, sindicatos, etc.) a própria burguesia tem também de criar organismos fora do Estado, a fim de concorrer com os operários. Também ela cria

associações profissionais, cria ou hegemoniza partidos de massa que defendem seu projeto de classe. O mesmo ocorre, em seguida, com as camadas médias. [...] Já não existem mais, de um lado, indivíduos atomizados, puramente “privados”, lutando por seus interesses econômicos imediatos, e, de outro, o Estado e seus aparelhos, como únicos representantes dos interesses ditos “públicos”. Surge uma complexa rede de organizações de massas, de sujeitos coletivos. (COUTINHO, 1994, p. 77 *apud* NEVES, 2005, p. 85).

Assim, houve um movimento amplo e dinâmico de disputa do Estado, bem como da sociedade civil, tanto na década de 90 quanto nas duas primeiras décadas do século XXI. As organizações sociais passaram a defender múltiplas bandeiras e a polarização entre esquerda e direita, na disputa da democracia burguesa, torna-se cada vez mais tensionada.

Entendemos que o desenvolvimento capitalista mundial ocorre de maneira própria em cada país e, mesmo que seguindo uma lógica global, há em cada território uma formação socioespacial própria, gerando diferenciações. No caso brasileiro, as condições de colonização portuguesa e a organização socioespacial latifundiária e escravista forjam um país que conta com um arranjo político próprio.

Nesse contexto, a redefinição do Estado brasileiro vem no sentido do alinhamento ao neoliberalismo mundial, uma vez que uma camada social dominante se mantém no poder. O que está em jogo é a flexibilização do modo de produção, em romper com a rigidez apresentada até então pelo liberalismo fordista.

Outro elemento importante é o discurso da diminuição do Estado, a intenção de torná-lo mínimo. É possível pensar que essa proposta vem no sentido do enxugamento dos gastos estatais em diversos segmentos, principalmente no setor da seguridade social, uma vez que o Estado é extremamente necessário para a regulamentação do mercado. Como Harvey (1989) destaca:

O Estado mínimo proposto é apenas para as políticas sociais, pois na realidade é o Estado máximo para o capital. Por um lado, ele é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação, mas por outro tem que criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios de distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas. (HARVEY, 1989, p. 160 *apud* PERONI, 2003, p. 153).

No caso brasileiro, Abreu (2014) vem colaborar por meio da análise do “espaço mato-grossense” da última década do século XX:

No espaço mato-grossense, a última década do século XX chegou com a diversificação do processo de agroindustrialização, que vem provocando mudanças substanciais na sua configuração espacial. Nesse sentido, citem-

se os exemplos da suinocultura e a da avicultura [sic] organizadas em sistemas integrados e que envolvem, tanto a agricultura, na produção dos grãos necessários para a ração, como a criação de pequenos animais, sob controle da indústria. Embora o Estado se pretenda distante da produção, percebe-se que, embora não atue diretamente, patrocinando o avanço das forças produtivas, está presente através do Fundo Constitucional para o desenvolvimento do Centro-Oeste (FCO) – através das pesquisas (principalmente a EMBRAPA) e através de generosos incentivos e isenções fiscais. A continuidade das políticas do Brasil em Ação, reafirmamos, veio pelo Plano Plurianual 2000-2003 (Avança Brasil), que Fernando Henrique Cardoso faz questão de dizer que “traz mudanças importantes na forma de atuar do Governo” e que apresenta um plano para os investimentos e despesas governamentais, consubstanciado em um conjunto de programas a serem dirigidos por gerentes. (ABREU, 2014, p. 338, grifo do autor).

A estratégia assumida pelo governo, no dizer da autora, seria, de fato, diferenciada sob alguns aspectos. Um deles é a perda do sentido de desenvolvimento nacional, atribuído ao atraso e à memória dos planejamentos centralizados do governo ditatorial, substituídos por orientação estratégica descentralizada (planejamento estratégico). Outro aspecto seria o discurso impresso nas políticas públicas que incorporariam ideário empresarial, como é o caso das gerências de programas.

Se o cidadão é um cliente, o Poder Público incorpora, finalmente, o papel de empresa comandada por gerentes que, como tal, devem primar pela sua “saúde financeira”, regida pelo mercado e pelo equilíbrio das contas públicas – isso significa planejar ações, com os recursos advindos da arrecadação dos impostos federais (como o Imposto de Renda (IR) e o Imposto sobre Produtos industrializados (IPI)), bem como com as contribuições (como a Contribuição para Financiamento da Seguridade Social – CONFINS [sic] ou, ainda, através de financiamento junto ao mercado externo, de modo a investir em setores/eixos dinâmicos da economia e do território, concentrando mais ainda a riqueza e efetivando cortes de despesas. O objetivo maior de uma empresa num regime capitalista é obtenção de lucro. Assim, se um dos seus setores está deficitário, a tendência é efetuar cortes; se um funcionário não está rendendo, é preciso substituí-lo. Como é possível transferir esse pensamento empresarial para a administração pública, se existem investimentos em ações que devem ser realizadas em perspectivas diferentes do lucro empresarial – a fundo perdido – como a educação, a saúde, a previdência? (ABREU, 2014, p. 340).

O Estado neoliberal, com a ideologia de flexibilização, direcionava as políticas públicas; sendo assim, a flexibilização extrapolava a economia e adentrava em diversas instituições estatais. É preciso lembrar que o Brasil dos anos 90, apesar do controle da inflação, estava em franca flexibilização do trabalho e das atividades econômicas, com desemprego estrutural instalado, e um mercado interno com baixíssimo poder de compra, em um conjunto que se agravava somado à pobreza absoluta que assolava o território

brasileiro, com situações de mortalidade infantil por subnutrição em todas as regiões brasileiras. Era esse o Brasil que chegava ao século XXI.

As mudanças que ocorreram na década 90 com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, articuladas às reformas propostas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) demonstravam a ofensiva reestruturação capitalista. A implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), apresentado pelo governo, caracterizava, passo a passo, a investida político-ideológica e econômica do direcionamento estatal para o fim do século XX.

Estado ineficiente e privatização foram os temas mais debatidos durante a última década do século XX. Extremamente alimentados pela mídia, os processos de privatização nos anos 90 avançaram sobre a máquina pública instalada sob o desenvolvimentismo autoritário, desde a era Vargas, passando pelos militares, até o governo atual. Assim, desde o fornecimento de água, energia, telefonia, transportes, até o setor de indústria de base, como o de exploração de minerais, e o sistema bancário, com vários bancos estaduais, foram privatizados durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apesar dos protestos de trabalhadores e movimentos sociais organizados. As ações privatizantes encontraram apoio na população, iludida com os discursos de governo e da imprensa, que se esforçavam para demonstrar que o serviço público era de pior qualidade e atrasado, assim como corrupto. Ao mesmo tempo, trabalhava-se no enaltecimento do papel do mercado na balança da concorrência, com ganhos “naturais” para os consumidores que, em tese, passariam a ter acesso a preços competitivos e serviços mais eficientes.

Do ponto de vista educacional, o contexto neoliberal apresentado seria também de preocupações com a qualidade da educação ofertada, sobretudo no âmbito da comparação dos países entre si, por organismos internacionais que passaram a ditar as normas, sobretudo para os países que estavam à margem das economias avançadas, não aleatoriamente, sede de organismos multilaterais de financiamentos.

As reformas educacionais vão ocorrer sobre forte impacto de diagnósticos, relatórios, receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, como agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) -, e de instituições voltados para cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a

Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras. (SOUSA; FARIA, 2004, p. 927).

Ainda segundo os autores:

A conferência de Jomtien (em 1990, na Tailândia), por exemplo – patrocinada pelo BM, em conjunto com o PNUD, a UNESCO e a UNICEF – viria a servir de referência, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (1998). (SOUSA; FARIA, 2004, p. 928).

Países como Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão apresentaram os maiores índices de analfabetos nos anos 1990. Nestes países, há uma manutenção da subjugação de seus governos aos interesses e determinações de diretrizes (sob comando do Estado, evidentemente) educacionais. Metas devem ser alcançadas com vistas ao atendimento de necessidades básicas de aprendizagem, quais sejam: a universalização do acesso à educação e a promoção do direito à educação (equidade); e mudanças no modelo de gestão da educação, no financiamento, e responsabilização dos governos pela garantia da escolarização para todos.

Tais preocupações seriam bastante interessantes, não fossem elas advindas dos capitalistas do sistema financeiro, agora “enxergando as mazelas do sistema” e, como pais que visam corrigir seus filhos, estabeleceram regras para continuarem bebendo da fonte de recursos, isto é, mundialmente fixar padrões educacionais, monitorar as políticas firmadas, e os resultados alcançados. Segundo Cacete (1999, p. 39 grifo do autor):

Isso significa definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial [...] Autorizando, portanto, nesse processo, alguns grupos e desautorizando outros. Essa “desautorização” recai sobre os professores de maneira tremenda reforçando a ideia de professores como semiprofissionais que perdem o controle e a autonomia sobre seu próprio trabalho. Em todos os lugares onde se estabeleceu um currículo nacional se estabeleceram também as ligações com uma avaliação nacional. Quando o Banco Mundial recomenda fixar padrões e monitorar o desempenho, claramente reforça essa relação.

Nesse ponto do processo, observa-se que a escola que vivenciamos em tempos de século XXI foi forjada nos anos noventa. Sob o discurso de valorização da escolarização, buscou-se a superação da pobreza pela educação a ser fomentada pelo Estado (sob políticas de cada governo) como oportunidade, deslocando a questão essencial da pobreza e as contradições entre as diferentes frações de classes instaladas socialmente nos diferentes países. No discurso em foco, imperam vários conceitos: descentralização, flexibilização, autonomia, meritocracia, entre outros, cujos sentidos foram disseminados pelas políticas do

final do século XX, com forte representação na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que viria a ser o fundamento para todas as demais políticas. Para Cacete (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, estão alicerçados nessa base discursiva e representam os interesses hegemônicos do capitalismo globalizado.

Nesse contexto, a educação é atravessada por políticas públicas sob caráter flexível e descentralizado, promovendo reformas estruturais ofensivas e alinhadas aos mecanismos globais do neoliberalismo. Os diferentes níveis de governos passam a dominar, uma vez que são monitorados o quê, como, e quando ensinar geografia, por exemplo, a partir de propostas curriculares estaduais e/ou municipais, referenciados (e em muitos casos copiados) nos PCN e, desde 2018, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁸.

Como se vê, a autonomia e descentralização colocada em pauta no Brasil, no período, limitou-se a algumas condições, como é o caso da divisão das responsabilidades dos diferentes níveis educacionais (fundamental, médio e superior), respectivamente, para os diferentes níveis de governos (municipal, estadual e federal). Observe-se, nesse caso, que tal condição, conhecida como Regime de Colaboração Democrática entre União, estados e municípios, previsto na Constituição de 1988, não se trata de outra coisa senão de financiamento do sistema educacional, condição não resolvida plenamente, ainda sob forte centralização do governo federal. Outra condição seria a instituição de referenciais nacionais para formação dos estudantes e organização curricular em todo o território nacional.

De acordo com Giroto (2017), referindo-se aos PCN e às críticas impressas por pesquisadores da área de Ensino de Geografia:

[...] uma das principais críticas feitas ao documento pela comunidade acadêmica da Geografia: sua articulação com um conjunto de políticas mais ampla para a Educação e o Estado brasileiro, construídas por órgãos internacionais (em especial, o Banco Mundial) na década de 1990. Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina, com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura. Para muitos autores, os PCNs representam mais uma etapa deste movimento de reforma neoliberal

²⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 maio 2020.

do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nesta relação. (GIROTTI, 2017, p. 427).

Concordando com o autor, as reformas em avanço no final do século XX acompanharam o neoliberalismo mundial. Esse não seria um cenário difícil de prever perante a ascendência permanente da direita no poder do país.

No início da primeira década do século XXI, a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), geraria expectativa de mudança no cenário político do país, incluindo as políticas públicas educacionais.

A ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo federal alterou os rumos de parte das políticas públicas que vinham sendo pensadas e implantadas. É importante destacar que houve mudanças significativas na redução da pobreza, no aumento da escolaridade, no acesso ao saneamento básico, e à alimentação²⁹. O Brasil contou, ao longo dos quase 14 anos de governo do PT, entre 2003 e abril de 2016, com políticas distributivas de renda, que vinculavam a escola, a saúde e a seguridade social.

É principalmente a partir de 2010 que se observam marcas significativas e a consolidação de avanços nas Políticas Públicas Educacionais. Uma série de legislações é aprovada, como: a Lei da Inclusão (Lei 13.146/2015); Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); Normativa sobre educação e direitos humanos (Parecer CNE/CP nº: 8/2012 e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos). Contudo, na década anterior, é possível destacar também a Lei de ensino da História e Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/2003), bem como programas governamentais, que mudaram significativamente o financiamento da educação e, propriamente, a lógica de funcionamento das instituições públicas de ensino, como foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) e, para o ensino privado, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Lei nº 11.096/2005). Além disso, é possível destacar a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), cuja aprovação regulamentou o artigo 206, da Constituição Federal, que rege sobre os princípios para o ensino, entre os quais se encontra o inciso “VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”.

Os avanços apontados, entre vários outros não evidenciados, estabeleceram-se fundamentalmente nos mandatos presidenciais de Lula e Dilma (entre 2003 e 2015). Essa

²⁹ Ver indicadores comparativos do censo 2000. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2125>. Acesso em: 28 jan. 2019.

não é uma condição aleatória, já que se observava, da parte dos movimentos sociais, de forma geral, a certeza de possibilidade de sensibilização daqueles governos frente a reivindicações, mobilizações dos trabalhadores e setores organizados da sociedade. Muitos movimentos de greve foram articulados em todos os níveis de governo e em diferentes segmentos do serviço público, especialmente entre os trabalhadores da educação.

Relacionando com o que se observa no pós-golpe de 2016, diante de tantas conquistas sob greves e organizações, compreendemos, embasados em Poulanzas (200), que os avanços conquistados das frações dominadas, são passíveis de desaparecerem, evaporarem, diante do fortalecimento do bloco de poder. Parece ser o que se vive no Brasil nesse final de segunda década, mas principalmente com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro, em 2018. O discurso ainda é de democracia e respeito às instituições, mas as práticas e assédios aos trabalhadores e estudantes já se mostraram sob autocracia.

Assim, é importante destacar as discussões e a implantação da BNCC, em 2018, e o modo como vem sendo encaminhada sua implementação em estados e municípios. A Base Nacional, como vem sendo conhecida, consiste em um documento normativo que estabelece as competências e habilidades que cada componente curricular deve desenvolver no respectivo ano de ensino do estudante. Dessa forma, é um direcionamento do Estado para os currículos escolares, fazendo com que os entes confederados e municípios alinhem-se à federação.

A criação da BNCC está respaldada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes de Bases (LDB). Dessa forma, congrega um conjunto de discussões acumuladas, desde a promulgação da LDB, que se intensificaram ainda mais a partir de 2014, quando a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), publicou a necessidade de formulação de um referencial comum ao Brasil³⁰.

Em outro contexto político, desde a forma de sua organização, a BNCC em vários aspectos se apresenta como um documento contraditório uma vez que tanto se aproxima, como se afasta dos interesses estabelecidos como referenciais educacionais nacionais, nos interesses do capital. Temas referentes a direitos humanos, racismo, homofobia, gênero, educação sexual, compõem a sua plataforma educacional. Em tempos de Bolsonaro, tais temas e conteúdos têm sido contestados, descaracterizados e vêm sendo controlados pelo

³⁰ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 4 maio 2020.

governo federal, que conta com a “fiscalização” e “censura” de segmentos conservadores da sociedade ligados a igrejas, mas também a setores da política, cujo trabalho tem sido pavimentar uma situação de medo e constrangimento a gestores e professores.

Assim, cabe ressaltar que a BNCC foi (e é) palco de disputas entre os setores da sociedade civil organizada, grandes empresas de educação e o próprio governo. Dessa forma, cabe destaque tanto o caráter homogeneizador como pano de fundo da política pública em implantação quanto a intenção evidente de formar, ou melhor, padronizar os sujeitos para o mundo do trabalho. Mas, da mesma forma que o documento prevê competências e habilidades padronizadas, é possível incorporar a discussão de sala de aula, a partir do comprometimento do professor com processos que extrapolem a BNCC, o que as autoras chamam de *transcriar*.

Transcriar seria o ato consciente e comprometido do professor de traduzir a BNCC a partir da realidade a qual está inserido e, assim, conseguir inserir práticas, conceitos e formações que rompam com o sentido estrito de formação para o mundo do trabalho. Todavia, é difícil imaginar um cenário em que os professores conseguiriam idealizar e realizar tais práticas, uma vez que as impossibilidades materiais e de precarização do trabalho se colocam no cotidiano do professor.

As fissuras que construímos nas disputas das políticas públicas, bem como no interior da escola, apontam para esse movimento constante. A mudança de governos, mas, sobretudo, de função do Estado, interfere diretamente no cotidiano das escolas.

A cada recorte espaço-temporal que optamos em evidenciar, se pode perceber um *espaço escolar*, uma própria *Geografia da Escola*, pois é fruto tanto das políticas públicas educacionais quanto das tensões da sociedade no momento. A escola não é deslocada da sociedade, tão pouco um reflexo. Ela faz parte, compõe as disputas e a reprodução/produção da consciência.

A forma da escola muda, bem como seu conteúdo. Obviamente ainda encontramos elementos repetitivos como as carteiras em fileiras, o sinal, o quadro, mas não há como não considerar as novas incorporações na escola. Um exemplo são as tecnologias voltadas ao aprendizado e também à vigilância. Para além da tecnologia, podemos considerar mudanças e adequações físicas nas escolas, mesmo que modestas, pois há uma emergente preocupação com a inclusão.

É inegável pensar nas diferenças do *espaço escolar* contemporâneo para o de décadas passadas. Propomo-nos, assim, apresentar uma discussão de conceitos geográficos interligados com a escola na fronteira em seu cotidiano. Dessa forma buscamos analisar a *Geografia da Escola*, sobretudo a escola do presente momento³¹, que contém uma gama de elementos novos advindos de uma conjuntura política e educacional própria da segunda década do século XXI.

A partir da trajetória construída da educação brasileira e das políticas públicas que a orientaram, em cada um dos recortes temporais definidos e analisados, surgem algumas indagações que orientam esta pesquisa: como são pensadas as políticas públicas educacionais de fronteira? É possível identificar direcionamentos específicos para essas escolas de fronteira?

Busca-se, assim, traçar aproximações reflexivas sobre essas perguntas e compreender as variações dessa espacialidade escolar que busca agregar aspectos da fronteira, enquanto limite territorial internacional, condição que separa e une, contraditoriamente, sujeitos de lá e de cá.

³¹ No ano de 2019, a ascensão da direita neoconservadora ao governo brasileiro implicou em diversas políticas públicas atravessadas por essas questões ideológicas. Metaforicamente, como uma caça às bruxas da idade média, os neoconservadores buscam o desmonte de todo e qualquer avanço conquistado pelos movimentos sociais e de trabalhadores, questionando Leis como a Lei de Diretrizes de Base (LDB - Lei 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria Constituição Federal. O cenário para os professores é de intensa exposição, já que grupos conservadores incentivam, por meio de pagamentos em dinheiro, estudantes gravarem o que chamam de “doutrinação ideológica” por parte dos professores que ousam debater temas como gênero, desigualdade social, democracia etc.

A FRONTEIRA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AS ESCOLAS DE FRONTEIRA EM ANÁLISE

A contextualização da política educacional referenciada anteriormente, caso possa ter se mostrado enfadonha, tem servido de exercício de reflexão fundamental para a compreensão do *espaço escolar* contemporâneo. Há que se destacar que, desde que cheguei ao curso de Geografia e, praticamente ao mesmo tempo, participei do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), atuei ativamente no movimento estudantil durante toda a graduação. Assim, a escola enquanto espaço de relações sociais contraditórias, tornou-se objeto de reflexões.

Mas, sobretudo, destaco o ingresso no mercado de trabalho qualificado enquanto educadora social e, posteriormente, como professora de Geografia. Ser educadora/professora me colocou em outro lugar na correlação de poder na escola. O que na universidade vivenciei enquanto acadêmica, ou anteriormente na escola, enquanto estudante secundarista, agora vivenciava enquanto professora, e isso causou um despertar na complexidade desse *espaço escolar*.

Perceber-se enquanto sujeito e perceber também os demais sujeitos que constroem a escola cotidianamente me chamou a atenção para a geografia da escola, transportando-me para além da sala de aula, para o pátio, para o recreio, para a entrada e saída, para a sala dos professores, reuniões com a gestão, formações continuadas, enfim, essa experiência me provocou a pensar a escola enquanto reprodutora da sociedade e, conseqüentemente, nosso papel nesse espaço. A investigação proposta nesse trabalho irá perpassar por diversos sujeitos, justamente por esse fato: a construção das relações na escola ser fruto de um conjunto de sujeitos e normas que perpassam o dia a dia dentro e fora de sala de aula.

Tudo isso dito para explicitar o encantamento que a escola tem exercido desde o primeiro contato com o curso de formação em Geografia. Dessa condição e percepção de possibilidades de contra discurso e resistência, a necessidade de compreender o Estado se fez premente, uma vez que, se pretendemos contribuir para entender a escola enquanto espaço geográfico, seus territórios e territorialidades, julgamos não ser possível fazê-lo sem compreender o Estado e suas relações, no interior e fora da escola, impondo regras, tecendo normativas, que se colocam sob diferentes formas, a julgar pelos seus mandatários e governantes.

A escola na fronteira compareceria, portanto, como um desafio, pois pensar o *território* e as *territorialidades* dos sujeitos inseridos num contexto fronteiriço agrega possibilidades de análises ímpares, capazes de tecer nesta pesquisa dizeres que atravessam para além do Brasil outros países, culturas e relações. Além disso, ao ingressar no mercado de trabalho qualificado, enquanto educadora/professora, já lido com sujeitos inseridos na faixa de fronteira. Porém, a definição das cidades de Corumbá-MS e Ponta Porã-MS se dá justamente a partir da proximidade com a linha internacional. Dessa forma, poderia existir a condição diferenciada dos sujeitos, uma vez que na fronteira é difícil restringir a multiplicidade e a troca entre os países e os sujeitos.

Buscando subsídios para compreender a escola da fronteira, dialogando com autores que analisam a fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai e com a Bolívia se fez necessário discutir o conceito de *Fronteira*, seja para refletir teoricamente seja, principalmente, para compreender sua manifestação na realidade. A escolha dos autores contribuiu para a análise e entendimento do conceito em movimento: o conceito de fronteira na prática, vivenciado no trabalho de campo e nas escolas da fronteira.

Assim, dialogamos com os conceitos de *Fronteiriço*, *Faixa de Fronteira*, além de buscar subsídio também na *Tipologia de Fronteiras* apresentada por Oliveira (2015), para o qual permitiu esboçar, a partir do trabalho de campo e das experiências nas fronteiras, uma compreensão acerca das possibilidades de interação existente nos contextos pesquisados.

Tais conceitos e fontes bibliográficas permitiram enriquecer a análise do trabalho de campo, que comparecerá neste capítulo. Neste, utilizaremos de procedimentos como descrição (dos municípios fronteiriços) e análise discursiva a partir de diálogos estruturados com gestores escolares e trabalhadores das escolas, principalmente os ligados à merenda. A riqueza dos debates e a experiência com o cotidiano escolar de duas escolas em Ponta Porã-MS e duas escolas em Corumbá-MS, algumas urbanas e outras do campo, trouxe ainda outros conceitos a serem aprofundados, uma vez que as trajetórias dos diferentes sujeitos atravessam os conceitos e dão sentido na análise: Território e Territorialidade.

Compreender a relação que se estabelece nas fronteiras analisadas, a tipologia de suas relações e a implantação e desenvolvimento de políticas públicas e de governo fazem parte desse momento de análise.

RELAÇÕES FRONTEIRIÇAS PARA PENSAR A ESCOLA DA FRONTEIRA: ASPECTOS DA MATERIALIDADE E IMATERIALIDADE DA FRONTEIRA

Analisar, para compreender, políticas públicas implementadas, educacionais ou não, diz muito sobre a relação que se estabelece e/ou pretende se estabelecer no âmbito das múltiplas demandas existentes em uma sociedade, considerando que em uma sociedade capitalista as demandas da sociedade são sempre ponderadas pelos interesses do capital: leia-se, dos blocos de poder.

Dessa forma, deve-se considerar que o Mato Grosso do Sul tem 45 de seus 79 municípios na faixa de fronteira com dois países do continente americano, Bolívia e Paraguai, onde, pelo menos sete são cidades gêmeas de fronteira seca, com fácil ir e vir das pessoas entre um e outro país. Assim, a realização de um levantamento de políticas públicas educacionais voltadas às populações e cidades fronteiriças ratificou o que já observávamos, enquanto moradoras em uma faixa de fronteira³²: existe um descaso histórico com as condições de vida e com as especificidades culturais, o que demonstra a oficialidade (governamental) da dominação da concepção de fronteira enquanto perigo e controle. Isso é indicativo de que a fronteira não passa de uma “linha” demarcatória, a partir da qual estão definidas as regras de um lado e do outro lado. Não é percebida como espaço, formada por territórios diversos, ambíguos e singulares, que não se limitam à linha imaginária.

Os monopólios da força e da tributação asseguraram a formação material dos territórios e, portanto, das fronteiras que os delineavam. No entanto, foi necessário [sic] também a formação “imaterial” dos espaços, isto é, a construção de imagens, imaginações, imaginários e representações que redefinissem simbolicamente o que se processava materialmente. O mundo material (da economia, das trocas, do trabalho, do espaço e tempo físicos etc.) tem sua humanidade calcada sobre uma correlata dimensão simbólica, que no mundo moderno contemporâneo se assenta sobre a formação do Estado territorial que tem na Nação seu duo constitutivo. A formação de uma entidade do “nós” nacional foi processual e teve o monopólio da língua como um de seus pressupostos. (GOETTERT; SOUZA E ABREU, 2012, p. 6).

Concordando-se com os autores, o pensar oficializado (de Estado e/ou de governos) sobre a fronteira e quem nela vive, por decorrência, é fundamental para se compreender a definição das prioridades históricas de investimentos, quase sempre voltadas para segurança e estratégias de controle territorial em relação a “eles”. Isso significa controle de pessoas, de mercadorias e divisas, além da contravenção, quase sempre associada a riquezas consolidadas sob o crime organizado dos “dois lados” da linha imaginária. Dedicamo-nos,

³² Lei nº 6.634, de 02/05/79 - Decreto nº 85.064 de 26/08/80 – IBGE.

assim, a refletir sobre a fronteira que é material e imaterial, onde as escolas comparecem como representação *sui generis*, por serem nacionais, ou “brasileiras”, localizadas em território brasileiro, em Ponta Porã-MS e Corumbá-MS, mas que incorporam o “outro” ou “eles”, sob a lógica apontada pelos autores, seja material, seja imaterialmente.

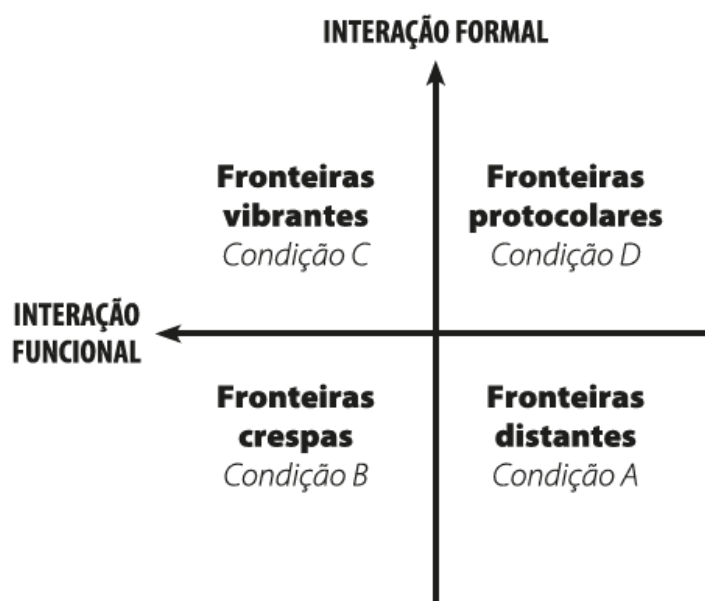
Isso significa, portanto, que a realidade está em movimento, assim como a fronteira. Não podemos entendê-la como estática ou como uma mera linha demarcatória, a fronteira apresenta-se como movimentos, no plural, pois são diversos a cada tempo e espaço.

Podemos analisar a fronteira, sobre a perspectiva de Raffestin *In*: Oliveira (2005), para além “de linhas pontilhadas e coloridas” nos mapas, dando significado diferente daquela demarcação territorial de um Estado-Nação. Dessa forma, entende-se por fronteira um território que congrega uma multiplicidade de relações socioespaciais que integram um apanhado de sujeitos, os protagonistas dessa relação, afastando-se de meros palcos, sendo analisados como agentes ativos de relações concretas e simbólicas.

Não seria oportuno lembrar-se dessas evidências se as representações contemporâneas não fossem de tão grande pobreza como já mencionado. Condição, entre outras, pela representação cartográfica, a representação da fronteira é carimbada pelo selo de um esquematismo, capaz de permitir a perda das noções mais aderentes à nossa cultura e no lado mais essencial de seu profundo significado. Os próprios geógrafos revelaram este esquematismo, ao qualificar as fronteiras de “linhas coloridas ou pontilhadas”. A perda do sentido profundo a respeito de limite ou de fronteira em toda sua complexidade resulta da recorrência a um modelo fortemente solicitado pelo poder público, que é o mapa. A representação da fronteira finalmente é metonímica, o que significa dizer que a parte do todo que se impõe ao espírito ao ser manipulada pelo Estado aparece como negativa, na medida em que a função de controle pode se revelar por meio de interdições. A fronteira, portanto, é bem outra coisa e a história não pode ser interpretável sem ela, pois as sociedades foram sempre definidas pelas fronteiras que elas traçaram. Elas acompanham os movimentos dos povos e marcam as grandes viradas nas transformações das civilizações. (RAFFESTIN *In*: OLIVEIRA , 2005, p. 12).

A fronteira, nessa perspectiva de análise, mostra-se dinâmica e mutável; com isso, não nos cabe diminuir ou empobrecer a análise classificando unicamente ou uniformemente esse território. Cada fronteira apresenta-se de uma maneira, a cada tempo, e a cada processo histórico e socioespacial que desenvolve. Para isso recorreremos a Oliveira (2015) que propõe uma aproximação de classificação envolvendo quatro tipologias de fronteira.

Figura 1 - Tipologia das relações fronteiriças.



Fonte: Adaptado de OLIVEIRA (2015, p. 245).

O autor classifica as relações fronteiriças em condições A, B, C e D, sendo respectivamente: *Fronteiras distantes*, *Fronteiras crespas*, *Fronteiras vibrantes* e *Fronteiras protocolares*. Para isso, utiliza duas formas de interações, a *Interação Funcional* e a *Interação Formal*.

Em termos conceituais e concretos, é a expansão-retração da integração *funcional* na fronteira que, em todos os aspectos, abriga a convivência compartilhada dos costumes, *habitus*, ritos e ruídos, modula o comportamento social no sentido da aproximação, aceitação e definição conceitual de um povo em relação ao outro, mesmo com as *anfibologias* sentidas de parte e contraparte. (OLIVEIRA, 2015, p. 242, grifos do autor).

Para o autor a *Interação Funcional* é dada pelos sujeitos locais que protagonizam trocas comerciais, relações de trabalho e os deslocamentos cotidianos *de um lado para o outro*. É a relação cotidiana que congrega os aspectos culturais e, ao mesmo tempo, as *anfibologias*. Já a *Interação Formal* é composta por relações do Estado-Nação, ou seja, institucionais e de empresas com grandeza escalar multinacionais que são, dessa forma, preconizadas por agentes globais.

Esse tipo de integração pode ser configurado como aquele de movimento que se enquadra na geral legalidade. É o tipo de integração que respeita preceitos, instrumentos, doutrina, regras, medidas e normas de conduta, independentemente do tempo, do lugar e da vontade coletiva, e se coloca como imutável e mandatário. Organiza-se diante de um conjunto de proposições encadeadas para um percurso com propósito estrito e é aplicada sob princípios lógico-formais, desconsiderando o movimento do cotidiano. (OLIVEIRA, 2015, p. 243).

As interações apresentadas podem ser lidas como horizontais e verticais, à medida que o grau de interação com os sujeitos produz, de certo modo, uma hierarquia nas relações fronteiriças. Assim, podemos entender a *Interação Funcional* como horizontal, pois é produzida pelo/no cotidiano, pela vivência e troca na fronteira dos sujeitos que ela compõe. Já a *Interação Formal* é vertical, uma vez que é imposta por órgãos que estão acima dessas relações cotidianas; são ações legalistas e diplomáticas que verticalizam e hierarquizam a forma com que se constrói o cotidiano na fronteira.

Dessa forma, o grau de interação gera um tipo de relação fronteiriça e essa pode ser sentida, observada e analisada, ou não, no cotidiano do movimento que a fronteira apresenta. Consideramos válidas as formulações do autor e refletimos que as fronteiras brasileiras apresentam a diversidade de tipologias propostas por Oliveira (2015), uma vez que a extensão territorial da faixa de fronteira brasileira, como já sinalizado, é de aproximadamente 15,9 mil km³³ de extensão. A Figura 2 apresenta um mapa com a faixa de fronteira.

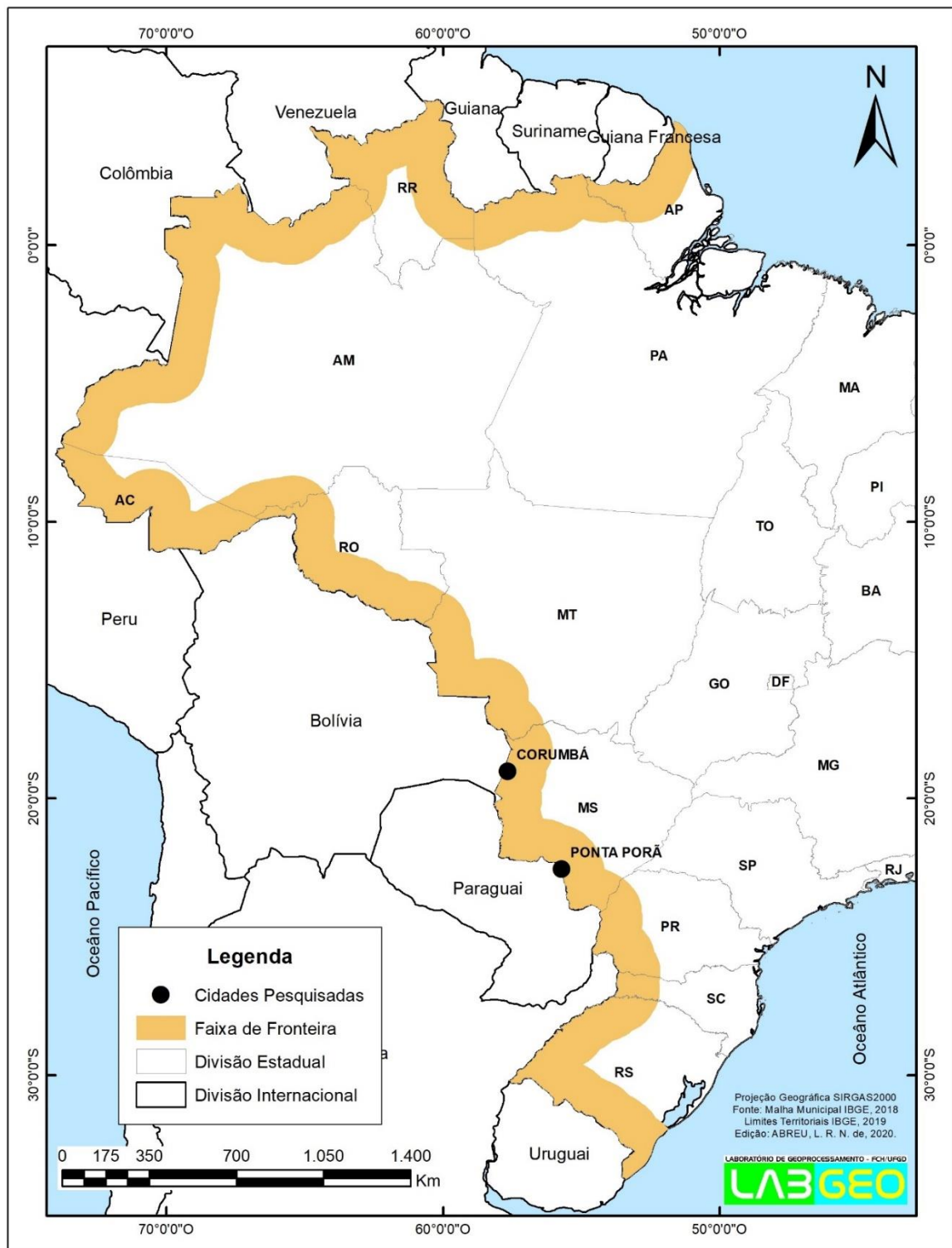
O trabalho de campo desenvolvido para esta pesquisa realizou-se em dois municípios fronteiriços de Mato Grosso do Sul: Corumbá e Ponta Porã, situados, respectivamente, nas fronteiras com a Bolívia e com o Paraguai. Corumbá-MS localiza-se a aproximadamente 570 km de Dourados-MS³⁴, e ocupa a porção oeste do estado de Mato Grosso do Sul, sendo o maior município do estado em extensão territorial (64.438,363 km²). Dentro dos limites de seu território está a maior parte do bioma do Pantanal Mato-Grossense. A pesquisa de campo foi realizada no mês de abril de 2019, quando o município ainda apresentava temperaturas elevadas e alta umidade relativa do ar proveniente da estação chuvosa que compreende, principalmente, os meses correspondentes ao verão no Hemisfério Sul. Embora haja um impacto ambiental proveniente das ações antrópicas que influenciam diretamente na condição ambiental, foi possível experimentar o calor do verão pantaneiro, de temperaturas elevadas, com máxima diária acima dos 30° C³⁵.

³³Ver em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24071-ibge-divulga-a-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira>. Acesso em: 22 jun. 2020.

³⁴ A distância foi calculada em relação ao município de Dourados pois é onde reside a pesquisadora. Dessa forma, indica o deslocamento realizado para a concretização do trabalho de campo dessa pesquisa. Avaliou-se que se apontasse a distância em relação a capital Campo Grande, seria um dado que não construiria o mesmo sentido de utilizar o local de moradia, uma vez que seria um dado apenas para caracterização sem inter-relação direta com o trabalho de campo.

³⁵ <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Figura 2 – Faixa de fronteira e cidades pesquisadas.



Fonte: IBGE, 2019. Editado pela autora.

A experiência do campo perpassou as características climáticas e ambientais da localidade, uma vez que a vivência não se isola desses fatores. Dessa forma, se pôde experimentar, por duas semanas, o calor e o convívio com “mosquitos”, característicos de

Corumbá-MS. É tão peculiar essa experiência para quem é de fora, que certas relações e materialidades só foram compreendidas porque lá estive.

A hospedagem foi solidária, na casa de uma grande amiga dos tempos de escola. Ao chegar em sua casa, e de sua família, para além da recepção acalorada, os alertas foram dados: uso de repelente e muita água mineral são fundamentais para se viver bem e não ficar doente. Certamente eles estavam cobertos de razão; enquanto eles falavam dos cuidados com os insetos para quem é de fora e “não tem o costume”, pelo menos em torno de 10 picadas foram garantidas.

Um ponto importante para a manutenção da minha saúde no desenvolvimento da pesquisa foi referente à água. A água do município é salobra devido aos depósitos minerais da região. O consumo da água da torneira poderia acarretar problemas intestinais gerados por substâncias como o calcário, uma vez que o corpo de quem não é de lá não está habituado. Nos primeiros dias tudo se deu de forma tranquila, não consumi água da torneira ou de fontes outras. Porém o desafio mostrou-se grandioso quando das rodas de tereré³⁶, onde a companhia e a camaradagem superam a racionalidade. Evidentemente, que não se faz roda de tereré com água mineral, em nenhum lugar do MS.

É interessante pensar que todos esses pontos perpassam a vivência do trabalho de campo: a dificuldade em controlar as picadas de mosquitos, o esforço em negar uma bebida típica que amamos, o calor intenso nos percursos do campo. Ou seja, para se realizar uma pesquisa que propõe pensar as relações fronteiriças, necessariamente é preciso vivenciar o local. Deve-se, portanto, experienciar, sentir cheiros, sabores, sensações de calor, ouvir e, dessa forma, mergulhar numa experiência que se dê para além das entrevistas ou vivências pontuais na escola, enriquecendo o trabalho, fazendo com que outros olhares fossem possíveis em nossa análise.

Dessa forma, entender os desafios e as perspectivas apresentadas pelos sujeitos e as escolas, mostrou-se mais real e promissor a partir de uma vivência de imersão e contato pleno com a realidade local. Obviamente, era perceptível a exterioridade ao lugar, o que evidentemente preocupava, pois um olhar que não se sensibilize com as questões locais e seja apenas um olhar de fora é sempre o risco para quem se propõe a fazer pesquisa. Não é,

³⁶ Bebida típica do estado de Mato Grosso do Sul. De origem indígena, consiste na mistura de erva-mate e água gelada. O costume do tomar o tereré, em geral, é um momento de socialização, pois a bebida é tomada em roda e compartilhada pelas pessoas.

contudo, a condição de quem se propõe a trabalhar com o discurso dos sujeitos, inclusive, para compreender o espaço da escola da fronteira e os seus territórios.

Minha pretensão era a de desenvolver uma análise das narrativas encontradas em Corumbá-MS que fossem capazes de traduzir o local e os sujeitos que o compõe, bem como uma análise de alguém externo que pode contribuir para o emaranhado de relações e possibilidades que se apresentam.

Por outro lado, a experiência em Ponta Porã-MS contou com um tempo frio e parcialmente nublado. O município localiza-se no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul e conta com uma conjunção de fatores climáticos que garantem condições para um inverno com temperaturas mais baixas do que a maioria dos municípios do estado. No trabalho de campo realizado no início do mês de agosto, ainda sob influência do inverno, a vivência contou com sensações características da localidade.

É interessante pensar que a vivência em Corumbá-MS também valorizou aspectos naturais considerados característicos, como o clima, relevo, formação geológica, hidrografia etc. e bem conhecidos pelos moradores do estado de Mato Grosso do Sul, da mesma forma que em Ponta Porã-MS. De modo que sempre que se pretende dar uma volta “na fronteira”, ou ir para Ponta Porã, há de imediato a preocupação em levar roupa “para o caso de esfriar”. Isso acontece devido a sua posição geográfica, a formação do relevo, além de outros fatores climáticos que atuam no local.

Então, para além de características climáticas, hidrográficas, topográficas e ambientais diferenciadas, as relações na fronteira são diferenciadas também. O município de Ponta Porã-MS localiza-se, aproximadamente, a 115 km ao sul de Dourados-MS, sendo um município com grande fluxo de turistas, trabalhadores e estudantes do Brasil e do Paraguai, que circulam todo o tempo, “de um lado, para o outro lado”. A fronteira no município é algo muito conhecido no estado de Mato Grosso do Sul e certamente muitos sul-mato-grossenses já foram até lá para fazer compras no Paraguai, na cidade de Pedro Juan Caballero. Os dois municípios têm a característica de serem cidades-gêmeas³⁷, em uma fronteira seca; literalmente de um lado da rua é Brasil e, do outro, Paraguai.

³⁷ O Ministério do Interior em 2014, criou pela PORTARIA Nº 125, DE 21 DE MARÇO DE 2014 quais seriam as cidades-gêmeas no Brasil. Essa portaria demonstra a concretização de políticas públicas de fronteira a partir da demanda apresentada pelas localidades dessa classificação, para garantir o desenvolvimento de políticas públicas adequadas a essa parcela de municípios brasileiros. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em: 25 out. 2020.

As cidades-gêmeas no Brasil foram criadas por meio da Portaria Nº 125, de 21 de março de 2014, visando criar o conceito do que se define por cidade-gêmea para o Estado brasileiro. De acordo com a Portaria:

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação [sic] com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes. (BRASIL, 2014, p. 45).

Assim, a partir desta definição é possível traçar um conjunto de políticas públicas voltadas a atender essas localidades, uma vez que os desafios colocados para as cidades-gêmeas se diferenciam de municípios que não são fronteiriços. Dessa forma, é necessário pensar diferenciadamente para garantir a assertividade na implantação de políticas públicas.

As trocas comerciais, a presença do Estado e a cultura local fazem com que haja uma fronteira vibrante (Oliveira, 2015). O fluxo diário de lá para cá, de cá para lá, resulta em um emaranhado de relações socioespaciais características. É comum que existam pessoas que trabalham no Paraguai e moram no Brasil, ou que estudem no Brasil e morem no Paraguai³⁸.

A participação de brasileiras e brasileiros como trabalhadoras e trabalhadores no comércio de reexportação em Pedro Juan Caballero é expressiva. Em torno de vinte por cento, o Brasil tem atuação no mercado de trabalho na cidade vizinha de Ponta Porã, de acordo com percentual estabelecido em legislação própria (o que, frisamos, não impede que essa participação ultrapasse o posto legalmente). (GOETTERT, 2017, p. 51).

Com o frio, o mate, também conhecido como chimarrão, foi uma bebida que nos acompanhou durante o trabalho de campo. Conhecida também como *princesinha dos ervais*, Ponta Porã-MS tem em sua cultura a erva mate que se processava sob condições de trabalho não plenamente capitalistas nos tempos da Companhia Matte Laranjeira³⁹.

Durante aproximadamente duas semanas realizei o trabalho de campo, também com hospedagem solidária, dessa vez na casa de um grande amigo, um professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS. É interessante pensar que a mãe dele é paraguaia e

³⁸ Como ficou evidenciado na pesquisa, todos os estudantes regularmente matriculados na rede pública de ensino brasileira possuem documentação de nacionalidade brasileira.

³⁹ Para maior aprofundamento sobre o tema ver ABREU, 2001.

seu pai brasileiro. Enquanto conversávamos nos almoços e momentos que passamos juntos, tanto o sotaque, quanto a “outra” língua, compareciam atrelados a costumes e vivências que atravessam a vida fronteiriça. A existência de famílias parte paraguaia e parte brasileira compõe as relações cotidianas da fronteira. O ir e vir para os lugares do dia a dia não se limita à linha internacional. A compra de produtos e ingredientes para as refeições acontece em diversos locais, seja em Pedro Juan Cabaleiro, no Paraguai, ou em Ponta Porã, no Brasil. Da mesma forma, na família de meu amigo, o fluxo era evidente, constante e não tinha condição nacional, seja para levar sua mãe ao médico, visitar amigos, ou levar encomendas para despachar.

Dessa forma, os conceitos e referenciais bibliográficos acumulados foram encontrando condições de diálogo com as primeiras impressões do trabalho de campo, evidenciando que não há uma forma apenas de classificação das fronteiras e as relações fronteiriças, mas que é possível traçar aproximações conceituais para a análise. Assim, entende-se que há uma relação socioespacial fundamental na análise das fronteiras e das escolas de fronteira. Esta se dá a partir da relação territorial. O trabalho de campo evidenciou o que já percebíamos: a escola instalada nas áreas fronteiriças se constitui como espaço de múltiplos territórios e territorialidades, bem como de relações de poder.

APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS PARA PENSAR A ESCOLA DA FRONTEIRA: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE

Segundo Raffestin (1993) “território se forma a partir do espaço [...] se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder.” (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Os fatos do mundo, as lutas das minorias, o tráfico de recursos, a marginalização, o terrorismo são exemplos de relações de poder que se vinculam a uma geografia imediata. Se não soubermos analisá-los ou se recusarmos a fazê-lo, então o conhecimento científico que pretendemos elaborar não é um conhecimento científico. Ele é, no máximo, o registro do que acontece, do que se passa, sem ganho de inteligibilidade e de informação reguladora. A análise geográfica do poder que extrai das ciências do homem os seus conceitos fundamentais deve, então, enfrentar aquilo que se convencionou chamar de "atualidade" aparentemente incoerente e incompreensível. Se não o faz, não pode existir como conhecimento científico vivo. (RAFFESTIN, 1993, p. 269).

Se tivermos esclarecido que toda relação está sempre marcada pelo poder, teremos atingido a ideia inicial. Se, além disso, tivermos mostrado que toda geografia humana, composta por uma infinidade de relações, é, em todos os momentos, uma geografia política, então estaremos plenamente realizados. A dimensão política nunca está ausente, pois é constitutiva de toda ação.

Toda geografia humana é política, mas essa dimensão raramente é assumida pelo geógrafo, que prefere desempenhar o papel de testemunha, mas se recusa quase sempre a desempenhar o papel de uma instância de recursos para aqueles cujo território está ameaçado, modificado, até destruído, em nome de finalidades cuja necessidade não é pertinente. O geógrafo não é um juiz e não tem de desempenhar um papel normativo, muito menos um papel de censor, mas deve explicitar os conhecimentos e as práticas que circulam nas relações. Deve, igualmente, fornecer os elementos teóricos para apreciar o caráter simétrico ou dissimétrico dessas relações e se interrogar sobre a necessidade e a pertinência das "ordens" que enquadram o sistema população-território-recursos, na perspectiva de preservar a autonomia e a duração desse sistema. (RAFFESTIN, 1993, 267).

No dizer de Haesbaert (2007),

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação [...] O território é sempre múltiplo, "diverso e complexo", ao contrário do território "unifuncional" proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, especialmente através da figura do Estado territorial moderno. (HAESBAERT, 2007, p. 20-21).

Pode-se, assim, concordar com os autores e entender que há intrínseca relação entre território e (relações de) poder, de modo que as relações no interior de uma sociedade não são sempre apenas hegemônicas; contraditoriamente há contra-hegemonia. É o que nos ensinou Gramsci a partir da perspectiva de que sob toda práxis há possibilidade do seu contrário, qual seja, a contra-hegemonia.

Segundo Fasano (2016), refletindo com base na perspectiva da relação ensino-aprendizagem e da escola:

A valorização do pensamento contra-hegemônico significa a procura de novos paradigmas de compreensão do mundo, de novos locais onde possamos firmar nossos passos, redirecionando nossos olhares. Duvidar de tudo que parece óbvio constitui-se uma ação contra-hegemônica, pois nas entrelinhas da obviedade "científica" centram-se as principais estratégias

ideológicas de dominação e de constituição das hegemonias, revestidas de falsa neutralidade. Territorialidades do “contestado”, superação do processo de hierarquizações humanas e da fragmentação do conhecimento, bem como da recuperação da totalidade, são exemplos de ações contra-hegemônicas. (FASANO, 2016, p. 227).

Encontramos em Fasano (2016) debate interessante para nosso trabalho quando se dedica a refletir sobre a “pedagogia do Sul” como constituição do “inédito viável”, pautado na contra-hegemonia e construção de outros paradigmas.

Uma das principais características dos países do sul do globo terrestre volta-se ao fato de os mesmos terem vivido historicamente a opressão do colonialismo, do neocolonialismo e do imperialismo, produzidos pelo sistema capitalista, sob o domínio das potências do norte. Objetivando a hegemonia política e econômica do globo, duas estratégias foram construídas: a primeira, centrada na subjugação dos povos do sul, por meio do domínio econômico e das armas, ou seja, da coerção, e a segunda, centrada nas dimensões superestruturais, ideológicas, por intermédio da criação de uma autodesvalia em relação aos povos do sul, de maneira que a dominação se efetivasse por meio da sedução e da “admiração” dos oprimidos em relação aos seus opressores. Em outras palavras, os invasores utilizaram e utilizam os conhecimentos e a ciência do norte, revestidos de neutralidade, para o domínio dos espíritos. (FASANO, 2016, p. 228, grifo nosso).

Ou seja, significa reconhecer que as relações das diferentes frações de classes de uma sociedade, dominadas ou componentes do bloco de poder, constituem um emaranhado complexo de relações às quais os diversos sujeitos são capazes de interferir nos processos constitutivos do território. É o que pretende o debate proposto pela “pedagogia do sul” apontada e que colocamos, ainda, em diálogo com Raffestin (1993) e Haesbaert (2007) refletindo sobre a Geografia e nosso papel no processo de análise do território e do espaço da escola da fronteira.

Os fatos do mundo, as lutas das minorias, o tráfico de recursos, a marginalização, o terrorismo etc. são outras tantas relações de poder que se vinculam a uma geografia imediata. Se não sabemos analisá-los ou se nos recusamos a fazê-lo, então o conhecimento científico que pretendemos elaborar não é um conhecimento científico. Ele é, no máximo, o registro do que acontece, do que se passa, sem ganho de inteligibilidade e de informação reguladora. A análise geográfica do poder que extrai das ciências do homem os seus conceitos fundamentais deve, então, enfrentar aquilo que se convencionou chamar de “atualidade” aparentemente incoerente e incompreensível. Se não o faz, não pode existir como conhecimento científico vivo. (RAFFESTIN, 1993, p. 269).

O que parece diferenciar nossa definição de território em relação a outras disciplinas é que não caracterizamos, nunca, território apenas pela sua

dimensão simbólica - ao contrário da territorialidade, ele sempre envolve uma dimensão material-concreta. Assim, distinguimos duas dimensões principais do território, uma mais funcional e outra mais simbólica. (HAESBAERT, 2007, p. 27).

Dessa forma, os autores contribuem para o entendimento de que há relações de poder implícitas, simbólicas, capazes de imprimir suas faces nas relações, as quais analisa-se, na escola da fronteira, sendo elas tanto relações entre os sujeitos quanto relações com o espaço escolar.

Como já apontamos anteriormente, as relações de poder no interior de uma sociedade e que tende a se reproduzir nos diferentes aparelhos ideológicos, como é o caso da escola, não se constituem em um bloco monolítico, imutável e estável; são relacionais e mutáveis de acordo com os sujeitos e atores da relação.

Assim, entende-se por território não apenas o explícito, visível, entende-se também o simbólico, o não dito, ou seja, o poder de controle que afeta os sujeitos e atores tanto de forma concreta quanto simbólica.

Podemos então afirmar que o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, "desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica'". (HAESBAERT, 2007, p. 21).

O diálogo com os autores, nos proporcionou qualificar a leitura do cotidiano escolar fronteiriço em análise, em que podemos reconhecer tanto os símbolos/ações/relações concretas, como também as simbólicas. A atenção voltada às duas dimensões territoriais apresentadas por Haesbaert (2007), dá sentido à compreensão da fronteira e, em especial, das escolas da fronteira analisadas nessa pesquisa nos municípios fronteiriços de Corumbá e Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul.

A partir das análises apontadas, nos apropriamos do conceito de territorialidade apresentado por Haesbaert (2007). A territorialidade dos sujeitos analisados na pesquisa (professores, diretores, coordenadores, estudantes) compõe as escolas de fronteira e, sobretudo, constrói o conceito de territorialidade que nos propomos a investigar.

A territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas "algo abstrato", num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, enquanto "imagem" ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural,

mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado - como no conhecido exemplo da "Terra Prometida" dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente. (HAESBAERT, 2007, p. 25).

Com esse par conceitual de território e territorialidade, damos sentido e significado aos dizeres, práticas, sentimentos, cheiros, afetos e trajetórias, as quais encontramos ao adentrar as quatro escolas pesquisadas. É possível, dessa forma, compreender que não há uma homogeneização de territórios, mas sim uma multiplicidade apoiada justamente nessa diversidade única, pois cada tempo e espaço analisado é permeado por territorialidades e territórios constituídos pelos sujeitos e atores de cada local.

As cidades fronteiriças de Corumbá e Ponta Porã correspondem a “Fronteiras Vibrantes”, como aponta Oliveira (2015), nas quais existem interações formais e interações funcionais, cada qual com um conjunto de territorialidades capazes de constituir um território diferente um do outro. Isto se dá pelas relações e trocas comerciais, pela moeda, pela língua, pelo acesso a bens e a serviços, pela relação entre cidade-gêmea e fronteira seca (Ponta Porã-MS), ou fluvial (Corumbá-MS).

Para entender melhor como se dão essas relações na prática é preciso evidenciar as políticas públicas, ou a ausência delas, direcionadas a esses territórios, em uma breve análise. Com isso relacionar com os apontamentos encontrados em campo e os dizeres da fronteira de quem nela vive.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A ESCOLA DA FRONTEIRA: UMA ANÁLISE VOLTADA ÀS ESCOLAS PARTICIPANTES (PONTA PORÃ E CORUMBÁ)

Como apontamos no capítulo primeiro desse trabalho, a história da educação brasileira é de submissão e conquista sob os interesses da sociedade de consumo. O que se espera da escola quase sempre congrega para a manutenção do *status quo*.

Assim, a escola pública brasileira, até a Constituição de 1988, era pensada e padronizada nacionalmente. Sem dúvidas, a partir de 1988, e depois com a LDB, compareceu a condição de reconhecimento de escolas diferenciadas, criando possibilidades para escolas indígenas, de quilombolas, para escolas do campo, mas também para os estudantes com deficiência, por exemplo.

Aliás, a valorização da diferença é um grande avanço para a escola e para as pessoas que podem ser envolvidas em novos projetos político-pedagógicos a serem formulados e a serem implantados, mesmo em escolas não diferenciadas de forma específica, como as citadas anteriormente.

Nesse sentido, apesar de a nova constituição brasileira já ter mais de trinta anos, boa parte de seus artigos vem sendo regulamentados para serem colocados em prática, sobretudo após 2010.

Quando nos referimos às possibilidades de escolas diferenciadas, a escola do campo, por exemplo, saiu da intenção dos movimentos sociais e do interesse da construção de uma escola voltada ao sujeito do campo, há bem pouco tempo. As escolas indígenas, da mesma forma, ainda que no Mato Grosso do Sul tenhamos a segunda maior população indígena do país, os “Territórios Etnoeducacionais” criados no governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2009, estão em repouso. Mas a existência deles, assim como de cursos de formação de professores indígenas para as escolas, dentro dos diferentes territórios indígenas, mesmo que sob formato de escolas para não índios, pressionam os governos, alertam os órgãos nacionais e internacionais, mesmo que sob a tirania de um governo como de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Contudo, ao se falar em escola da fronteira não estamos nos referindo a uma condição de escola diferenciada e, de fato, legalmente instalada como tal. Estamos falando de escolas brasileiras situadas nos municípios brasileiros e que são frequentadas por alunos brasileiros, muitos dos quais falando apenas o espanhol, sob comando de coordenadores, diretores, professores que falam apenas o português e assim se segue. Debateremos mais adiante sobre esse e outros aspectos nas escolas analisadas.

Não existe concretamente uma escola diferenciada de fronteira, como expusemos, contudo, a política educacional voltada para as fronteiras brasileiras chegou a dar sinais de possibilidades. Desde o surgimento do MERCOSUL como acordo de livre comércio, a partir do tratado de Assunção de 1991, a formulação de proposições de integração das fronteiras que congregue a esfera educacional e cultural, para além dos aspectos econômicos, começaram a serem consideradas.

A criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) visa dar encaminhamentos e realizar ações para a educação e as escolas de fronteira. Assim, em 1992, o SEM inicia os trabalhos de planejamento e execução voltadas ao setor, com o processo de gestação do

Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, que acabaria instituído em junho de 2012 pelo Ministério da Educação – MEC, por meio de Portaria Ministerial (nº 798/2012).⁴⁰

O programa em questão se constituía em desenvolver um longo processo de trocas entre “escolas espelhos”⁴¹, avanços e caminhos que os países membros do MERCOSUL traçaram juntos ao longo de aproximadamente uma década. As primeiras iniciativas realizadas datam de 2005 com as cidades de Foz do Iguaçu-PR e Puerto Iguazú-Argentina escolhidas para o desenvolvimento do projeto piloto em parceria⁴².

Inicialmente o programa teve como critério de escolha cidades-gêmeas entre Brasil e Argentina. Foram elencadas, dessa forma, sete cidades localizadas na região Sul do Brasil, nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul para o desenvolvimento potencial do plano de trabalho. Com o desenvolvimento do programa e a avaliação positiva dos primeiros anos de implantação, iniciou-se o processo de expansão, em que mais regiões brasileiras foram incorporadas e também outros países.

O PEIF teve início em fevereiro de 2005, na fronteira sul do Brasil e, a partir daí, o programa passa pelo processo de expansão chegando, em 2008, ao Arco Central, à região Centro-Oeste, na cidade de Ponta Porã, [...] Mato Grosso do Sul. Em 2014 o programa volta a se expandir para outras regiões fronteiriças do Brasil chegando até as Guianas (países que não fazem parte do MERCOSUL). (SILVA, 2016, p. 20).

Implantar um programa visando as escolas da fronteira se destaca como valorização de reconhecimento de alguma identidade regional (fronteiriça) e fortalecimento das relações fronteiriças, que tem a presença do Estado enquanto agente de indução por meio da escola pública. Há que se reconhecer a existência de diferenças significativas na concepção de fronteira e de relações fronteiriças mediadas por mudanças paradigmáticas, cujas representações compareceram em documentos governamentais a partir de suas metas e concepções. Veja-se o que estava expresso em documentos dos governos Luiz Inácio Lula da Silva como a *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira e Escolas de Fronteira*:

O objetivo deste trabalho é definir uma agenda global de diretrizes, estratégias e instrumentos de ação destinados à Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. A agenda tem como

⁴⁰ Projeto disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Ver também: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documento_referencial_mercosul.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

⁴¹ Denominação dada às escolas que participavam conjuntamente do programa no Brasil e no país vizinho (Paraguai, Bolívia, Argentina etc.).

⁴² Projeto disponível em: [tps://www.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/Introduo-e-antecedentes.pdf](https://www.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/Introduo-e-antecedentes.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

linhas condutoras o desenvolvimento econômico regional e a promoção da cidadania dos *povos da fronteira*, num momento em si estratégico de fortalecimento da integração sul-americana, como assumido pelo Governo Federal no Plano Brasil de Todos. (BRASIL, 2005, p. 8).

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de **interculturalidade**. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do **diferente** como diferente (e não como ‘melhor’ ou ‘pior’). (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

Um programa voltado à valorização da interculturalidade, da diversidade e pensado e implantado pelos sujeitos fronteiriços evidencia tentativa de ruptura com as políticas que até então vinham sendo implementadas. Entretanto, cabem destacar as rupturas, bem como a curta duração do programa governamental. O PEIF, criado em 2012⁴³, ficou comprometido, bem como o desenvolvimento de uma política pública governamental direcionada a uma mudança de concepção e fortalecimento de uma escola “diferenciada” de fronteira, perdendo-se na crise política que se instalaria ainda em 2014.

Há que se considerar que muitos programas criados durante os governos Lula e Dilma se instituíram a partir de decretos presidenciais e portarias ministeriais. Quase sempre foi demonstrativo de que as muitas políticas que foram criadas não teriam facilmente lastro na base parlamentar e que, a depender do legislativo, não seriam criadas ou teriam dificuldade para tal. Assim, mesmo uma discussão de uma década, como foi a que levou ao PEIF, acabou criada por portaria e teve curta existência.

Nesse trabalho, não iremos fazer um aprofundamento na análise do PEIF, mas como uma política pública importante para entender a educação nas escolas de fronteira. Dessa forma, cabe fazer uma breve consideração sobre o programa, sua abrangência e desenvolvimento, inclusive porque as quatro escolas que compõem essa pesquisa participaram do PEIF em determinado momento, tanto na fronteira Brasil-Bolívia quanto na fronteira Brasil-Paraguai.

Assim, podemos dimensionar a abrangência do Programa, que se estendeu pelas fronteiras dos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com os países Argentina, Paraguai, Bolívia, Uruguai e Venezuela.

⁴³ Lei de criação do programa disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

Segundo dados divulgados no portal do Ministério da Educação (MEC)⁴⁴, o Brasil conta com aproximadamente 9.000 escolas localizadas na faixa de fronteira, com um contingente de aproximadamente 3.012.742 estudantes matriculados nas mesmas. Isso demonstra a necessidade de um olhar estratégico para estas escolas. Mostram-se necessários programas como o PEIF e políticas públicas que podem vir a ser significativas e pensadas como possibilidade de integração regional.

Como já sinalizado, é objetivo de nossa pesquisa analisar escolas fronteiriças em pelo menos duas fronteiras de Mato Grosso do Sul e escolhemos os municípios de Corumbá, fronteira com a Bolívia, e Ponta Porã, fronteira com o Paraguai. Em cada uma desses municípios analisamos duas escolas, sendo uma urbana e outra do campo.

É importante destacar que a ideia de trabalhar com escolas diferenciadas do campo veio a partir, justamente, de refletirmos sobre relações diferenciadas que uma escola do campo pode ter, passando pelo currículo, pela localização, pelos estudantes e professores. A ideia é que existiriam diferenças territoriais e territorialidades significativas em comparação com aquelas escolas urbanas, padronizadas e submetidas a um mesmo currículo, mas que tinham como singularidade o fato de serem escolas na fronteira.

As escolas em Corumbá eram escolas municipais; em Ponta Porã, as escolas eram estaduais. Isso evidentemente, de algum modo, proporciona acesso e definições políticas diferentes, contudo não percebemos qualquer condição significativa no tocante ao referencial curricular, por exemplo. Antes pelo contrário, os referenciais curriculares municipais não trouxeram qualquer novidade, sendo tanto na escola urbana, quanto na do campo, a mesma proposta estadual.

De forma geral, mesmo as escolas que passaram pelo PEIF, não apresentaram mudanças perceptíveis que indicassem uma educação diferenciada. Assim, a ideia de escolas diferenciadas de fronteira não se apresentou na aparência, nem na essência. Esse era um indicador importante que se mostrou frustrado e que analisaremos no decorrer deste texto. O segundo indicador era a informação que a Secretaria Municipal de Educação, em Corumbá, oferecia um curso de formação continuada de Língua Espanhola⁴⁵ a todos os trabalhadores da escola. Tal informação foi resultado de trabalho de campo junto à Secretaria Municipal da Educação. Evidencia-se, dessa maneira, uma preocupação com a comunicação

⁴⁴ Ver em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em: 1 jul. 2020.

⁴⁵ Esses dados de participação no PEIF e o curso de formação continuada em Língua Espanhola foram obtidos por meio do trabalho de campo realizado pela autora em 2019.

entre quem fala português e quem fala espanhol, para além da sala de aula, atravessando o espaço escolar como um todo. O curso foi oferecido durante seis anos, de 2011 a 2017.

Essas experiências foram indicativas de que existiram iniciativas de políticas públicas para escolas de fronteira, contudo o curto tempo não foi significativo para consolidar práticas. Dessa forma, podemos afirmar que é necessário pensar uma política pública educacional voltada especificamente para essas escolas e esses sujeitos, entender a multiplicidade e qualificar as diferenças que existem em se trabalhar na fronteira.

Apesar do indicativo de mudança de concepção de relações fronteiriças indicadas a partir da criação do MERCOSUL⁴⁶ e intensificadas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) para criar uma relação sul-sul, essa iniciativa foi facilmente desconfigurada com a mudança de governo.

Podemos pensar sobre essa condição a partir de Poulantzas (2000), que discute justamente essa relação de forças no interior do Estado. Ora, ao se eleger alguém para a presidência de um governo, ainda existe uma série de dependências entre as frações de classe e as demais esferas governamentais. Dessa forma não é possível construir consensos rapidamente e sem negociação, ainda mais, quando a base de apoio do novo governo está calçada em bases contra hegemônicas e de apelo popular. As eleições carregam um certo poder, e a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva ao governo federal, sobretudo, demonstrou que havia uma maioria consistente que queria mudanças.

Às avessas desse momento, foi o que também apresentou Bolsonaro em 2018. Por isso, desde 2016, mas principalmente a partir do processo eleitoral pós-*impeachment*, têm sido desfavoráveis concepções de diálogos e fortalecimentos de identidade das fronteiras da América do Sul, ao ponto do presidente Jair Messias Bolsonaro não parabenizar a eleição do presidente da Argentina por ser de uma coligação de centro-esquerda, ou estimular conflitos na Venezuela, visando derrubar o governo que ele entende ser comunista. São esses exemplos de que, a despeito de se concordar ou discordar das políticas de países vizinhos, a boa diplomacia exige cautela.

O Brasil retrocedeu em políticas públicas em todas as áreas possíveis, sendo a educação e a saúde os segmentos mais atingidos com as imposições pessoais do presidente Jair Messias Bolsonaro, cuja postura sempre foi de campanha eleitoral e não de chefe do

⁴⁶ Como aponta SCHERMA, 2015, “o Brasil buscou se inserir nessa nova realidade a partir de um acordo de integração com os países vizinhos - o Mercosul. Nos anos 2000, a integração sul-americana ganha força a partir da prioridade brasileira e de uma agenda proativa que incluía diversos temas.” (SCHERMA, 2015, p. 215).

executivo. Essas condições têm gerado implicações diretamente na “ponta”, como é o caso das escolas, e destacamos aquelas situadas na fronteira como de extrema vulnerabilidade, assim como também estão sentindo as escolas do campo, escolas indígenas, quilombolas, o descaso, e a (des)organização providencial orquestrada pelo governo federal.

A GESTÃO DAS ESCOLAS DA FRONTEIRA ANALISADAS: POSSIBILIDADES E LIMITES

Aqui fazemos menção à gestão escolar, aos sujeitos correspondentes aos cargos de direção e coordenação pedagógica, com quem dialogamos durante nosso trabalho de campo. Optamos por incluir a coordenação pedagógica nessa classificação, pois esse cargo desempenha papel pedagógico importante, mas sobretudo, é um cargo voltado ao desenvolvimento e acompanhamento da implementação das políticas educacionais nas escolas. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com cinco⁴⁷ diretores e cinco coordenadores pedagógicos, das quatro escolas pesquisadas nos dois municípios Corumbá-MS e Ponta Porã-MS, respectivamente.

Ressaltamos que em cada município delimitamos a pesquisa considerando escolas próximas à linha internacional, que congregam uma comunidade escolar com forte presença de estudantes e responsáveis que vivem nos dois países vizinhos e/ou são de origem desses países (Bolívia e Paraguai), para que se pudesse trabalhar com escolas diferenciadas do campo e da cidade. Dessa maneira houve uma diferenciação entre municipal e estadual, devido ao fato de que, em cada um dos municípios a escola escolhida foi a da rede que mais tinha essas características apresentadas.

A partir da caracterização de cada escola e seus gestores, notamos que na cidade de Corumbá, pela presença da UFMS há cerca de meio século, há predomínio de profissionais formados naquela instituição. Esse dado evidencia o caráter de formação regional da universidade (UFMS/CPAN), bem como sua inserção regional sólida. Outro ponto que podemos extrair é que há uma condição de permanência na cidade, ou seja, há uma tendência a permanecer na cidade para a formação e para o trabalho, visto que ao examinarmos os dados dos demais sujeitos entrevistados, todos foram formados pela mesma universidade.

⁴⁷ No roteiro inicial do trabalho de campo prevíamos entrevistar apenas um sujeito de cada “função” elencada; porém em duas escolas houve a ampliação dessa proposta, isso porque na escola urbana de Corumbá a direção é composta por diretora e vice-diretora, e ambas muito solícitas, se disponibilizaram a participar da pesquisa. Além disso, na escola do campo de Corumbá existia dois coordenadores, um coordenador do 6º ao 9º e um coordenador educacional especializado e ambos se disponibilizaram a participar da pesquisa. Dessa forma totalizaram cinco sujeitos, diferente do plano inicial.

No caso de Ponta Porã, não se pode reconhecer essa mesma realidade. Com mais diversidade de possibilidades de formação, apesar de ter uma extensão da UEMS e também da UFMS, os profissionais da gestão são originários do ensino superior privado. Além disso, a localização de Ponta Porã, permite uma logística de acesso a outros centros de formação, como é o caso da UFGD, em Dourados, mas também ao norte do Paraná e ao estado de São Paulo, permitindo mais mobilidade, seja para quem pode sair de Ponta Porã para estudar e/ou se aventurar, seja para quem pode vir de fora para morar e trabalhar naquele município.

De qualquer forma, as escolas em questão, em Corumbá e Ponta Porã, são constituídas basicamente por profissionais que lá se formaram e trabalham. Isso compareceu quando indagamos sobre como é trabalhar em uma escola de fronteira e nas diferentes falas ficou explícita essa condição “autóctone”. Para o diretor da escola do campo de Ponta Porã, “os nossos professores também são fronteiriços [...] a maioria deles, então eles não têm problema em se adaptar à língua do nosso aluno. Eles têm conhecimento.” (DEC – PP, 2019).

Por outro lado, mas reforçando essa condição de pertencimento valorizado pelos gestores diretores, é interessante destacar aspectos, como o apresentado pelo diretor da escola do campo em Ponta Porã-MS, sobre o estranhamento com aqueles que chegam, vindos de outros lugares.

Existe uma visão muito desconfiada de quem é de fora, [...] "qual é o seu interesse aqui?"[...] "o que você quer daqui?"[...] "o que você pode fazer ou não por nós"[...] E, ao mesmo tempo, fechado. Muito blindado. Então pra você conseguir interagir, dialogar... No começo foi muito frio, muito frio. Mas isso, ao longo desses três anos e meio, pode ser colocado em uma curva crescente num gráfico... Como o tempo foi passando, isso foi melhorando. (DEC – PP, 2019).

Portanto, é crucial entender que as escolas que analisamos são construídas em maioria com sujeitos fronteiriços. Podemos qualificar a discussão sobre a concepção que se apresenta nas escolas que participam desta pesquisa, as demandas e os dizeres dos sujeitos. Nessa perspectiva, os diretores têm uma fala constante traduzida em uma mesma demanda relacionada à estrutura da escola. O que se repete é justamente o apontamento constante das dificuldades encontradas a partir de problemas e limitações estruturais.

Imagina-se que, como administradores de instituições públicas de ensino, seja esse um discurso próprio de sua experiência e função. Afinal, apesar de serem eleitos pela comunidade, são indicados pelos mandatários do executivo (governos estadual ou municipal) e dependem de verbas enviadas pelo governo federal, estadual e municipal para colocarem a escola em movimento diariamente. Nesse processo, as dificuldades nem sempre

podem ser apontadas diante dos apoios políticos necessários para se manter no cargo, mas, ao mesmo tempo, devem ser ditas, sobretudo como defesa e explicação das parcas condições que as escolas oferecem para quem nela estuda e trabalha.

Na escola do campo de Corumbá, a estrutura encontrada é realmente deficitária. A escola tem uma estrutura predial em que as poucas salas de aula são subdivididas por divisórias de escritório, resultando em uma acústica comprometida, em que é possível ouvir claramente a aula da sala ao lado. A sala de professores conta com alguns armários, uma mesa grande ao centro com cadeiras. Próximo às paredes ficam cadeiras de fio para o descanso dos professores e funcionários. As salas da diretoria e da coordenação localizam-se em espaços separados pelas mesmas divisórias das salas de aula. Pelo seu tamanho reduzido, não permitem a realização de reuniões mais ampliadas.

O pátio coberto se resume aos corredores da escola, mas é possível aproveitar da área descoberta que conta com sombras de árvores frutíferas, em especial a seriguela⁴⁸, além de um canteiro de flores e plantas que os próprios estudantes cuidam ao longo do ano letivo. A quadra é, sem dúvida, o que chama a atenção por lá, por ser uma enorme estrutura coberta, com arquibancadas e área suficiente para todos os eventos da escola, mas em compensação, a escola não conta com uma estrutura de biblioteca, dificultando muito o acesso aos livros e à literatura.

Observou-se que a escola tem demandas fundamentais não atendidas, o que, de fato, corrobora com a preocupação apresentada pela sua direção. As possibilidades de ensino-aprendizagem que a condição da escola permite são realmente limitadas. Não existe biblioteca, por exemplo, e a disponibilidade de sinal de rede de internet é baixa, o que dificulta qualquer atividade que pudesse ser realizada utilizando até mesmo os celulares dos estudantes para pesquisar. Também, embora exista uma sala de tecnologia, o número de computadores disponíveis é insignificante.

A situação tornou-se ainda mais agravada quando soubemos que a escola era de turno integral e itens básicos como refeitório, banheiros com chuveiros e vestiários, espaços de descanso, entre outros, não foram instalados/reformados e possíveis expectativas para que isso aconteça não compareceram nos diálogos com a direção da escola. Antes pelo contrário, a direção escolar demonstrou que as soluções acabam passando por alternativas a serem

⁴⁸ Árvore característica dos biomas do Cerrado e da Caatinga, em que o fruto se assemelha ao formato de um tomate cereja.

viabilizadas por meio de improvisações contando com o corpo de trabalhadores da escola, visando suprir algumas carências. Vejamos a fala do diretor:

Até estava falando com o nosso professor que sabe tecnologia, *pra gente* montar um projeto e trabalhar assim. Já que tem poucos computadores, só tem três, a gente trabalhar com os celulares deles. Então, a gente é assim, tentando sempre dar uma alternativa; dar alternativas pra que a gente também não perca aluno, porque às vezes uma escola da cidade tem muito mais a oferecer que nós [...] de estrutura. (DEC – CB, 2019, grifo nosso).

Da mesma maneira, a escola do campo de Ponta Porã apresenta uma infraestrutura deficitária, embora com melhores condições do que a escola do campo de Corumbá. A escola dispõe de salas de aula com um mobiliário bem desgastado e degradado, seja pelo tempo ou pela intervenção da rebeldia estudantil, assim como as paredes, que apresentam pichações, inclusive, de facções criminosas que atuam na fronteira Brasil-Paraguai. Não existe um espaço destinado ao refeitório e, dessa forma, os estudantes têm de pegar a merenda e comer na sala de aula durante a 2ª ou 3ª aula, o que compromete o ensino e aprendizagem. O local conta com uma quadra coberta, mas já abatida pelo tempo e, ao lado, estudantes e professores estão estruturando um campinho de grama e uma pista de corrida.

Na escola existe uma biblioteca que fica longe das salas de aula, o que, por um lado, é bom pelo silêncio do local mas, por outro, é ruim se pensarmos na logística do deslocamento entre uma aula e outra, ou até mesmo no último tempo de aula. A sala de informática conta com poucos computadores funcionando; apesar de ter cerca de trinta máquinas, pouco mais de meia dúzia atendem aos estudantes para atividades virtuais, como relata o diretor da escola:

O que acontece? Se for classificar em termos gerais, é bastante deficitária porque nós não temos. Tirando o laboratório de informática, nós não temos laboratório na escola e ainda o laboratório não conta com o funcionamento de todos os computadores ali. Você fica com... seis a dez computadores funcionando, no meio de 25, 30... é ruim isso, *né*? Então muito se fala, quando se discute ensino, de novas abordagens, novas metodologias, novas perspectivas, interdisciplinaridade, formação de professores... mas a linha de frente, na linha de frente da educação... Continua a mesma de sempre... Continua a lousa, o giz, livro didático, as ferramentas dos professores, na grande maioria vão continuar sendo as tradicionais. (DEC – PP, 2019, grifo nosso).

Como se pode observar, o laboratório de informática ou sala de tecnologia, espaço destinado ao acesso dos estudantes e professores a computadores e recursos digitais, é o item mais citado pelos diretores das escolas do campo. Porém, a existência dessas ferramentas, sem condições de uso pelos estudantes e professores, é demonstrativo da dependência a que

estão submetidas as diretorias escolares, cujas condições financeiras sequer permitem manutenção e atualização de tais equipamentos.

Em contraposição, a cobrança de utilização de novas metodologias adequadas ao século XXI, e a alfabetização digital, por decorrência, fica nos discursos e propagandas governamentais. Essa demanda mínima levantada se colocou em oposição às estruturas encontradas nas escolas da cidade, não como via de regra; mas certamente podemos afirmar que o acesso a tecnologias digitais para os estudantes do campo são ainda mais deficitárias, quando colocadas em relação às escolas da cidade, seja pela qualidade da internet, com baixa capacidade, ou acesso e disponibilidade de equipamentos básicos, como computadores e impressoras, por exemplo.

Não é porque elas são aqui do assentamento que eles não acompanham a modernidade. Todos eles acompanham. Tanto que se *you dar uma pesquisada aí*, você vê que a maioria deles tem celular. Então eles acompanham a modernidade, e a gente às vezes não tem muito a oferecer a eles. Mas o que a gente tem, a gente consegue trabalhar com eles com o que tem. (DEC – CB, 2019, grifo nosso).

Essa fala da direção da escola do campo de Corumbá-MS aparece como uma tentativa em contrapor pensamentos conservadores sobre a educação no campo. Historicamente considerada atrasada, desde o século XX, quando se falava em educação rural, a ideia de que o estudante do campo não precisava ter grandes investimentos. E parece que não mudou muito. A escola rural havia sido praticamente extinta, já nas últimas décadas do século XX. Os investimentos em escolas para os estudantes moradores das áreas rurais foram transformados em meios de transporte (ônibus, vans) para levar essas crianças para as escolas na cidade, quase sempre um distrito, uma vila, nas mediações urbanas.

O fato é que o movimento de retomada do campo enquanto espaço de vida, fundamentalmente pelos movimentos de luta pela terra, trouxe também outras possibilidades de formação e de pedagogias. A contraposição teórica e política ao modelo de educação rural, por quem defendia o paradigma educacional do campo, acabou vitoriosa, de modo que as escolas diferenciadas do campo foram criadas a partir de 2002. Várias escolas instaladas nesses distritos e/ou vilas passaram a ser escolas do campo. Estas foram criadas pela SED/MS, em 2011⁴⁹.

⁴⁹ Em 2011, a RESOLUÇÃO/SED Nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011 que determinou as escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul e posteriormente com a Resolução/SED Nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011, autorizou o funcionamento das escolas. (ALMEIDA, 2017, p. 28, grifo nosso).

Contudo, a modernização agrícola é um fato consolidado desde a segunda metade do século XX. Dessa forma, encarar o campo como atrasado, isolado e ermo é um reforço de estereótipos. Evidentemente, é sabido que não se mudam paradigmas pela tinta das normas e de governos. Há que se consolidar práticas.

A demanda por estrutura não para por aí. Os diretores relatam a necessidade de realizarem “promoções”, “rifas”, “festas” e diversas formas de arrecadar verba para a escola. Aparentemente, um bom gestor é aquele que consegue gerir a escola financeiramente sem a dependência das secretarias de educação em questão (Estado de Mato Grosso do Sul e Município de Corumbá). Isso evidencia-se na fala do diretor da escola do campo de Ponta Porã, uma vez que, em seu discurso, muito do que relata são os feitos pela escola com recursos próprios, demonstrando a necessidade do mérito para que haja um reconhecimento de sua gestão.

A gente fez aquisição de pedras, pedra brita, para esparramar aqui na frente porque o acesso à escola em dias de chuva... você só entrava aqui se você estivesse disposto a chegar com o pé molhado. [...] *E aí*, também, posteriormente a gente já construiu uma lixeira ali fora, que você pode observar. A escola não dispunha de uma lixeira, ficava em sacos plásticos ali esperando ser retirado... Já no segundo momento, a gente trabalhou de forma bem intensa pra fazer a aquisição de uma caixa d'água pra escola e foi junto à SED. Essa caixa d'água em forma de pássaro, que você pode observar ali, foram várias ligações e pedidos até *a gente conseguir*, porque *a gente foi* notificado pela Secretaria de Vigilância do município... porque até então era um semicoberto. Ou seja, prefiro não entrar em detalhes do que encontramos dentro disso. (DEC – PP, 2019, grifos nossos).

De fato, as melhorias citadas pelo diretor são evidentes e fundamentais, permitindo imaginar a escola sem caixa d'água, sem lixeira e sem acesso seco em dias de chuva. Porém, o destaque deve ser dado ao fato de que os recursos orçamentários e financeiros recebidos das secretarias de educação são insuficientes para a manutenção e, fundamentalmente, para a estruturação das escolas com demandas que deveriam ser consideradas básicas e sem as quais as escolas não poderiam funcionar.

No estado de Mato Grosso do Sul, as escolas estaduais que passaram a ser integrais, tendo assumido novos projetos pedagógicos com essa finalidade, obtiveram algum investimento para tal realização. No entanto, reforçamos que a reforma da escola do campo de Corumbá, que é municipal, não recebeu todo o aporte necessário para funcionamento pleno e qualitativo da educação integral. Não houve a construção de uma biblioteca, de vestiários com chuveiros, ampliação de salas, ampliação de refeitório, entre outros itens que

são necessários para que os estudantes, docentes e pessoal de apoio possam permanecer na escola em tempo integral.

No caso da escola da cidade de Ponta Porã, a reforma veio com a proposta do programa Escola da Autoria⁵⁰, um programa destinado à educação integral e em tempo integral. O programa prevê diversas mudanças nas escolas do estado de Mato Grosso do Sul, que vão para além de carga horária, pois mudam também a concepção de formação do estudante. Por isso o nome Escola da Autoria, já que a proposta é trabalhar com maior autonomia estudantil.

A questão da integralidade escolar atravessou nossa pesquisa e, embora não seja objetivo desse trabalho debater a escola integral, sobretudo pela forma como está sendo implantada no estado, é importante observar que o Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre as muitas metas apresentadas, previa a instalação da educação integral para todos os estudantes das escolas.

Como evidencia a fala do diretor da escola do campo de Corumbá e a fala do diretor da escola da cidade de Ponta Porã.

*A gente está vendo que [...] antes a gente tinha dificuldades, sem merenda, sabe? Era algo precário. Essa palavra “precário” me persegue. Por exemplo, nessa última gestão desse prefeito, ele está muito interessado em investir na educação. Eu não sei como é, como é que funciona essa parte política, mas a gente sabe assim, que nas reuniões que a gente tem, ele está sim, priorizando. Não com tanto... como ele gostaria. Ele tem mil planos pra educação, mas ele falou assim que tem que ser aos poucos, né. Mas aos poucos ele vai tentando preencher essas coisas que estão faltando na escola. Mas nunca vai ser assim 100%. A gente sabe que a demanda é muita, é muita coisa... O que você conserta hoje, amanhã já estragou... A ação do tempo é rápida. (DEC – CB, 2019, grifos nossos).
Então, agora após a reforma, que ainda não está concluída, está com previsão até outubro... melhorou bastante! A reforma começou em novembro do ano passado. Hoje a gente já conta com a biblioteca e um laboratório, um laboratório de química. Nós temos mais salas para virar laboratório. (DEC – PP, 2019, grifo nosso).*

Mas essa condição qualitativa apontada poderia caracterizar diversas escolas do país, já que é um problema recorrente encontrado na educação pública brasileira. Porém, o foco

⁵⁰ Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016 cria a “Escola da Autoria” disponível a partir da página 6 em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9318_30_12_2016. Acesso em 26 ago. 2020.

principal é evidenciar as relações e demandas próprias da fronteira. A partir dos dados obtidos em campo tem-se, sem dúvidas, que a principal questão refere-se à linguagem.

Além das diretorias, buscamos também o diálogo com as coordenações pedagógicas, justamente porque é onde as demandas pedagógicas se evidenciam, sobretudo os desafios do trabalho e convivência com “o estrangeiro”, aquele que fala outra língua. Nas escolas de fronteira, estudantes do país vizinho frequentam as escolas brasileiras.

Em geral, embora sejam paraguaios ou bolivianos, é usual que os pais registrem seus filhos nos dois países, sobretudo porque há uma percepção de que, no Brasil, O acesso à saúde e à educação são melhores. Além disso, visam ampliar as oportunidades dos filhos. De modo que não se trata de condições de ilegalidade, antes pelo contrário, todos os estudantes regularmente matriculados na rede pública de ensino são brasileiros e devidamente documentados, ainda que falem idiomas diferentes.

Além disso, muitas vezes os familiares com quem convivem são bolivianos ou paraguaios, de modo que os estudantes residem e/ou convivem em maior parte do tempo e da vida com o país vizinho e, conseqüentemente, com a língua espanhola e, em Ponta Porã, também com o *guarani*.

Foram entrevistados cinco coordenadores pedagógicos ao todo e, assim como no caso dos diretores, nota-se que em Corumbá predomina a formação na UFMS/CPAN, enquanto essa condição não comparece em Ponta Porã (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos coordenadores.

Coordenadores	Idade	Formação	Universidade
Corumbá - Campo 1	53	Geografia	UFMS/CPAN*
Corumbá - Campo 2	59	Pedagogia	UFMS/CPAN
Corumbá - Cidade	37	Letras	UFMS/CPAN
Ponta Porã - Campo	26	Letras	UFGD*
Ponta Porã - Cidade	45	Biologia	UCDB**

Fonte: Dados obtidos no trabalho de campo realizado no ano de 2019 pela autora.

* UFMS/CPAN - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Pantanal – Corumbá-MS.

** Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados-MS.

*** Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande-MS.

Com um perfil bem variado nos quesitos idade e formação acadêmica, esses coordenadores pedagógicos nos apresentam o cenário cotidiano e conversamos sobre os

desafios das escolas de fronteira, mas um discurso destaca-se na fala de todos: a dificuldade da comunicação, em direta associação ao conflito da língua.

Em Ponta Porã, como apresentamos, os diretores salientaram que a maioria dos professores são fronteiriços, sinalizando condições que favoreciam o convívio e, dessa maneira, dialogam com os estudantes e compreendem minimamente o *guarani*, que é a língua mais falada pelos estudantes que moram no Paraguai, especificamente. De toda forma, também há aqueles que compreendem que, se estão em uma escola em que o português é a língua oficial, o uso de outra língua pode não ser apropriado.

Então eles conversam bastante em guarani. E como nossa escola é uma escola de fronteira, a gente tem que respeitar isso, desde que não falte com respeito com seu colega, mas isso é respeitado. Nosso aluno aqui, na verdade, é trilingue. Então a gente respeita isso, mas tem um limite, onde não pode faltar com respeito com o professor. (DEU – PP, 2019).

Eles adoram falar guarani pra xingar as pessoas, pra aproveitar que não sabe... Então às vezes a gente precisa proibir pra poder dar uma ordem. (DEC – PP, 2019).

Como se observa, a justificativa da coordenadora apoia-se em aspectos passíveis de acontecer em função das relações e, pela própria fala, não deve ser simples para nenhum dos “lados”. Embora o discurso da diretora da escola urbana seja bem acolhedor, sem dúvida não há como controlar o preconceito com relação aos paraguaios, o que certamente comparece no cotidiano escolar, tanto na relação entre os alunos, mas também pode acontecer na relação professor-aluno, por exemplo.

De modo geral, a fala dos coordenadores evidencia os diálogos em espanhol, mas principalmente em guarani, seja pensando que é melhor coibir para evitar problemas, como sugere a coordenadora da escola do campo em Ponta Porã, seja na tentativa de compreensão para promover a comunicação. Evidencia-se, dessa forma, a diversidade linguística que se orgulham em destacar.

A gente consegue se comunicar, porém eles não conseguem compreender alguns formatos que a língua portuguesa exige, porque a língua portuguesa tem várias regras. E pra eles lá, o guarani é a língua original e o castelhano passa a ser a segunda língua, então nós somos a terceira, praticamente. (CEU – PP, 2019, grifo nosso).

É interessante pensar que aprender o espanhol ou o guarani é pouco valorizado por parte dos brasileiros. Em contrapartida, a exigência institucional (no caso da escola brasileira

que frequentam) e social que se coloca para os fronteiriços “do lado de lá” é premente porque é oportunidade. Essa percepção, ressalta-se, também apareceu no diálogo realizado em campo.

A nossa grande vantagem, de nós brasileiros falando português, é que os bolivianos de fronteira são bilíngues. Eles falam português e falam o espanhol. Essa é a nossa grande vantagem. Eles falam um “portunhol”. **E a gente é monolíngue, né?**⁵¹ Nós somos relaxados. Eu estou há 20 anos aqui e não falo espanhol. Compreendo, mas não consigo responder. (CEC – CB2, 2019, grifos nossos).

As coordenadoras reconhecem que é uma vantagem “eles” falarem o “Portunhol”, que seja. O que está implícita é a ideia de que eles precisam de nós e isso se materializa na medida em que o comércio de fronteira se realiza em sua maioria pela presença do consumidor brasileiro nas fronteiras boliviana e paraguaia. Assume-se certa superioridade nesse discurso e, de certa forma, não falarmos a língua “deles” não é um problema para “nós”, apenas um relaxamento.

A língua constitui-se como identidade significativa, mas também como demarcação territorial. Os Estados, nesse caso, aparecem por meio da língua e suas diferentes normativas. O próprio movimento de ocupação das fronteiras perpassa uma ocupação linguística, como bem destacado a seguir:

Nós viemos pra cá por conta deste assentamento. Este projeto de assentamento é quase o primeiro assentamento do estado de Mato Grosso... Primeiro assentamento da região. Na verdade, ele era ainda Projeto de Colonização (PC), depois mudou para Projeto de Assentamento (PA). Os PCs vêm lá do tempo de Rondon, que as Forças Armadas, Rondon... O Governo Brasileiro guardava as fronteiras com a língua, né? Qual é o único país em toda a América do Sul que não fala espanhol? Então nós guardávamos as fronteiras com a língua. Chegava lá, se falava espanhol, não era Brasil. (CEC2 – CB, 2019).

O Coordenador 2 da escola do campo de Corumbá contribuiu sob vários aspectos para nossa análise, sobretudo porque é alguém que vivenciou a experiência como assentado juntamente com seus pais. Enquanto coordenador de uma escola do campo, nosso diálogo foi como se ele também narrasse a sua história de vida, afinal ele fez parte de todos os passos da escola em que trabalha. Nesse sentido, é possível compreender como sua prática está permeada pelo engajamento, condição própria de quem passa a vida no movimento social e na construção política da educação.

⁵¹ Falas em negrito indicam as falas da autora durante os diálogos.

Eu me lembro da primeira reivindicação, enquanto escola, do pessoal quando já estava nessa sala, era pedir pra prefeitura nos mandar um botijão de gás, desses grandes, com aquela haste alta com um lampião em cima, porque não tinha energia elétrica e a gente tinha aquele lampião de dois quilos. *Aí você botava no chão, fazia sombra no quadro. Se a gente pusesse em cima da carteira, o pessoal... Sabe? Era uma confusão! *Aí, então, queria aquele com haste alta, que aí clareava do alto. Essa foi a primeira reivindicação do pessoal. (CEC2 – CB, 2019, grifos nossos).**

Nos relatos deste coordenador é possível perceber o quanto a estrutura já foi ainda mais precária, além das inúmeras dificuldades que já enfrentaram até o presente momento. O interessante é que mesmo com tanto tempo no desgaste da educação básica, a fala dele sempre transparecia aquela *utopia* dos jovens, como se o sonho ainda estivesse vivo e pulsando dentro de si. Além disso, como é um sujeito que já estava ali, antes mesmo da escola, e participou da luta para sua implantação dentro do assentamento de reforma agrária em que a escola está localizada, viveu o processo de êxodo rural e compreende com clareza o que foi ocorrendo no passar dos anos.

Há pouco tempo um TCC, trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, que a minha irmã, que era professora, que orientou... E eu estava lendo ele no início, documento histórico. Na época estava "A escola atende atualmente a 422 alunos". Hoje nós temos nem 150. [...] Este assentamento que tinha essa grande parte de alunos que eram desses 420, hoje, se não me engano só tem 13 alunos. Isso comprova que foi um tiro no pé. Você fazer um projeto da reforma agrária onde o pessoal não consegue se assentar de fato [...] A gente percebe claramente esse declínio, por falta de apoio do governo, da construção de poços artesianos ou de rede de água que facilite a produção ou que nos auxilie... Dificuldade de levar o que produziu, mesmo que pouca quantidade, ainda por conta da situação das estradas. Essas coisas foram desmotivando [...] (CEC2 – CB, 2019, grifo nosso).

A fala do coordenador, que já foi morador do assentamento juntamente com sua família, tendo chegado na juventude com seus pais, vindos de São Paulo, foi esclarecedora. A família ainda possui o sítio, mas ele mora na cidade; aliás os únicos moradores do assentamento são o vigia noturno e a merendeira. Nesse processo, nem os trabalhadores, nem os estudantes são maioria do campo. Os trabalhadores moram na cidade e os estudantes “moram na fronteira” como salientam os sujeitos entrevistados.

Ainda que seja expressiva a experiência e diálogo com esse professor e coordenador, o debate da reforma agrária, trazendo sujeitos de fora, para viverem experiências de produção, nos remete a refletir mais uma vez sobre o papel do Estado e o modo como a reforma agrária não comparece como prioridade no interior da sociedade capitalista (ainda mais, onde prevalece o agronegócio, como no Mato Grosso do Sul), sendo organizada sem qualquer preocupação sociocultural e de identidade das pessoas a serem assentadas. Na

expressão do discurso “foi um tiro no pé”, a tristeza impera, porque o capital se apropria da aparência desse discurso e produz suas máximas sobre o outro para ratificar a impropriedade da política que consiste em dizer que “doar terra para quem não quer trabalhar não é boa política”. De toda forma, ainda que tenha sido a escola originária da existência de população do campo, a contradição é que os professores, gestores e trabalhadores da escola, em maioria, não são do campo, mas são da cidade, e os estudantes, em maioria, são fronteiriços, ou seja, não moram no assentamento ou até mesmo não moram no Brasil.

Na escola do campo de Ponta Porã, como relata a coordenadora sobre o perfil dos estudantes, eles também moram em grande parte na fronteira, o que pode significar que moram no Brasil ou no Paraguai, inclusive porque a escola, embora do campo, instalada em um dos distritos de Ponta Porã, é muito perto da linha de fronteira. Então, possui estudantes que vêm das fazendas do entorno, mas também estudantes da área distrital que podem ser brasileiros ou paraguaios. É importante destacar que os estudantes que moram nas fazendas no município de Ponta Porã são trabalhadores ou filhos de trabalhadores rurais nas fazendas.

Tem uns que moram aqui no Brasil, tem uns que moram ali no Paraguai porque aqui... *três quadras é Paraguai*. É três, mesmo! *Três quadras já é Paraguai*, é muito mesclado, não tem como definir onde eles moram... Eles moram em todo lugar! Tem Brasil, tem Paraguai, tem fazenda. Do mesmo tanto, praticamente a mesma quantidade. (CEC – PP, 2019, grifos nossos).

Sobre o perfil dos professores, o diretor da escola do campo chamou atenção para o fato de serem fronteiriços. Isso significa que alguns professores da escola, dentro da lógica de que são registrados tanto como brasileiros como paraguaios, ainda que vivam em Pero Juan Caballero, no país vizinho, são professores na escola brasileira.

Começar pelo corpo docente, a maior parte dos professores são fronteiriços. Outro dado que eu acredito ser importante, eu não tenho ele exato. Nunca a escola teve tantos docentes aqui do próprio distrito. Nós devemos ter entre dez e 15 professores que são aqui do distrito. E muitos deles são ex-alunos. (DEC – PP, 2019, grifo nosso).

Esse movimento de a escola ser constituída por sujeitos locais, do mesmo distrito ou das mesmas cidades em que residem, no caso da fronteira, agrega um valor cultural e de diálogo fundamental, porque pode ser formado por gente dos “dois lados”.

O destaque aqui vai para a língua e a comunicação; a língua se consolida como território (imaterial) e por meio dela podemos imprimir as territorialidades dos sujeitos, suas trajetórias. A língua também é Estado, é norma, é hegemonia, ocupação de fronteiras e soberania.

Mesmo que não conscientemente, ao reproduzir falas de que a escola está no Brasil, logo tem de falar o português, imprime-se o discurso estatal. Avançando nessa análise podemos pensar a reforma proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retirou a língua estrangeira espanhol e manteve o inglês. De maneira geral, todos os coordenadores comentaram sobre esse processo, principalmente em Ponta Porã, cujos problemas foram, inclusive, de ordem burocrática, já que os professores que lecionavam espanhol perderam as aulas e tiveram que lecionar português, por exemplo. Alguns podem ter sido readaptados para secretarias e bibliotecas. Sem falar que também tiveram que encontrar professores de inglês. Isso apenas citando as questões de ordem prática!

Aqui na região de fronteira eles retiraram a língua espanhola, deixaram a língua inglesa. Foi até uma discussão na nossa formação continuada... que foi sugerido que voltasse a língua espanhola para as regiões de fronteira, só que... como falaram pra nós, é uma língua universal... todos precisam do inglês... Mas como nós vamos [...] trabalhando com isso, inglês, se meu aluno não aprendeu nem a própria língua? (CEU – PP, 2019).

Era o espanhol, aí esse ano, por conta da BNCC, passou a ser o inglês... e eles estão tendo transição agora. Todo o fundamental, o médio já tinha, mas o fundamental está passando pela transição.

E os professores? Eram de espanhol e agora trocou? Teve que trocar?

Teve que trocar! Se não tinha formação do inglês, foi pro português ou foi pra outra... readaptou pra biblioteca, pra alguma coisa... Mas, aqui não tem nenhum caso [de desligamento] não. Teve troca, não achava formado em inglês. Foi um rolo danado, porque aqui não tinha, né?

E como você avalia essa perspectiva dessa troca? Você acha que foi positiva?

- É, é positiva, mas não deveria ter tirado o espanhol.

Deveria ter adicionado o inglês?

- Deveria ter colocado o inglês, na minha opinião. Porque tirar o espanhol é muita perda. Uma perda muito grande aqui na fronteira. Porque já não tem o estudo do guarani e não vai ter o espanhol? Pra mim foi bem triste. (CEC – PP, 2019, grifos nossos).

A mudança provocada pela forma como a BNCC vem sendo instalada, não como base, mas como imposição, que não soma, mas subtrai; em outras localidades do país pode não representar tamanha perda como na faixa de fronteira, visto que a língua é um elemento de interação. Na supremacia hegemônica, devemos seguir suprimindo a diversidade cultural da América Latina, uma vez que existem variações no espanhol falado nos diversos países e localidades específicas de faixa de fronteira. Mas os estudantes de lá estarão do lado de cá, apesar de não ter espanhol como matéria escolar, até porque o número de aulas a serem destinadas para as aulas de inglês, bem como as condições de trabalho dos professores de

línguas estrangeiras, certamente não será suficiente para que se aprenda o inglês, assim como já não era para se aprender o espanhol. A diferença é que o espanhol, nas escolas fronteiriças, encontra a língua também fora da sala de aula e em todos os lugares. É uma oportunidade!

As perdas, tanto da valorização da identidade, ou seja, da territorialidade desses sujeitos, como a diminuição da cultura em prol do homogêneo, do universal, mostra-se como um elemento categorizado da formatação do currículo escolar em que as escolas têm de se adaptar a uma totalidade globalizada, desvalorizando a riqueza cultural sob a singularidade fronteiriça. Mesmo a BNCC prevendo a parte diversificada do currículo, ao suprimir a língua estrangeira espanhola, impõe uma lógica de desassociação do local em prol do global.

Durante a vivência nas diversas escolas, vivenciamos momentos de aula, intervalo/recreio, entrada e saída, horário do almoço (nas escolas integrais) e, de certa maneira, pudemos reparar ainda nas posturas teórico-didáticas e/ou político-pedagógicas diferenciadas em sala e fora dela. Nos momentos “fora da aula” é notável a fala dos estudantes em espanhol/guarani, quando correm de um lado para o outro, os mais novos e gritam e conversam na sua língua materna, mas também as integram sob o “portunhol”. Esses momentos evidenciam espaços de maior liberdade dos estudantes, quando torna-se possível liberar as energias, conversar sem censura, brincar e correr fora da sala de aula.

Da mesma forma, no pátio, no refeitório, na quadra, na entrada/saída, os estudantes podem falar a língua que querem, já que na sala de aula e na comunicação com outros sujeitos da escola, a fala tem de ser em português; afinal estamos no Brasil! Deveria ser diferente? Como pensar uma escola de fronteira que valoriza a diversidade linguística e constrói pontes em vez de muros entre as línguas e expressões culturais? Está aí um desafio que, na prática, se mostra ainda mais complexo do que nessa teorização proposta pelo trabalho apresentado.

Não queremos aqui demonstrar que a escola isoladamente constrói essa lógica, muito pelo contrário, estamos falando de hegemonia de Estado e, dessa forma, é interessante ressaltar o papel da língua portuguesa, que se apresenta, a partir dessas narrativas, como língua oficial, como língua hegemônica. Ora, nada mais “natural”, se pensarmos que a escola é uma instituição estatal e capaz de produzir e reproduzir ideologia, concepções e padrões.

Como já observamos, a escola enquanto instituição do Estado, que imprime valores, costumes, sob normas balizadas em recomendações estatais, constitui-se como aparelho de reprodução. A burocracia, a norma, a vigia do Estado tem comparecido fortemente na escola,

não só do Estado como das demais instituições e setores da sociedade. Sendo assim, cabe à escola reproduzir aquilo que as respectivas normativas municipais, estaduais e federais orientam.

Obviamente, no cotidiano é possível construir fissuras e diálogos, seja dentro da sala de aula na relação professor-estudante, seja nos diálogos com os funcionários da escola, ou com a coordenação e direção. Em diversas possibilidades pode-se romper com a imposição estatal. Trata-se de um movimento dialético constante e que podemos analisar como um movimento de construção territorial, uma relação permeada por jogos de poder.

A ESCOLA DE FRONTEIRA SOB O OLHAR DAS AGENTES DE COZINHA

Ainda no gestar do trabalho de campo, durante as reuniões e trocas coletivas de metodologias, sentia a necessidade de introduzir um sujeito que não é sempre levado em consideração quando se pensa em pesquisar a escola. Evidentemente que, dependendo do foco da pesquisa, do referencial teórico, mas fundamentalmente dos objetivos da pesquisa, isso é compreensível.

Contudo, o acumulado de discussões e planejamentos nos levou a inserir as agentes de cozinha pelas relações que essas mulheres estabelecem com o coletivo escolar. Esta condição lhes garante o contato com a totalidade dos sujeitos, sejam estudantes, professores, ou gestores. Em função dessa condição, imaginamos que também se estabeleceriam relações de afeto e de poder, consolidando, portanto, território e territorialidades. Devemos lembrar que a Portaria interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, instituiu as diretrizes “para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional”⁵² e os documentos orientadores da SED/MS juntamente com a Resolução Conjunta SED/SEFAZ/SAD nº 4, de 22 de maio de 2015⁵³.

Com as novas perspectivas estabelecidas para a alimentação nas escolas, as agentes de cozinha são fundamentais no âmbito da política de alimentação escolar, sobretudo porque muitas vezes a merenda escolar é a única refeição diária de muitas crianças. Desse modo, a

⁵² Portaria disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html#:~:text=1%C2%BA%20Instituir%20as%20diretrizes%20para,Art. Acesso em: 27 out. 2020.

⁵³ Disponíveis nos links: <https://www.sed.ms.gov.br/alimentacao-escolar/> e <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-PNAE.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

permanência na escola e o combate à evasão escolar têm na merenda escolar grande aliada, uma vez que de “barriga vazia” ninguém aprende.

Reconhecemos, portanto, o papel educativo das agentes de cozinha. Tratam-se de pessoas que pensam e preparam os alimentos, sendo evidente o papel influenciador que exercem na aceitação do alimento servido na merenda. Isso é educativo! A conversa com essas mulheres foi sempre coletiva, pois entendemos que elas se sentiriam mais à vontade e poderíamos garantir a adesão delas à pesquisa, sempre muito difícil com trabalhadores da educação de segmentos não diretamente pedagógicos. Certamente, a questão passa pela condição de invisibilidade que profissionais como elas, mas também porteiros, agentes de limpeza, sofrem historicamente.

Certamente, não foi à toa a mudança de denominação do cargo merendeiros para agentes de cozinha; não é aleatório, mas tem relação com as mudanças de perspectiva da escola, passando pela feitura da merenda e sua função também educacional.

Assim, a ideia foi de garantir a fala desse grupo, de modo que poderiam se soltar mais e falar sobre suas vivências na escola e no dia a dia como agentes concursadas de cozinha. De toda forma, essa condição acabou por dificultar o trabalho de transcrever e organizar as informações. Assim, nessa seção, a referência não será feita a pessoas especificamente, mas às vozes das escolas/municípios envolvidos. O processo nos permitiu a contribuição como uma voz coletiva e uma no trato diário com a fome.

Olhando para o Quadro 2, em que construímos uma caracterização do perfil das agentes de alimentação, destaca-se a predominância do ensino médio completo (87,5%), com pelo menos três apresentando ou cursando curso superior e apenas uma das agentes, tendo cursado apenas o ensino fundamental.

Quadro 2 – Perfil dos agentes de cozinha.

Agentes de Cozinha	Idade	Escolaridade	Ensino Superior
Corumbá - Campo	36	Ensino Médio Completo	-
Corumbá - Cidade 1	48	Ensino Médio Completo	Cursando Pedagogia *
Corumbá - Cidade 2	40	Ensino Fundamental Completo	-
Corumbá - Cidade 3	51	Superior Completo	Pedagogia *

Ponta Porã - Campo 1	35	Ensino Médio Completo	-
Ponta Porã - Campo 2	31	Ensino Médio Completo	Cursando Pedagogia - UFMS**
Ponta Porã - Cidade 1	35	Ensino Médio Completo	-
Ponta Porã - Cidade 2	28	Ensino Médio Completo	-

Fonte: Dados obtidos no trabalho de campo realizado no ano de 2019 pela autora.

* Faculdade não informada durante entrevista, modalidade Ensino a Distância.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Ponta Porã – Ponta Porã-MS.

Dentro da proposta de roda de conversa, uma pergunta foi: Como era a relação delas com os demais setores da escola ali em Corumbá? Uma das respostas obtidas foi que “[...] todo mundo passa pela cozinha em algum momento, né? E aí como que é isso? [...] Eu falo que a secretaria é o cérebro da escola, mas a cozinha é o coração porque cada hora vem um aqui.” (AEU – CB, 2019).

Vejamos esse relato no momento da palavra aberta na conversa com as agentes de cozinha na escola da cidade de Corumbá-MS:

Eu amo trabalhar na cozinha, já que também tem muitas crianças que não têm o que comer em casa. Antes do recreio, às vezes não dá pra esperar chegar o recreio, daí desce com a coordenadora, falando assim "você têm um prato...", "já está pronto aí?" A gente não apronta na hora que tá mais perto do recreio, a gente apronta antes porque tem criança que vem sem comer, passando mal aqui, daí tem que comer muito antes.

Tem uma aluna, [...] ela sempre tem epilepsia. Sempre ela cai. Já é moça [...] *Ela tem dia, ela vem só por Deus.* Tem dia ela vem vomitando. Tem dia ela não consegue ficar de pé, cai, chega a ter ataque mesmo [...] *Virava e mexia*, essa menina estava desmaiando. Ela vinha sem comer. Entendeu? *Virava e mexia*, SAMU estava aqui pra levar ela no médico. A mãe não dá o remédio... Aí ele (diretor) foi lá na casa, lá na Bolívia. Daí ele falou *pra mim*: "pensa numa pobreza, é muito, muito, muito pobre". Muito humilde, ele fala... pessoas muito humildes. Você entra na casa e você não vê nada... Uma professora que era amiga minha, *né?* A sala dela era bem aqui. Daí aqui a gente faz, pelo cheiro vai lá pra cima. Precisa ver a alegria de quando você começa a fazer o feijão. "Professora, você está sentindo o cheiro da comida?" Você precisa ver a alegria da pessoa de sentir o cheiro do feijão! E ela repete. E ela fala todo dia "ai, está uma delícia a sua comida! Obrigada!"

Quando ela chega, ela faz questão de colocar o prato, assim, na cara da gente: "olha, professora, eu comi tudo!". Aí *essa daí* fala: "muito bem, parabéns! Você vai passar de ano!" (AEU – CB, 2019, grifos nossos).

Observa-se pelo relato apresentado em Corumbá, a compreensão de outras respostas como a que identificava o perfil dos estudantes: “moram na fronteira”. Uma reflexão possível nos coloca no ponto estrutural e ao mesmo tempo no significado diário de experiências como essas, do ponto de vista de quem vive e trabalha sob encontros e desencontros, não apenas com a pobreza, mas com a miséria.

Do ponto de vista estrutural, a pobreza e a fome são partes constituintes da sociedade capitalista e importam sobremaneira para sua manutenção. A distribuição de renda e o pleno emprego não interessam a um sistema social baseado na acumulação e expansionismo. A desigualdade é também parte desse tripé. Dói ver. Esse foi o sentimento que transpareceu pelo compromisso, dedicação e noção de como é desigual o mundo que essas mulheres vivem e convivem, no cotidiano de um trabalho que atua no pior dos efeitos da pobreza absoluta, que é a fome.

Com um dos menores salários da escola, evidentemente as agentes de cozinha realizam, na prática, a política mais eficiente de combate à evasão escolar.

Pensando nessa condição de emprego e condição salarial dessas trabalhadoras, que são mulheres, que em maioria possuem apenas o ensino médio completo, a vulnerabilidade das crises econômicas também as atinge, mesmo empregadas, como apresentado nas várias falas.

Vocês gostariam de falar alguma coisa pra mim sobre trabalhar aqui na fronteira, mas trabalhar na cozinha de uma escola de fronteira, como que é pra vocês? A gente foi privilegiada, né? Porque [...] o emprego “tá” tão difícil aqui. Aqui na fronteira emprego é bem difícil.

O emprego é mais difícil aqui?

Sim, aí a gente é privilegiada... muito feliz! Trabalhar na escola é complicado. É difícil você conseguir uma vaga de emprego... eu sou terceirizada, né? Então é mais difícil.

Eu fui pelo processo seletivo, mas não é fácil não. (AEU – PP, 2019, grifos nossos).

De classes baixa e média baixa, a maioria sobrevive e agradece o fato de ter o pouco que recebem para garantir as necessidades; por isso entendem perfeitamente a situação das famílias das crianças que vêm para a escola sem se alimentarem. A dificuldade que enxergam é que trabalhar na fronteira é difícil porque não há emprego para todos que precisam, do lado de “lá”; mas também do lado de “cá” a mesma premissa é verdadeira.

O exemplo de uma estudante boliviana que apresentava evidentes problemas de saúde e fome, bem como o relato da visita da direção da escola realizada “no exterior”, evidencia a pobreza de estudantes bolivianos, que são também brasileiros por registro, que

nitidamente buscam as escolas de fronteira no Brasil, em boa parte, como garantia de acesso a uma refeição diária. Mas, também, a desigualdade da fronteira transparece para esses trabalhadores da educação, pela crise: “Ah, acho que... tem uns anos assim, de muita crise né... sempre isso né! Tem uns anos que melhora e aí vai.” (AEU – PP, 2019).

Não podemos ignorar o fato dessas trabalhadoras serem de classe social mais vulnerável. O vínculo que criam, o olhar de igual para igual e a quebra de barreiras hierárquicas são garantidas porque elas são as “tias da cozinha” que os estudantes tanto notam e gostam; são aquelas que preparam os alimentos e se dedicam concretamente em atacar a fome urgente dos estudantes.

Quando remetemos à nossa pesquisa em dois municípios de fronteira, temos de localizar a discussão, a vulnerabilidade e a carência das famílias dos estudantes. Estudar no Brasil não é apenas receber acesso a um banco escolar. Na educação brasileira conquistamos, a partir da CF de 1988, o direito à educação e à obrigatoriedade do Estado em proporcioná-la a todas as crianças. Isso significa ter acesso a uma rede de assistência social que, mesmo fragilizada pelo limitado repasse orçamentário e financeiro, garante a permanência e algumas condições melhores para aprender, pois a merenda escolar é direito garantido ao estudante.

Tentando entender como veem os estudantes, questionamos: Como vocês acham que é a renda/condição dessas crianças?

Olha, tem uns muito humildes, muito humildes... Eles comem muito! Aqui a gente também não tem pai, mãe, que tá mais preocupado de manter a casa, sair pra trabalhar, que não faz comida. Alguns vêm *na* escola pra comer. E a maioria trabalha em feira, então eles chegam lá na casa deles e os pais não chegaram pra fazer comida. Mais por isso que eles comem tanto aqui... A maioria é feirante então trabalha nesses... Nessas lojinhas da fronteira, ali... Na fronteira tem, aquele shopping... A maioria dos pais deles tocam aquelas lojinhas ali do comércio. (AEU – CB, 2019).

Tem alguns... Parece que aqui é a única refeição que eles têm, *né?* *Aí* tem criança que come duas, três vezes... Como se "ah eu vou comer tudo que eu puder comer agora porque chegando em casa eu não vou ter", *né?* (AEC – CB, 2019, grifos nossos).

Ainda, questionamos: Como é trabalhar numa escola de fronteira. E como veem a importância do trabalho delas numa escola?

A importância acho que é o rendimento mesmo dele na aprendizagem [...] muitos alunos carentes, [...] eles vêm pra lanche mesmo, a maioria pra lanche... eles vêm com fome mesmo. A casa deles não é tanto (inaudível) como é o lanche da escola. Eles, por exemplo, os pequeninhos à tarde... por exemplo, o primeiro ano, não sabem ainda o horário, horas, mas se

passa, demora um pouquinho pra ela chamar, eles já sabem, tem que ser exato duas horas da tarde se demorar, 14:05 eles já ficam ansiosos e eles chegam direto na cozinha, porque querem saber o que é o lanche, pode faltar até professor!

E à tarde, meio dia, já tem pequenininho aqui. E de manhã, a gente já conhece os alunos mais carentes, a gente tenta caprichar mais. De manhã é *poucos*, mas à tarde a maioria é carente. (AEC – PP, 2019, grifo nosso).

Tem coisa assim, a gente aprende a cozinhar o que eles gostam. Eles comem mais do que os brasileiros... Comem muito mais que os brasileiros... Quatro, cinco vezes, seis... A gente tem que falar pra eles "já bateu o sino, chega de comer, se não vai passar mal". Porque se fosse por eles, enquanto tiver comida, eles estão comendo... Eles comem muito mais do que os brasileiros. E eles não têm frescura com comida. Brasileiro ainda fala: "aí, hoje é isso...". Nada, eles chegam, olha ali o que tem, já volta em minutos com tudo. O que você oferecer pra eles...

Verdade, eles comem de tudo. Eles falam e repetem, "mas hoje tá gostoso, todo dia está gostoso, mas hoje está gostoso" (risos). (AEU – CB, 2019, grifos nossos).

Observa-se que em dois blocos de perguntas diferentes, de um modo geral a fome se repete nos diálogos. Da mesma forma, repetem-se práticas que ultrapassam o exercício da atividade laboral que é concretamente cozinhar. Há sentidos que encontram singularidades. O horário adiantado de ter a comida pronta é importante porque há quem não consiga esperar o relógio, ou ainda, há turmas (turnos) em que a vulnerabilidade é acentuada e, então, o consumo é maior, o número de pratos servidos pode ser ampliado, ou mesmo o cardápio pode ser reforçado. Mesmo quando uma única fala se refere ao rendimento escolar, a fome está nas entrelinhas.

Enquanto seres humanos, claro que lidar com a fome não é tarefa fácil, tanto no desgaste do trabalho em si quanto no desgaste emocional do trato diário com os estudantes carentes. Elas evidenciam em suas falas a relação entre os estudantes que moram no Paraguai e na Bolívia, caracterizando-os como mais vulneráveis à fome. Isso porque, no decorrer das conversas, às vezes em muitas vozes ao mesmo tempo, elas os apontaram como os estudantes que mais comem, ou que mais repetem, e também os que menos reclamam da comida.

Outro ponto que chamou atenção, quanto ao envolvimento e cuidado que apresentam com os estudantes, foi a fala das agentes de cozinha da escola do campo de Ponta-Porã. Elas relataram que evitam faltar ao trabalho por pensar nos estudantes e na falta que fará na refeição, que muitas vezes, é a única desses jovens.

Olha, a gente procura não faltar pra não deixar eles ficarem sem o lanche, a gente se preocupa muito com isso, com a alimentação deles. E aí, por exemplo, se uma de nós precisa faltar, não tem como, a gente procura fazer esta troca pra não desfalcar mesmo. (AEC – PP, 2019).

O ponto que quero evidenciar nessa discussão é como esse envolvimento entre os sujeitos, essas trajetórias, constroem relações, seja entre os sujeitos, mas também entre a materialidade possível desses sujeitos, sendo essas relações resultantes de um processo de territorialidade. Ao realizar um levantamento acerca do valor destinado às escolas para a merenda, evidencia-se um cenário de baixíssimo investimento. De um lado, temos o comprometimento das agentes de cozinha com o trabalho e, de outro, temos o Estado com a garantia da manutenção das desigualdades acentuadas na sociedade.

O cálculo dos valores financeiros destinados anualmente a cada escola é feito com base no número de alunos constantes no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento. **O valor por aluno/dia, repassado pelo FNDE, é, atualmente, de R\$ 0,30 para alunos matriculados na educação básica, de R\$ 0,60 para os alunos da educação infantil e alunos matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos e de R\$ 0,90 para os alunos participantes do Programa Mais Educação**, sendo que, para aqueles matriculados em período integral, a SED complementa os recursos oriundos do FNDE, de forma a proporcionar e garantir 3 refeições diárias nutricionalmente completas. (SED MS, 2020, grifo nosso).

Como podemos falar de sanar a fome se os valores divulgados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) são tão baixos por aluno? Estamos falando de R\$ 0,30 e, na pior das hipóteses socioeconômicas ou de vulnerabilidade social, R\$ 0,90. Menos de R\$ 1,00 por refeição para o oferecimento da merenda de fato compromete tanto a quantidade, quanto a qualidade do alimento a ser produzido. As escolas do campo ainda contam com projeto de horta nas escolas, que são revertidas para a merenda e complementam a alimentação dos estudantes, mas na cidade não há essa possibilidade.

É assustador saber o quanto é destinado para a alimentação nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul e imaginar que, com tão pouco recurso, a comida é posta na mesa e a fome é reconhecida e tratada com as diferenças que a situação merece, porque não é possível ter regras iguais para sujeitos diferentes.

Do conjunto de questões realizadas, na perspectiva da roda de conversa proposta, ainda abrimos espaço para outras questões livres que quisessem abordar, considerando o trabalho realizado e a escola:

Eu acho que deveria, o Estado, o governo, procurar cuidar mais dessa parte de alimentação das crianças, variar... Por exemplo, com mais frutas, mais verduras e legumes, que eles não têm essa refeição na casa, é mais o básico mesmo, *né?* E outra, uma fruta se torna caro pra eles, igual eles aqui que são carentes... Tem família que tem cinco, seis irmãos, então fica complicado. Muito baixo! (AEC – PP, 2019, grifo nosso).

Esse trabalho busca analisar as relações socioespaciais existentes nas escolas selecionadas, ao vivenciar seu cotidiano. Nelas percebemos a formação de *territórios* e *territorialidades*, sobretudo a partir do contato com os sujeitos em interação com o espaço geográfico. Essa análise busca qualificar a escola enquanto produtora de sentido e significado, uma vez que os sujeitos na qual estão inseridos produzem esses elementos cotidianamente.

Dessa forma, entender a escola para além da sala de aula, em sua multiplicidade de possibilidades, perpassa uma imersão com os sujeitos e dinâmicas sociais que a compõe. As escolas de fronteira mostram-se espaços diferenciados e, portanto, fortalecem nossa hipótese da necessidade de entendimentos singulares para a implantação de políticas públicas que visem esses espaços diferenciados, reconhecendo as diversas territorialidades. Não é possível olhar com os mesmos olhos homogêneos uma escola na fronteira Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai, mas é possível traçar aproximações relevantes do entendimento da realidade e necessidade dessas localidades.

Para dar sequência à análise, tem-se a necessidade de adentrar a sala de aula de geografia, conversar com os professores e interagir com os estudantes dentro dos parâmetros permitidos a uma pesquisa científica. O capítulo que segue pretende justamente debater os conceitos já apresentados sob a perspectiva dos professores e estudantes. A escola não existe sem esse emaranhado de sujeitos, de trajetórias e possibilidades, pelo menos não a escola que concebemos.

PARA ALÉM DA SALA DE AULA: AS TERRITORIALIDADES DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Neste capítulo pretendemos apresentar a discussão das escolas de fronteira, a partir da percepção dos professores e dos estudantes que participaram desta pesquisa. Ao todo foram entrevistados quatro professores, um de cada escola, bem como analisados os resultados de atividades desenvolvidas junto a 62 estudantes, sendo 18 de Corumbá e 44 de Ponta Porã. Esses sujeitos compareceram na pesquisa, pois acreditamos que é necessário, ao falar de território e territorialidade, apresentar as relações em que professores e estudantes participam.

Isso se dá a partir de uma concepção de que o professor é o mediador do conhecimento, enquanto o estudante é o sujeito ativo do processo de aprendizagem (FREIRE, 1970), dessa forma esses sujeitos compõem um conjunto de relações na escola, capazes de interferir na dinâmica e produzir territorialidades próprias, marcadas pela condição desses sujeitos.

Realizar as entrevistas com os professores constituiu um ponto de entrada para a sala de aula e para o contato com os estudantes. Compreender a relação de trabalho que é atravessada por diversos fatores de precarização e desvalorização foi fundamental para a análise, pois o processo de ensino e aprendizagem é permeado pelas relações de trabalho em que os professores se inserem. Além disso, a troca, a partir da experiência e do contato diário com os estudantes, forneceu um arcabouço de análises que permeiam questões próprias desses sujeitos, fundamentalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em escolas da fronteira.

No que se refere aos estudantes, tal participação tornou-se essencial para esta pesquisa, pois, o que se concretiza nesse trabalho é o fruto do movimento estudantil, o qual fez parte significativa de nossa trajetória. Dessa forma, o olhar do estudante, suas percepções, demandas e manifestações, encontram-se como fundamentais na análise territorial, principalmente para o recorte analítico ao qual nos propomos.

Além disso, outro florescer desse processo, no qual nos inserimos é o amadurecimento teórico, prático e acadêmico, transitando da condição de estudante para a de professora, lado a lado dos colegas com quem dialogamos. Assim, enxergar-se enquanto

professora, e valorizar a participação dessa categoria também se faz fundamental, pois são esses os sujeitos que estão “na ponta” do trabalho escolar e lidam com o estudante diretamente durante o ano letivo todo.

Compreender os dizeres desses sujeitos oriundos de realidades complexas é tarefa desse capítulo, assim como elucidar e promover uma análise socioespacial da escola, a partir dos desenhos, das falas e das respostas obtidas no trabalho de campo. Trata-se de pensar a escola enquanto produto dessas relações e enquanto produtora de relações, em uma dialética constante (GRAMSCI, 1991).

A participação dos estudantes deu-se por meio de atividade aplicada durante a aula de Geografia, em que o estudante respondia a uma pergunta escrita (O que pensava sobre a escola?) e outra questão, em que deveria produzir um desenho representando o que mais gostava na escola. Optamos pela classificação das respostas a partir de temas viabilizados pelas respostas (escrita e desenhos), produzindo um recorte nas atividades, uma vez que não seria possível apresentar todos os desenhos e respostas nessa pesquisa, mas sim um apanhado de análises a partir deles.

Dessa forma, ao classificar as respostas a partir de grupos de aproximação, valorizamos as ideias que apareceram, fazendo com que haja um total de atividades (sessenta e duas) e um total de ideias que compareceram, que, se somadas, são superiores ao número de atividades, uma vez que em cada atividade pode comparecer mais de uma ideia. Assim, a classificação percentual é baseada no montante de atividades, sendo que o número total de ideias ultrapassa esse limite.

A faixa etária dos estudantes difere de acordo com a escola porque, de acordo com a disponibilidade do professor regente de Geografia, foi determinada uma sala para aplicar a atividade. Nas escolas de Corumbá, a atividade foi aplicada aos estudantes do Ensino Fundamental II, enquanto nas escolas de Ponta Porã, para os estudantes do Ensino Médio. Outro fator de destaque, é que no trabalho de campo de Ponta Porã foi realizada a pesquisa no período noturno, na escola do campo. Isso deu-se pela disponibilidade e lotação da professora de Geografia e, sendo assim, os estudantes participantes da pesquisa foram do período noturno; as demais turmas foram do período diurno (matutino e vespertino).

O fato é que a diversidade de sujeitos e condições confluíram para intensa riqueza de sentidos e significados da escola, na fronteira Mato Grosso do Sul com o Paraguai e a Bolívia, sejam escolas do campo ou da cidade.

PROFESSORES DE GEOGRAFIA, AS ESCOLAS DE/DA FRONTEIRA: (DES)CONSTRUINDO O ESPAÇO DA ESCOLA

Os diálogos realizados com os professores de Geografia das escolas analisadas nos proporcionaram “um olhar” sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas também “um olhar” atento às questões que permeiam o ensino de Geografia em um contexto de escola da fronteira. Ao pensar na inserção dos professores nesta pesquisa, foi avaliado que a participação de tais sujeitos, pelo contato diário de sala de aula, nos permitiria compreender as contradições inerentes ao espaço da escola, bem como compreender territórios e territorialidades expressas e existentes e em constante conflito com normas e fissuras do ensinar e aprender nas salas de aula.

As percepções apresentadas pelos professores forneceram um caminho fértil para entender as relações de poder na escola e, sobretudo, as constituições de territorialidades. Dessa maneira, tanto o dito quanto o não dito tomam forma nesse texto, uma vez que na realização das entrevistas, percebemos que nem tudo foi dito com fluidez.

Foram realizadas quatro entrevistas com docentes e dessas, apenas uma sem permissão de gravação e submetida a respostas pontuais e direcionadas exclusivamente ao questionário. Tal situação nos permitiu enxergar a existência de relações de trabalho e políticas, que são internamente permeadas por relações de poder, mas que, se não permitiram a exposição clara de juízos e pensamentos, permitiu compreender a contradição, pois aquilo que não é dito, também é dizer.

Isso qualifica nossa possibilidade de análise, pois aponta para caminhos em que o território se mostrou enquanto conceito possível de ser atrelado às relações apresentadas.

As professoras (todas mulheres) possuem entre 32 e 48 anos. Em diálogos, afirmaram trabalhar diariamente em escolas da fronteira, representando uma geração que se formou no novo século, de modo que vivenciaram uma escola e um curso superior já dentro de condições democráticas institucionalizadas no país. De igual sorte, convivem num mundo pós-guerra fria, marcado pela queda do muro de Berlim e pela ruptura e desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em franco desmonte do socialismo real. Não obstante, já dentro da perspectiva da discussão global-local e do amplo debate que atingiu a formação profissional desde o final do século XX, vêm experimentando a flexibilização da formação profissional e a imposição da informatização e da informação na vida pessoal e profissional no controle e vigilância das ações.

Também é uma geração que viveu, já em sua formação, o debate da minimização do Estado, da quebra das fronteiras e, no caso da escola, da inserção de novas possibilidades de ensino-aprendizado permeadas pelo fácil acesso à tecnologia. Porém, ainda não deu conta de romper com o *aulismo*, inclusive porque também o Estado não o fez, já que o salário dos professores ainda é baseado em hora-aula.

Assim como no caso dos gestores escolares, a formação das professoras respondentes nos permitiu compreender o caráter regional e educacional que exerce a UFMS/CPAN, que tem vinculação com a própria localização do município de Corumbá, em relação a outros municípios do Mato Grosso do Sul, mas também em relação aos estados vizinhos e à própria Bolívia. As distâncias e dificuldades de deslocamento pelos custos, sobretudo, ainda são elementos de maior fixação e usufruto das condições educacionais proporcionadas localmente.

Da mesma forma, no caso de Ponta Porã, as proximidades com o norte do Paraná e com o oeste paulista, por exemplo, favorece maior flexibilidade e mobilidade. O fato é que é interessante observar que, entre gestores e professoras de Geografia, a formação em escola de ensino superior privada é o que prevalece, ainda, em Ponta Porã.

Por meio de conversa entre colegas de profissão e carreira, a troca em geral fluiu e compartilhou percepções, gerando considerações importantes para esta pesquisa (Quadro 3).

Quadro 3 – Perfil das professoras entrevistadas.

Professores	Idade	Formação	Universidade
Corumbá – Campo	32	História	UFMS/CPAN*
Corumbá – Cidade	33	Geografia	UFMS/CPAN
Ponta Porã – Campo	35	Geografia	FAP**
Ponta Porã – Cidade	48	Geografia	UEM***

Fonte: Dados obtidos no trabalho de campo realizado no ano de 2019 pela autora.

* UFMS/CPAN - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Pantanal – Corumbá-MS.

** Faculdade de Ponta Porã – Ponta Porã-MS.

*** Universidade Estadual de Maringá – Maringá-PR.

A primeira menção à violência da/na fronteira foi feita pelas professoras de Ponta Porã que apresentaram uma narrativa forte em relação a este ponto, que cabe destaque. O que se falava não era de uma violência na escola, mas sim uma violência que permeia as relações fronteiriças, sobretudo por meio do tráfico e disputas ilegais de poder entre grupos.

A dificuldade que talvez *a gente tenha* mais é a questão da violência... violência fora, mas que muitas vezes reflete um pouco aqui dentro... assim, muitos alunos que têm famílias desestruturadas... muitos alunos com depressão, relacionados a isso também, problemas familiares... então essas dificuldades *a gente tem*. (PEU – PP, 2019, grifos nossos).

Então nós temos essa situação de droga na escola da fronteira, *né* Agora, a situação do professor é lidar com isso! É lidar com um que você sabe que é dependente químico; é aluno que parou de estudar e você fica sabendo, no conselho, que é porque os pais já vieram avisar que perderam para as drogas... Então, [...] *a gente tem* que trabalhar com encantamento, assim deles. Tentar puxar, trazê-los... e motivar pra continuar na escola. (PEC – PP, 2019, grifos nossos).

O município de Ponta Porã faz parte da rota do tráfico internacional de drogas⁵⁴. Esse fato não pode ser ignorado e a escola certamente reflete as contradições desse sistema instaurado nas relações sociais desta fronteira. Obviamente, não é objetivo deste trabalho reforçar o estereótipo da violência, porém não nos cabe ignorar os fatos concretos e as influências nas relações socioespaciais.

A escola (re)produz as estruturas sociais, como já apresentamos anteriormente. Dessa maneira, a escola enquanto instituição social, não está descolada da realidade que a circunda e a compõe. A violência apresentada pelas professoras englobou tanto o envolvimento dos estudantes como de suas famílias. Deve-se pensar a fronteira enquanto território permeado de disputas de poder entre o Estado, mas também de organizações criminosas que disputam esse poder de domínio e controle dos corpos, relações e, sobretudo, da circulação de mercadorias lícitas e ilícitas.

Ao continuar o diálogo no que tange ao ensino de Geografia e às condições e peculiaridades da fronteira, o assunto volta a comparecer como contexto local.

A gente, em Geografia, quando a gente vai falar sobre os setores econômicos, sempre tem alunos que falam, tratam de drogas. *E a gente fala* assim, "isso não é, *né*", "isso não dá dinheiro, não aumenta a arrecadação do município, do Estado". Então, *a gente explica* tudo isso e você percebe como isso está um pouco arraigado na cultura, já está bastante presente.

⁵⁴ Com uma busca rápida no *Google* é possível encontrar diversos dados, manchetes e matérias sobre o cenário da fronteira Brasil-Paraguai, entre Ponta Porã e Pedro Juan Cabaleiro, como em: <https://epoca.globo.com/os-bastidores-da-guerra-na-fronteira-entre-pcc-o-comando-vermelho-artigo-23573673>; <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/08/14/rei-da-fronteira-brasil-paraguai-pcc.htm>; e <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/02/08/de-rafaat-a-minotauro-entenda-a-guerra-pelo-trafico-na-fronteira-entre-brasil-e-paraguai.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Quando *a gente fala* em violência, por exemplo, eu pedi um trabalho de Geografia sobre problemas urbanos, problemas sociais e ambientais, deixei eles escolherem, quais eles queriam abordar mais. Você vê que eles têm até um certo atrativo, "ah, eu quero trabalhar com violência", a maioria dos grupos querem esses temas. Desmembramos, violência doméstica, violência isso, violência aquilo, sabe? E eles discutiram muito esse tema, eles gostam muito de abordar esse tema. Porque esse tema está bem marcante aqui, bem presente. E é bom, *né?* Nesse sentido, pra dar umas orientadas. (PEU – PP, 2019, grifos nossos).

A Geografia, enquanto disciplina escolar tem a possibilidade de proporcionar debates para tratar tais temas e, de certa forma, localizar e balizar as discussões. Obviamente isso não cabe nos currículos padronizados e direcionados, sobretudo a partir da implementação da BNCC, mas é na sala de aula que as rupturas são possíveis e que o aprendizado toma sentido. O currículo⁵⁵ extrapola a condição de ser um conjunto de objetivos, conteúdos e habilidades, passando a ser implementado na prática do professor, na mediação com os estudantes e na realidade em que estão inseridos.

A potência disso é importante ser destacada, não somente no que tange a assuntos relacionados à violência, mas sobre os assuntos relacionados à fronteira, que justamente compareceram na fala de todas as professoras. É preciso trazer para dentro da sala de aula, para o processo de ensino e aprendizagem, o cotidiano vivenciado por essas crianças e adolescentes, que é um cotidiano fronteiriço e que reproduz relações sociais próprias.

Assim, podemos destacar as falas que compreendem essas questões:

Em relação à Geografia, eu sempre procuro trabalhar a relação das trocas, procuro trabalhar o Brasil, também a Bolívia. Sempre procuro *estar colocando* os dois países. Um exemplo, é no sétimo ano, trabalhando população do Brasil na aula passada, fiz o comparativo com a Bolívia, trazendo os dados do país e fazendo o comparativo, sempre faço isso. (PEU – CB, 2019, grifo nosso).

O lado positivo é que *a gente tem* duas culturas muito legais, a da Bolívia e a daqui do Brasil e a gente procura sempre *estar trabalhando* as duas de forma igual, porque não tem uma cultura melhor que a outra, mas são diferentes e por isso devem ser respeitadas da mesma maneira. (PEC – PP, 2019, grifos nossos).

Sempre tem que levar em consideração, sempre que você vai trabalhar algum assunto que tenha alguma relação, tem que falar um pouquinho

⁵⁵ Em entrevista para UNIVESP, em 2013, a Professora Dr^a Cecília Hanna Mate afirmou: “Eu não posso falar de currículo só a partir de um documento formal e oficial, a então LDB de 1961, de 1971 de 1996; isso digamos assim é o currículo, a Lei de Diretrizes e Bases onde estão concentrados os princípios, o que ensinar, as séries e a regulamentação. Agora, o currículo vivo é outra coisa, tanto que muitas vezes para alguns autores nem sempre é aplicado, e o que é aplicado, nem sempre a LDB dá conta.” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jm-goffUPSc&t=349s&ab_channel=UNIVESP. Acesso em: 25 jan. 2021.

nessa questão... Porque existe mesmo essa diferença, mas *a gente percebe* bem essa questão da cultura fronteiriça, sabe? Eles são bem integrados, a gente não tem problema, não em relação a eles paraguaios e brasileiros. Raro, mas às vezes acontece *da gente ver* um que tem preconceito, que fala mal de paraguaio, sabe? Mas isso é raro! Geralmente eles estão bem amigos. (PEU – PP, 2019, grifos nossos).

Eu acredito que facilita na hora de contextualizar alguns conteúdos. Então quando você trabalha, no sétimo ano, território, fronteira... ele te facilita, que você tem exemplo, você contextualiza, marco, fronteira, limite... Quando *a gente trabalha* moeda, quando a gente trabalha população, as diferentes fases demográficas... então *a gente tem* o Brasil e o Paraguai, então pra contextualizar ele facilita. Mas, no mais, é uma escola... os conteúdos são como uma escola de outro lugar. Não foge muito disso. (PEC – PP, 2019, grifos nossos).

Nas falas das professoras, podemos notar um pouco do que elas trabalham enquanto prática docente. Pelo processo de pensar o território em que estão inseridas, bem como quais sujeitos estão participando do processo de ensino e aprendizagem nestes fragmentos de diálogo, notamos este comprometimento. Quando nos referimos a escolas na fronteira, estamos traçando, assim, um diferencial importante e devemos encarar a multiplicidade enquanto um fator existente nos conteúdos e habilidades a serem trabalhados em sala de aula, mesmo que eles não estejam descritos nos currículos ou na BNCC.

O professor tem de ter capacidade de forjar um diálogo entre a burocracia, as normas regimentais, os documentos e toda a carga administrativa do ser professor, com a possibilidade do ensinar e aprender junto aos estudantes. E isto não é tarefa fácil, nem exclusiva das escolas na fronteira, mas uma tarefa cotidiana de todos os professores. Assim, compreender de *onde se fala*, com *quem se fala*, e as relações presentes dentro e fora do espaço escolar que, por sua vez, interferem diretamente no aprendizado das crianças e adolescentes, forja um professor consciente do seu papel em sala de aula.

Por isso, é que, muitas vezes, temos que deixar de lado todo tipo de abordagem técnico-científica e, desarmados, estar simplesmente com o outro. Poderia dizer então que, fundamentalmente, educar é estar com o outro. (NOVASKI, 1986, p. 14).

Essa compreensão implica na leitura da territorialidade dos estudantes, ou seja, em suas trajetórias, seu contexto social e familiar, bem como nas diversas relações que os atravessam. Entender a escola, ou melhor, a sala de aula como um encontro de territorialidades, e trabalhar com essa multiplicidade é fundamental. As professoras que participaram desta pesquisa indicaram esse processo em suas falas e em seus compartilhamentos de experiências.

Encarar a sala de aula como “um encontro de gente com gente” (NOVASKI, 1986, p. 14) e, desta forma, um encontro com as territorialidades dos sujeitos é conseguir extrapolar a dureza da burocracia que implica em ser professor e tornar-se, junto aos estudantes, um professor sensível ao encontro que ocorre em sala de aula. Se *educar é estar com o outro*, a leitura da realidade na qual se inserem o professor e os estudantes torna possível esse encontro; é preciso encarar a profissão docente como um encontro de sujeitos, de humanidades, de territorialidades.

É preciso destacar que durante o desenvolvimento do trabalho de campo desta pesquisa, no ano de 2019, estava ocorrendo o processo de implementação e adequação da base curricular à BNCC. As escolas, então, estavam em processos significativos de mudanças, e esse fato compareceu nas falas das professoras. Pensar as territorialidades das escolas na fronteira, frente à implementação de uma base comum para o país inteiro, certamente é pensar em implicações contraditórias que podem desdobrar-se a implicações negativas. O destaque aqui vai para a retirada do espanhol como segunda língua e a implementação do inglês.

O debate em si não é apenas pela segunda língua e a implicação curricular desta mudança, até porque as mudanças de currículo são necessárias para o movimento da escola. Mas, o debate que nos inserimos é justamente a supressão da compreensão da multiplicidade linguística da fronteira do Brasil com a Bolívia e com o Paraguai, compreendendo que a língua também é instrumento de poder, de hierarquia, de reconhecimento e valorização do outro. Retirar a língua espanhola do currículo para a implementação do inglês, implica na padronização das escolas, infringindo, desta forma, as diversas territorialidades que se inscrevem nesse contexto.

A leitura que as professoras apresentaram sobre este fato, demonstrou novamente um comprometimento com o território em que estão inseridas e fundamentalmente com a prática docente. Compreender que a padronização tem por um lado a supressão das particularidades locais é fundamental para dialogar com a necessidade de construir um currículo para um país de proporções continentais como o Brasil, de pouco mais de 210 milhões de habitantes⁵⁶.

⁵⁶Ver em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020#:~:text=IBGE%20divulga%20estimativa%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20dos%20munic%C3%ADpios%20para%202020,-Editoria%3A%20Estat%C3%ADsticas%20Sociais&text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,77%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020#:~:text=IBGE%20divulga%20estimativa%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20dos%20munic%C3%ADpios%20para%202020,-Editoria%3A%20Estat%C3%ADsticas%20Sociais&text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,77%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019.). Acesso em: 28 dez. 2020.

Tem espanhol e inglês. Só que o inglês faz uns dois anos só que foi implantado aqui na escola, antes tinha só o espanhol. Então a maioria dos alunos do Ensino Médio, por exemplo, eles estão vendo o inglês... ali estão no segundo ano que estão vendo inglês, sabe? Não faz muito tempo não. (PEC – PP, 2019, grifos nossos).

Apenas na escola integral de Ponta Porã manteve-se as duas línguas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, isso devido a um tempo maior de permanência do estudante na escola, permitindo assim que existam duas opções de segunda língua para que os estudantes cursar. As demais escolas passaram por um processo de supressão da língua espanhola e imposição da língua inglesa, sem um processo de transição, a partir da Resolução/SED N° 3.196 de 2017⁵⁷.

Pensar o currículo “de cima para baixo”, a partir da implementação da BNCC, sobretudo nas escolas da fronteira, tem sido lidar com a supressão de parte da riqueza cultural na escola. As falas das professoras sobre as multiplicidades culturais encontradas nas escolas e em especial na sala de aula refletiram a perda dessa troca em busca de uma padronização.

Aqui eu vou conseguir falar só sobre o noturno mesmo. Então, aqui no noturno os alunos são brasiguaios, sua grande maioria. A língua, então, eles trazem esse misto de língua portuguesa e o espanhol, um “portunhol” na maioria das vezes. (PEC – PP, 2019, grifo nosso).

Gosto de trabalhar em escolas de fronteira, pois tem as trocas culturais. Questão da língua é um desafio, mas no dia a dia a gente vai superando. É difícil para o professor e também para o aluno. (PEU – CB, 2019).

As professoras compartilham suas impressões a partir da prática docente em uma escola da fronteira. Desta forma temos opiniões diversas, pois estamos lidando com um conjunto de sujeitos diferentes, em localidades diferentes, que possuem trajetórias diferentes. É justamente esse ponto que valorizamos nesta pesquisa: a percepção da singularidade e a busca da não uniformização/padronização. Poder trabalhar com a riqueza do local é tarefa fundamental para a escola da fronteira.

Cada escola traduz um território único, isso porque entendemos “território como um conjunto relacional de poder” (RAFFESTIN, 1993). Dessa forma, os sujeitos que se relacionam nesse contexto e forjam as relações socioespaciais constroem esse movimento de multiplicidade única. Obviamente, é necessário que haja certo direcionamento por parte do Estado, até porque a escola é uma instituição estatal, mas a supressão das particularidades,

⁵⁷ Ver em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017. Acesso em: 28 de dez. 2020.

como no caso da substituição da disciplina de espanhol, empobrece as possibilidades de trocas locais e a construção de identidade da escola.

A escola, como encontro de “gente com gente”, como um processo de trocas de territorialidades e trajetórias, mostra-se como uma possibilidade analítica, capaz de pensar relações outras sobre a burocracia, tão presente no cotidiano escolar, tanto dos professores, quanto da gestão, e até mesmo dos estudantes. A burocracia que é necessária para o fazer da escola, acaba comprometendo parte do processo de ensino e aprendizagem enquanto uma perspectiva “libertária por parte de educadores comprometidos com a educação.” (FREIRE, 2000).

Não só a burocracia, mas também a condição de precarização⁵⁸ das relações de trabalho se evidenciam em todas as falas dos sujeitos. Essas condições existem para além da fala, na materialidade da escola, nas paredes, nas carteiras, nos materiais, nos insumos, na merenda, nos salários e nas carreiras. Certamente, o desinvestimento na educação básica pública, enquanto projeto de Estado, está entre as maiores fragilidades encontradas em nossa pesquisa e que interfere diretamente no espaço da escola, ao lado das imposições curriculares e da perda de autonomia do professor, mas também das escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos. Tais condições estão na contramão de vários normativos criados durante pouco menos duas décadas de políticas de inclusão, de respeito à diversidade de todas as formas e investimentos em escolas diferenciadas e formações específicas⁵⁹.

Um bom exemplo, que não é isolado, foi que no ano de 2019, mesmo ano de realização desta pesquisa, o governo estadual promoveu, com ajuda dos deputados e sob caráter emergencial⁶⁰, a redução salarial (32%) dos professores contratados temporariamente na rede pública estadual. O salário-base deixou de ser equivalente ao dos concursados,

⁵⁸ “[...] observou-se que as transformações ocorridas na esfera do trabalho, na qual se podem citar a flexibilização dos contratos de trabalho, teriam contribuído junto aos processos desencadeados através das reformas educacionais, dos anos 1990, ao movimento de intensificação e, conseqüentemente, precarização do trabalho docente [...] cada vez mais esse profissional tem se deparado com uma realidade difícil, por exemplo, trabalho em vários turnos, salários depreciados, trabalho extra-sala [sic], infra-estrutura [sic] problemática, contratos de trabalho temporários, entre outros.” (ABONIZIO, 2012, p. 25).

⁵⁹ Vide lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm; Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm; Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

⁶⁰ Conferir as matérias disponíveis nos links <https://www.midiamax.com.br/politica/2019/barbosinha-diz-que-vantagens-compensam-perda-salarial-de-professores> e <http://www.acpms.com.br/descaso-aos-professores-deputados-aprovam-pl-do-governo-que-reduz-salarios-de-professores-e-desmonta-a-educacao-publica-de-ms/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

reduzido em um terço⁶¹, sob a justificativa de enxugar os gastos públicos, a partir da Lei complementar nº 266, de 11 de julho de 2019.

Os efeitos da lei em questão somam-se aos contratos fragilizados, refeitos a cada semestre. Ainda, nos períodos de férias do calendário escolar, os professores contratados têm seus contratos revogados, não tendo direito a salário, nem aos benefícios do período. Ser professor contratado temporariamente da rede pública de Mato Grosso do Sul é experienciar a política perversa de precarização do trabalho docente: não ter plano de carreira, não ter garantias contratuais e, muito menos, salários condizentes com o trabalho desempenhado.

Acompanhar esse processo não só enquanto pesquisadora, mas também enquanto professora da rede, foi fundamental para compreender que essa medida faz parte de um projeto maior de sucateamento da rede pública, o retrocesso em curso, o ataque ideológico⁶² aos profissionais da educação e à escola. Todos esses elementos compõem um complexo de projeto de precarização do trabalho docente e atingem em cheio as escolas públicas.

Nas falas das professoras, quando questionamos sobre como qualificariam a estrutura da escola, notamos que esse projeto tem sido orquestrado para ofertar o mínimo de estrutura e exigir o máximo dos profissionais na linha de frente, fazendo uma “educação barata”, com baixos custos para os governos.

Tá ruim, falta reforma, essa escola até hoje falta reforma, tem 22 anos e nunca teve reforma. A gente tem ar-condicionado, mas não tem um quadro branco. O mobiliário das salas também está bem ruim. A quadra precisa de uma reforma urgente. Temos biblioteca, temos sala de informática, mas nem todos os computadores funcionam. (PEU – CB, 2019, grifo nosso).

A estrutura da escola que a gente tem, ela não atende como deveria, por exemplo, se você vai ficar o dia inteiro, você teria que ter pelo menos um vestiário, onde as crianças pudessem tomar um banho, principalmente depois da educação física [...] A questão da informática, que por ser rural a internet não é tão rápida, a gente tenta trabalhar da maneira que dá com pesquisas. (PEC – CB, 2019).

[...] precisaria melhorar muito. Inclusive, quando foi falado que ia ter essa reforma aqui, a gente achou que ia ser uma reforma que era o que a gente precisaria, de uma biblioteca boa, grande, né? A gente não tem hoje a biblioteca está improvisada em um laboratório que era pra ser laboratório

⁶¹ <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/07/16/entra-em-vigor-lei-que-reduz-salario-de-professores-convocados-em-mato-grosso-do-sul.ghtml>. Acesso em: 2 jan. 2021.

⁶² Aqui enfatizamos enquanto ataque ideológico o destacado no primeiro capítulo desse trabalho: o avanço do neoconservadorismo e a desvalorização da profissão docente, das metodologias, de pensadores e da própria escola.

de ciências, então a infraestrutura falta bastante. (PEU – PP, 2019, grifo nosso).

A nossa escola nunca teve uma reforma do governo do estado. Da mesma maneira que foi entregue nos anos 70, início de 80 [...] ela está! Então, assim, o que nós temos são pequenos reparos feitos pela própria comunidade. Então a direção da escola, faz [...] Então assim, hoje a escola tem [...] A sala dos professores tem cerâmica, tem um piso na parede, uma pintura, por conta de trabalho da escola, não é do governo do estado, *né?* (PEC – PP, 2019, grifo nosso).

A fala das professoras tem em comum, em primeiro lugar, a convivência com condições de trabalho precárias, em espaços físicos inadequados e/ou sem acesso a condições fundamentais para o funcionamento das escolas, como é o caso de bibliotecas, ou salas de professores e, até mesmo, de vestiários, para uma escola que funciona como integral. Assim, foi sintomático que a percepção das professoras foi de que “faltavam reformas”. O fato é que o que “falta” não é um problema, de fato. Na verdade, o que observamos é que essa é uma política pública.

A sociedade capitalista, como já debatemos, promoveu a institucionalização da escola como demanda fundamental, visando à garantia da melhor organização e produção cada vez mais de mercadorias. Contudo, não é para ser uma escola de formação de sujeitos, que estimula a criatividade; antes pelo contrário, a escola é espaço de formação para a sociedade e, como tal, para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a deterioração dos prédios e equipamentos escolares, assim como a manutenção de péssimas condições de trabalho dos professores, compõem parte da política. Tem sido senso comum (historicamente) a conformação dos profissionais que atuam nas escolas, os estudantes e seus familiares, de toda a comunidade, portanto, com o fato de que “não tem dinheiro” para a educação, para construir e manter escolas funcionando adequadamente. Assim, também é senso comum que “festas e rifas” organizadas pela comunidade escolar são a solução.

Há, portanto, uma “consciência” consolidada, que embora se apresente como “cobrança e indignação” aos governos, não se consolida como ação de mudanças reais nas políticas públicas. Não é aleatório que todas as escolas analisadas tenham fragilidades em suas infraestruturas e que tais condições interfiram na relação ensino-aprendizagem.

A única escola que passava pelo processo de reforma durante a realização dessa pesquisa foi a escola urbana de Ponta Porã, isso porque tal escola está em um processo de

implantação do ensino integral, que demandava necessidade urgente de reformar a escola para comportar “minimamente” essa modalidade de ensino, qual seja, estava em ampliação.

A instalação da escola integral demanda algumas estruturas como: refeitório, laboratórios, espaços para armazenamento dos materiais, espaços de convivência e descanso dos estudantes, por exemplo. Contudo, as condições que estavam sendo instaladas estavam longe do ideal, uma vez que muitas das demandas não foram atendidas, ou mesmo os planos iniciais foram adaptados pela falta de recursos ou repasses adequados. Isso ocorreu com os armários destinados aos materiais dos estudantes, a ampliação e instalação de uma biblioteca adequada e os insumos dos laboratórios de ensino.

Dessa forma, compreender que o espaço escolar, sobretudo enquanto um espaço de interações sociais e de aprendizado não supre as necessidades reais dos sujeitos que ali se relacionam, é compreender que isso gera um apanhado de resultados que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho docente e a interação desses sujeitos. Sendo assim, a precarização não se trata apenas de uma carteira quebrada ou de um computador que não funciona, isso é sua condição materializada; ela é também imaterial, porque resulta em interferências sociais, emocionais, profissionais, junto aos trabalhadores da educação e também aos estudantes.

Trata-se, em segundo lugar, mas não menos importante, da implicação prática, da desmotivação e desvalorização que englobam esse espectro, no sentido subjetivo gerado a partir do material, do concreto. Referimo-nos à convivência com salários baixos, manutenções prediais e de equipamentos, bem como acesso limitado à internet. Uma estrutura deficitária que atinge o ensino-aprendizagem e se consolida enquanto processo de desvalorização dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativada (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Esse processo de internalização que o autor destaca “são concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma ‘ordem natural’ supostamente inalterável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 37). Dessa forma, compreender que, para

a educação, as condições estão dadas e são naturalmente precárias, em um discurso aliado ao conformismo, e a aceitação da parte que nos cabe dentro desse sistema ordenado está diretamente ligado ao processo de internalização, para o qual, inclusive, a escola que conhecemos foi estruturada.

Essas condições, tanto estruturais, salariais e ideológicas atravessam a escola, o trabalho docente e as relações socioespaciais. O território da escola, enquanto apanhado relacional de poder, tem o Estado como direcionador de grande parte da sua condição. Obviamente como relacional, o poder, transcende um bloco monolítico e sofre influências e disputas a partir dos sujeitos inseridos nesse contexto.

Estamos aqui ressaltando, então, a condição de internalização de onde esses sujeitos cabem na sociedade, quais são suas possibilidades materiais para tal e, fundamentalmente, a posição hierárquica em que estão inseridos. Tal como o autor destaca:

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifo do autor).

Ressaltamos que o mínimo é insuficiente para desenvolver uma educação de qualidade e a valorização do professor e do estudante. O caminho que se apresenta para o início da terceira década dos anos 2000 mostra-se como um retrocesso em curso, guiado pelo avanço da precarização das escolas e das carreiras dos profissionais da rede pública, aliado à internalização apontada, enquanto processo estrutural.

Um terceiro ponto, ainda, que é necessário evidenciar, é que mesmo nesse processo de precarização pungente, temos a escola enquanto possibilidade, enquanto contradição, enquanto transformadora de realidades. Temos os profissionais comprometidos com o “não valorizar o não ter”, mas valorizar as potencialidades desses sujeitos e dessas escolas. Este mérito de transformar centavos em comida de qualidade para a merenda ou de reinventar-se, enquanto professor, para atingir processos de ensino e aprendizagem satisfatórios, apesar da precariedade, não é de governos, muito menos do Estado; é mérito total dos trabalhadores comprometidos com a educação pública.

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a

criação deu uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2008, p. 56, grifos do autor).

Esse movimento de *contrainternalização* ocorre na prática diária, na construção dos *territórios* e, sobretudo, na leitura comprometida dos professores com as territorialidades dos sujeitos inseridos nesse movimento; denominamos *movimento* justamente pela potência do deslocar-se, do ir e vir, do transcender. Aqui estamos falando da coletividade, da visão conjunta, das estratégias e das possibilidades que encontramos por entre as contradições dos caminhos da educação escolar.

Durante a conversa com as professoras, a vivência em sala de aula e propriamente o tempo em que estão inseridas nas escolas da fronteira, notamos justamente esse movimento.

Mas, assim, no mais, *a gente divide* os espaços, torna os espaços coletivos, *a gente tenta* explorar os espaços verdes para fazer outras atividades, como você viu, está tendo uma revitalização, arrumando os espaços com trabalho dos professores e alunos, fazendo plantações, tipo um jardim para que se tornem espaços que a gente possa usar para uma leitura, que *a gente tem* que explorar o que *a gente tem* aqui, *a gente é* limitado em espaço, mas *a gente* não deixa que isso limite as nossas ações, *a gente* sempre procura estar extrapolando as barreiras que são impostas pelo espaço que *a gente tem*. (PEC – CB, 2019, grifos nossos).

Tenho procurado aprender a usar com eles o celular deles, isso é uma coisa que eu estou começando esse ano e isso é difícil, como eu comentei pra você, tem várias dificuldades aí, *né?* Uma dificuldade é que nem todos têm, outra dificuldade é que alguns aproveitam e brincam e, aí, o professor tem que ficar rodando, tem que ficar de olho, conversando com eles [...] Mas, tem um lado muito bom, sabe? Aqueles que têm interesse, eles conseguem obter mais informação com a gente orientando [...] é muito bom! (PEU – PP, 2019, grifo nosso).

Como se pode observar, as possibilidades aparecem, e a criatividade e a perseverança dos profissionais envolvidos na escola, em fazer com que de fato essas crianças e jovens tenham uma educação melhor possível, mesmo com o mínimo da estrutura do Estado, comparecem em seus dizeres. Durante entrevista com uma das professoras, o ruído ao fundo da gravação é de marteladas, que ela interrompe e diz ao coordenador que está agachado no chão consertando um banco com martelo e pregos que o ruído vai aparecer na gravação, e ele responde: “aí você fala que era a coordenação pedagógica trabalhando”.

Este diálogo atravessa nossa pesquisa, ainda que não seja específico e metodologicamente estabelecido, mas porque é justamente o que evidencia-se na fala das professoras, no cotidiano da escola, nas dificuldades enfrentadas. Se não o fizermos, ninguém fará. Se não criarmos, reinventarmos, se não superarmos não haverá nada além de limites e, de limites, a escola pública já está abarrotada, inclusive sob eles estruturada. Não

buscamos uma romantização da precarização, mas buscamos um olhar sensível aos profissionais que extrapolam suas funções docentes ou de gestão para o funcionamento das escolas. O que se observa são pessoas que trabalham para a escola e dão para a educação sua vida e suas relações mais íntimas de afeto, a cada turma, a cada estudante e a cada família que atendem. Certamente, as professoras de Geografia das escolas ofertam muito mais que aulas de 50 minutos, e isso pudemos comprovar.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53, grifos do autor).

Podemos afirmar que, felizmente, os sujeitos inseridos na educação formal, nas escolas da fronteira, têm a condição de conseguir levar para dentro esses aprendizados e, com os diversos sujeitos, forjar contradições no processo de ensino e aprendizagem, seja no banco que se conserta, no celular que se utiliza enquanto ferramenta, mesmo este sendo proibido nos regimentos escolares, nas aulas fora da sala, nos passeios pela cidade, e por todos os processos que não cabem no currículo, muito menos nas leis direcionadoras da escola. A escola, enquanto movimento, movimento de sujeitos e de encontros de “gente como gente”, manifesta a potência de se aprender coletivamente.

Dessa forma, buscamos qualificar nossas análises com as contribuições dos estudantes, que participaram por intermédio das professoras e trouxeram suas trajetórias a partir de desenhos e frases descritas em uma atividade direcionada a eles.

Pensar a escola enquanto coletiva, um emaranhado de relações e sujeitos que a forjam diariamente é uma tarefa difícil, a qual esta pesquisa se propôs a fazer, mesmo que com suas limitações.

OS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DA FRONTEIRA

Desde o início de nossa pesquisa, os estudantes compareceram como sujeitos importantes para compreendermos o espaço da escola, sobretudo porque é para dar conta da educação de crianças e adolescentes que ela passou a existir.

Contudo, é sabido que, para dialogar com eles, dentro do tempo que tínhamos para realização dessa pesquisa de mestrado, seria necessário fazê-lo por meio indireto, e com o desenvolvimento de atividades. A alternativa proposta foi a realização de uma atividade para

ser aplicada durante uma aula de Geografia. Dessa forma, as professoras participantes desta pesquisa, além de conceder-nos uma entrevista, também permitiram o desenvolvimento de uma atividade com os estudantes, formulada com o objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre a escola, bem como os territórios e territorialidades que se inserem nesse contexto.

Ressalto novamente o empenho e a disposição das professoras no desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, que abraçaram a ideia e forneceram os caminhos possíveis para o acesso aos estudantes, assim como a disposição da coordenação e direção, de liberar o acesso às aulas, por meio da disciplina de Geografia. Este caminho, que não foi curto, demonstrou a dificuldade e a proteção no acesso aos estudantes, bem como o comprometimento da escola, a partir da apresentação de nossa proposta em participar.

Realizar pesquisa na escola conta com um apanhado de caminhos longos, tanto por receio do que será dito, quanto porque existem procedimentos “padrão” para o acesso. A compreensão por parte dos pesquisadores tem de considerar que a escola é um território imerso de relações, sejam elas de controle ou de possibilidades e o diálogo é a principal ferramenta para conseguir acessá-la. Destacamos, também, que a condição de professora da rede pública de Mato Grosso do Sul, ainda que em contrato temporário, facilitou o diálogo e a compreensão da realidade, além da reflexão sobre caminhos possíveis.

A atividade preparada e direcionada tinha duas perguntas: na primeira, os estudantes escreveram o que pensam/acham sobre a sua escola; na segunda, os estudantes realizaram um desenho sobre o que eles mais gostavam na escola.

As salas foram indicadas pelas professoras, dentro de suas possibilidades e horários disponíveis. Assim, nas escolas de Corumbá, acessamos o Ensino Fundamental II, na escola urbana o 9º ano (12 alunos) e na escola do campo o 8º ano (6 alunos). Nas escolas de Ponta Porã, acessamos o Ensino Médio, sendo na escola urbana, o 3º ano (32 alunos) e na escola do campo, o 1º ano (12 alunos), no período noturno.

Observamos que as turmas eram bastante diversificadas e isso aconteceu sob muitas perspectivas. A quantidade de estudantes por sala, por exemplo, demonstrou ser bem variada. No ensino diurno, as salas tinham mais estudantes do que no ensino noturno, por exemplo. Além disso, as escolas do campo têm menos alunos do que as urbanas.

Outro ponto a ser destacado é que a turma do ano final do Ensino Fundamental II (9º ano) expressou um fenômeno de difícil enfrentamento pelos educadores, qual seja a

evasão⁶³, ao longo dos anos. Este não é um processo isolado. De acordo com dados do próprio Ministério da Educação (2019), existe uma taxa de evasão anual acima de 20%. Se pensarmos que existiam 21 estudantes no 8º ano e 12 no 9º ano, em 2019, ainda que não sejam diretamente relacionados, podemos intuir pela redução do número de estudantes no 9º ano de 2020⁶⁴. O fato é que, nessa faixa de idade, já há deslocamento de jovens para o mercado de trabalho para ajudar na renda familiar. Alguns migram para o noturno, mas o fato é que as salas de Ensino Fundamental no período noturno já não têm sido mais oferecidas, de modo que, às vezes, esses alunos que evadem para trabalhar ficam sem opções de estudar à noite, e acabam indo para turmas de EJA, por exemplo, ou deixando definitivamente de estudar.

O ensino no período noturno também conta com taxas de evasão mais altas do que o período diurno, uma vez que o perfil dos estudantes é diferenciado e pudemos observar uma distorção idade/série mais acentuada. São estudantes que trabalham durante o dia e vão para a escola no período noturno; estudantes que reprovaram ou pararam de estudar por algum tempo e retornam para escola. Outro fator é que as turmas do período noturno apresentam aumento da evasão no decorrer do ano letivo. Assim, como nossa pesquisa nesta escola foi realizada no terceiro bimestre do ano letivo de 2019, o processo de desistência dos estudos, por parte dos estudantes, já estava bem agravado.

Feitas essas considerações importantes sobre o contexto que nos inserimos nesta pesquisa de campo pelas diversas turmas nas escolas da fronteira, elencamos elementos de análise a partir do material disponibilizado aos estudantes. Classificamos as respostas escritas e os desenhos em alguns grupos de aproximação para qualificar nossa análise. Nas respostas escritas: (1) Elogios; (2) Críticas; (3) Relações sociais e afetivas; e (4) Fronteira (Gráfico 1). E a partir dos desenhos: (5) Territórios; (6) Alimentação; (7) Relações sociais e afetivas; e, (8) Simbólico.

Essa classificação foi uma tentativa de aproximar os discursos dos estudantes, permeados pelos textos e desenhos por eles realizados, em relação ao seu relacionamento com a escola. Essa tarefa foi desafiadora. Além do mais, trazer a contribuição estudantil para esta pesquisa, da forma com que conseguimos adequar aos padrões éticos e burocráticos,

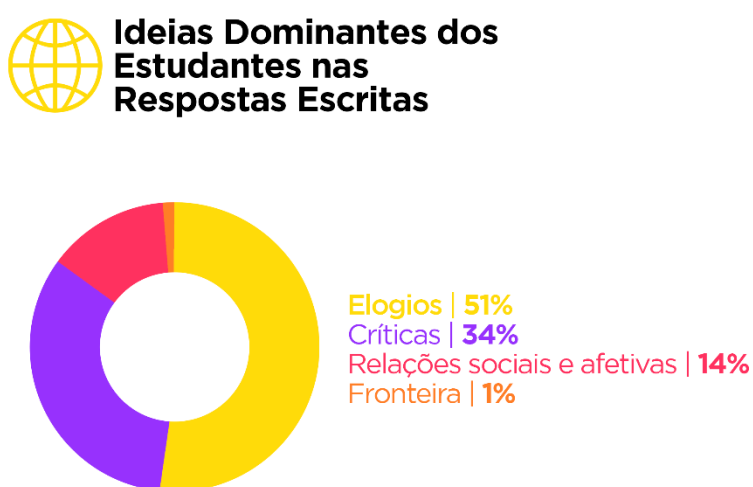
⁶³ Para acessar os dados de 2019 fornecidos pelo Ministério da Educação acesse <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 6 jan. 2021.

⁶⁴ Não estamos aqui criando uma regra, mas analisando o processo que encontramos durante o trabalho de campo, buscando criar parâmetros de análise a partir dos dados oficiais, das falas dos sujeitos e da análise da realidade encontrada em campo.

contribuiu para evidenciar as territorialidades desses sujeitos e, dessa forma, compreender a leitura do território da escola.

Nas respostas sistematizadas, encontramos ideias que permeiam as classificações apontadas. Em uma dessas atividades pudemos apreender mais de uma ideia dominante e, dessa forma, ao classificar, dividimos em grupos de aproximação para sistematizar assertivamente esse universo de sessenta e duas atividades. Ao todo, as ideias relacionadas à parte escrita da atividade totalizam 169, sendo Elogios (1) 87; Críticas (2) 57; Relações sociais e afetivas (3) 23; e Fronteira (4) duas. (Figura 3).

Figura 3 - Ideias dominantes dos estudantes nas respostas escritas.



Fonte: Dados do trabalho de campo, 2019. Diagramação: Iara Pereira Cardoso.

Isso demonstra a percepção dos estudantes sobre a escola. É necessário ressaltar que Elogios (1) foi a classificação mais numerosa. Mesmo se somadas as demais juntas, ainda assim os elogios mantêm-se como dominantes. Pensar a escola a partir desse processo de reconhecimento do estudante, tanto do trabalho dos profissionais envolvidos quanto da relação que constroem na escola, enquanto território, é fundamental para compreender essa expressão numérica.

As críticas (2) que compareceram, sobretudo como uma ideia de crítica para a melhoria da escola chamam a atenção ao analisarmos as atividades, justamente por traduzirem esse reconhecimento do território enquanto relacional e processual, do qual os estudantes fazem parte. Da mesma forma, pensamos nas Relações sociais e afetivas (3) e a

Fronteira (4), demonstrando que, para além do material, existe a relação simbólica, socioespacial e afetiva a partir das territorialidades na escola.

Os estudantes, em geral, trazem muitos Elogios (1) às escolas. Quando perguntados sobre o que pensam/acham da escola em que estudam, demonstraram um sentimento de pertencimento, seja pela longa trajetória na mesma escola, seja pela sensação de fazer parte deste território. Muitas falas englobam o elogio à estrutura, ao corpo docente, ao ensino, à comida e aos funcionários da limpeza. Notamos que o que mais se repete é um elogio para esses elementos e sujeitos.

Sem palavras, a escola é perfeita (EUCB - 9º ano, 2019).

A escola [...] é um lugar legal para estudar, que ensina muito bem os alunos. (EUCB - 9º ano, 2019).

A escola é um lugar mais importante para as pessoas, você aprende muita coisa na escola. Na escola a quadra é o lugar que eu gosto mais. (ECP - 1º ano, 2019).

Esses dizeres dos estudantes refletem a relação dos mesmos com a escola. O sentir-se à vontade, o gostar de estar nesse ambiente, mostram a importância que dão para a escola. Todos esses elementos são capazes de criar uma relação socioespacial dos estudantes com a escola, assim como com os demais sujeitos que participam ativamente da construção desse território.

Eu acho ela legal, é pra ficar do jeito que tá, os professores são legais, eles ensinam bem. Os funcionários de limpeza fazem seu serviço bem feito, etc... (EUCB - 9º ano, 2019).

Eu tenho quatro anos na escola, dos meus quatro anos eu olho uma escola boa por que *nós tem* professores capacitados e determinados e a comida é boa e gostosa e os funcionários *são alegre*, na minha opinião. Eu amo minha escola. (ECCB - 8º ano, 2019, grifos nossos).

É interessante o destaque que os estudantes dão aos trabalhadores da escola, professores, agentes de cozinha e, também, ao pessoal do setor da limpeza. Esses sujeitos não foram entrevistados durante nossa pesquisa de campo, mas foi interessante perceber que eles compareceram nos dizeres dos estudantes. Pensar a escola enquanto um conjunto de sujeitos, que desempenham diferentes papéis para a construção desse território é fundamental, pois aqui estamos falando de criar relações, de reconhecer a importância do outro e de compreender que existe mais do que a sala de aula, os professores, a gestão - existem também outros trabalhadores que desempenham um papel fundamental dentro desse ambiente - para que de fato atenda as demandas dos sujeitos.

Os elogios aos funcionários da limpeza compareceram quatro vezes, a direção das escolas compareceu igualmente quatro vezes, o que totaliza aproximadamente 6,5% das respostas. Assim, é interessante pensar que os funcionários de limpeza compareceram igualmente àqueles da direção da escola, demonstrando o reconhecimento, mas também, a proximidade que os trabalhadores acabam tendo com os estudantes, como são vistos, e como são fundamentais. A verdade é que a gestão tem mais visibilidade, mas o pessoal da limpeza é, sem dúvida, mais acessível e isso lhes dá visibilidade.

Também não faltaram elogios ao corpo docente e o reconhecimento do seu trabalho na escola e com os estudantes. Reconhecer o papel dos professores no dia a dia da construção do conhecimento evidenciou uma relação socioespacial permeada pelo comprometimento docente, que destacamos anteriormente.

É uma escola boa, os professores são muito competentes!!! (ECPP – 1º ano, 2019).

A escola é legal, tem muitos amigos e vários professores legais que ensinam muito bem, sempre gente boa. Tem uma mesa de *ping pong*, eu gosto muito de jogar, e uma quadra de futebol muito bacana. (ECPP – 1º ano, 2019, grifo nosso).

Eu acho a escola muito boa, porque temos um método de estudo muito bom. É um pouco *puxado* [sic] mas já *estamos acostumado* [sic]. Os professores são muito pacientes com os alunos, sempre nos incentivam a dar nosso melhor em tudo que possamos fazer. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

Ser reconhecido pelo trabalho desenvolvido, por aqueles a quem nos dedicamos no dia a dia, os estudantes, contribui para um fortalecimento da relação professor/estudante, pois a partir desse processo de se reconhecer enquanto sujeito que contribui na vida do outro, no encontro de “gente com gente”, estreita relações socioespaciais e potencializa o trabalho docente. Para além de uma consideração do trabalho do professor, estamos indicando um sentido para ele, o sentido de contribuir para a formação cidadã dos estudantes e ser reconhecido por isso.

Os elogios ao corpo docente se repetiram 24 vezes e representam o total de 39% das citações elogiosas a esse conjunto de sujeitos, dado significativo para quantificar essa resposta. Desta forma, podemos afirmar que os estudantes produzem um discurso de reconhecimento dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as menções à qualidade do ensino se repetiram 21 vezes, totalizando 34% das atividades. Entendemos que esses dois indicadores constroem uma relação direta com o

trabalho docente, e à relação professor-estudante. Quando juntamos os dois, a representação chega em 73%.

Outro ponto que ficou evidenciado entre os elogios foi a meritocracia⁶⁵ como fundamento da escola e que compareceu no discurso dos estudantes. Evidentemente que os estudantes estavam reproduzindo um discurso que, de fato, compõe o cotidiano escolar, mas não apenas. A ideia de que por meio do esforço se alcançará o resultado almejado por cada um e/ou que cada um pode chegar a melhores condições sociais e econômicas, em função da sua capacidade e mérito é discurso pronto do neoliberalismo. Contudo, sabemos bem que há divergências significativas na aplicação real deste conceito, uma vez que as estruturas sociais desiguais garantem a manutenção apenas das camadas mais elevadas da sociedade nos melhores empregos e lugares, em detrimento dos menos favorecidos. Vejamos a fala de alguns estudantes:

A escola é importante para o nosso futuro e nosso esforço de estudar, e se formar e ser alguém na vida. (ECP – 1º ano, 2019).

A escola é muito boa, todos os dias aprendemos coisas novas e estamos *num* preparatório para o caminho lá fora. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

A minha escola é muito boa oferece vantagens para todos aqueles que querem e correm atrás do que desejam. (EUPP – 3º ano, 2019).

A escola é um lugar que aprendemos a estudar e também a educação, ensina ler, escrever e dá vida boa. Sem os estudos *não leva a nada* cada trabalho *que acha* hoje em dia tudo a base do estudo. A escola é um ótimo lugar porque estudamos. As pessoas falam porque essa escola não ensina direito. Ensina sim, se o aluno quiser ele passa de ano. A escola presta, o que basta do aluno é querer estudar e dar o melhor à família. (EUCB – 9º ano, 2019, grifos nossos).

É interessante notar que o discurso empregado nestes dizeres dos estudantes reproduz a lógica perversa que permite compreender as diferenças entre os sujeitos em função do esforço individual. Estamos aqui evidenciando que é preciso ponderar o que é desenvolvimento do sujeito e o que é estrutura do modo de produção capitalista. O “ser alguém na vida”, o “correr atrás do que desejam”, “basta o aluno querer estudar”, são expressões complexas e estão para além da busca por um ideal, sendo permeadas pelas

⁶⁵ Em meritocracia se apresentaria como um conjunto de ações para exercício de controle individual. Esta dimensão associa-se à convicção de que não existiriam mais limites para desenvolvimento das capacidades humanas, ocasionando, desta forma, um movimento orientado para o eterno aprimoramento individual, sem qualquer garantia de contrapartida compensatória estabelecida pelo mérito obtido. Ao contrário, o entendimento neste novo contexto sócio-histórico é de que tal recompensa chegaria “naturalmente”. (BEHAR, 2019, p. 262).

relações de trabalho, relações sociais e pela estrutura de classe social instalada no interior da sociedade vivida.

Além disso, a perspectiva de que é preciso “estudar para ser alguém na vida”, se podemos considerar como relevante do ponto de vista da formação intelectual e até profissional, coloca em fragilidade uma gama de sujeitos, os quais, ou foram excluídos do acesso ao ensino formal, ou não cabem nesse espaço porque, enquanto parte das crianças brincam, outras muitas precisam limpar para-brisas e/ou vender doces e água nos cruzamentos e sinaleiras, entre outras formas de trabalho, para ajudar a renda familiar. Pensar esses pontos enquanto indicadores de fragilidades a serem questionadas, nos obriga a escancarar esse discurso, que soa como verdadeiro e de fácil assimilação, mas que, de fato, se choca com a realidade dentro e fora do ambiente escolar.

Se os estudantes fazem elogios, também foi possível encontrar nos seus dizeres e nos desenhos algumas críticas (2). A maior parte das críticas elaboradas pelos estudantes estão relacionadas com a questão da escola em tempo integral. Isso se deve tanto ao montante de atividades dessa turma, quanto ao nível de satisfação e/ou cansaço dos estudantes.

Como se percebe, a nossa pesquisa foi atravessada pela educação integral, não por uma escolha orientada, mas pelo fato de as escolas atenderem grande número de estudantes, inclusive os que moram nos países vizinhos e propriamente constroem as relações a partir deste fato. Dessa forma, houve a consideração de diversas críticas ao funcionamento da escola integral, sobretudo no que tange ao cansaço dos estudantes, mas também quanto à rigidez das regras, distanciamento da casa e das coisas que têm ou podem fazer em casa.

A escola apresenta um ambiente confortável, porém ficaria melhor se houvesse lugares onde os alunos pudessem passar o tempo no descanso. Há regras relativamente rígidas, há bons professores e as aulas são de qualidade. (EUPP – 3º ano, 2019).

Período integral não é fácil, bastante cansativo e entediante. Apesar disso, os professores são excelentes, há interações interessantes entre eles, *existe* outras atividades também. A escola tem uma banda de percussão *a qual* participo. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

Pra mim, a escola é muito razoável. É difícil ficar no integral, porque sobra pouco tempo para ficar em casa, e não tem quase tempo. Parece que tudo pressionado e apressado. (EUPP – 3º ano, 2019).

Se ponderarmos as falas dos estudantes e considerarmos o desgaste do corpo e da mente em uma jornada semanal próxima de 40 horas, podemos perceber que o dizer dos estudantes reflete a imposição de um “ficar” na escola, mas que desgasta porque a verdade é que as estruturas físicas e, talvez, até pedagógicas estão funcionando precariamente. O

cansaço, a falta de tempo, a pressa, a falta de ambiente adequado para o descanso, são frutos de um processo de educação em tempo integral e compareceu em 14 atividades, totalizando 22,5% das críticas elencadas.

Não é um discurso aleatório e novo nesta pesquisa, o questionamento das estruturas escolares, e também não foi exclusividade dos estudantes da escola integral, antes pelo contrário, outros estudantes, gestores e professores de Geografia com quem dialogamos, também expressaram a precariedade da infraestrutura da rede escolar. De fato, todos os sujeitos são atravessados pela materialidade e, quando notamos a precariedade enquanto projeto de educação, esses pontos certamente compareceriam nas falas dos estudantes.

A escola deveria melhorar mais ainda pintar a escola, pintar as salas e ter mais professores e mais materiais e no refeitório, o não faltar lanche e ter mais alimentos. E ter mais coordenadores. (EUCB – 9º ano, 2019).

Eu acho que a escola *está bom* só que tipo na minha sala falta muito alunos. Sei não porque está ficando vazia a escola mas está bom a escola. O que eu penso da escola que *está bom* as diretoras ajudam na escola, tipo colabora e penso que *está bom*. (EUCB – 9º ano, 2019, grifos nossos).

A minha escola é boa, com ótimos professores e pessoas da limpeza, mas também tem alguns problemas: o teto da quadra está quebrado e sempre que chove é muito ruim porque não saímos para o intervalo, o banheiro e a arquibancada também. Fora essas coisas, a escola é boa, até que gosto dela. (EUCB – 9º ano, 2019).

E escola ensina bem, os professores nos ensinam bem. O que eu acho é que deveriam arrumar a quadra porque está tudo sem teto, quando chove entra água e molha toda a quadra. (EUCB – 9º ano, 2019).

Acho dinâmica e bastante interativa com os alunos, em relação aos acolhimentos, e melhorou bastante em relação anteriormente, precisa melhorar somente nos recursos que fornece em relação às aulas práticas como laboratoriais. (EUPP – 3º ano, 2019).

As demandas estudantis permeavam o estrutural, mas também eram demandas de participação e atuação nas escolas. Isso porque sentiam a necessidade de ampliar a escuta de suas demandas, mesmo que essas demandas sejam difíceis de serem alcançadas. Quando pensamos a escola, temos de pensar esse conglomerado de sujeitos e demandas; muitas vezes, as regras e as restrições não são entendidas com clareza quando temos o não diálogo e sim a imposição da norma. É preciso dialogar com os sujeitos, construir os limites e possibilidades juntos e, sobretudo, praticar a escuta ativa dos sujeitos.

Eu acho que a minha escola tem que melhorar, os professores são bons ensinando, a alimentação não é muito boa, não temos muita participação nas festas, nos projetos, outras séries *se acham melhor*, os professores dão

mais atenção para essas séries e as aulas são muito repetidas. (ECCB – 8º ano, 2019, grifo nosso).

Tem um bom ensino, mas deveria influenciar *desde pequeno* a “aprender a estudar” que é o que fazemos no Estudo Orientado, agora já terminando não se acostuma fácil com isso. A regra de não poder usar o celular ou jogos de azar, são horríveis, porque ficamos nove horas na escola e não podemos usar isso para diversão, no único momento de “lazer” no almoço, claro que pode usar com a autorização do professor, mas é só na e para a aula, com uso pedagógico. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

As demandas estudantis se materializavam nos dizeres e compareciam em algumas reivindicações como foi o caso de quadras esportivas cujos telhados deveriam estar adequados para uso, bem como as arquibancadas; queriam que o lanche fornecido no refeitório fosse suficiente para todos os estudantes; desejavam escolas e salas pintadas, banheiros reformados e materiais novos para uso dos estudantes e docentes; queriam combate à evasão escolar e medidas que pudessem garantir a permanência dos estudantes nas escolas; queriam aulas em laboratórios e democratização na participação dos projetos, festas escolares; queriam usar o celular para além das atividades pedagógicas e normativas menos rígidas.

Veja-se que foram várias as questões levantadas pelos estudantes. Além disso, pensar a proibição é uma tarefa fundamental. Os jogos de azar na escola são marcados como proibidos por uma justificativa que engloba além do próprio jogo de cartas, todo um complexo de relações permeadas pelo vício, idade inapropriada, apostas, e elementos não adequados à escola. Mas este é um tema a ser debatido junto aos estudantes e aos sujeitos que demandam, sobretudo porque se trata de um processo educativo. Não jogar na escola e jogar a partir do portão de saída não resolve a questão mais séria (que é a do vício) como problema estrutural na vida de quem tem, seja ele qual for.

Um elemento fundamental a ser debatido em conjunto é o uso do celular. Nos regimentos escolares ainda há proibição para seu uso. Contudo, o uso dessa ferramenta é cada vez mais demandado, tanto em sala de aula, quanto no uso particular dos estudantes. A proibição por proibição demonstra muito mais sobre poder do que sobre diálogo, dificulta a aceitação e permite à rebeldia estudantil questionar a rigidez das normas.

Ótima, nota 10. Falta aumentar o recreio e menos câmeras de segurança no pátio. (ECCP – 1º ano, 2019).

A minha escola sempre foi boa, eles preparam bem a gente pro futuro e pra vida, porém tem uns professores (uma minoria) que abusam do poder de autoridade, são grossos e querem exigir respeito mesmo sendo desse jeito. Tem outros que falam de coisas pessoais como se fosse legal ou “descolado”. Também tem uns que dão muito apoio e se preocupam

comigo. A escola não tem suporte psicológico e não é *compreensível* com muitas das situações, mas acho que tirando isso eles dão boas palestras e divertidas dinâmicas. O integral ser obrigatório para o Ensino Médio é muito errado por ter pessoas que trabalham ou sofrem de insônia e acaba sendo cansativo. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

Para refletir sobre esses pontos elencados apoiamo-nos em Foucault (2014), sobretudo pela proibição, a imposição de normas, o autoritarismo. Estamos falando de disciplinar corpos e comportamentos ao território escolar e isso implica, neste caso, em cerceamento de comportamentos, sobretudo dos estudantes.

A “disciplina” não pode se identificar como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos. (FOUCAULT, 2014, p. 208).

Quando falamos de território estamos falando de relações de poder, o autor contribui para pensarmos quais relações são essas que permeiam a disciplina na escola, quais os limites e possibilidades que esses sujeitos têm de se relacionar entre si e com o território escolar. Pensar a escola enquanto um conjunto de relações de poder que cerceiam comportamentos e moldam uma disciplina própria é possível para compreender como alguns fenômenos se materializam nesse ambiente.

O fato é que no jogo de forças das relações nem tudo é reprodução, também é possível a produção/construção do contra discurso, o que significaria ter a escola como *outra* possibilidade. Entender a realidade como fruto das contradições permitiria ou não seu desvelamento, mesmo dentro da própria estrutura, hoje consolidada; é possível subverter e disputar a própria lógica hegemônica. (NUNES DE ABREU, 2018, p. 21, grifo do autor).

Em outro trabalho⁶⁶, ao debater também o espaço da escola, observamos que a escola permite essa disputa da lógica hegemônica, da disciplina, do vigiar. Se entendermos o território nesse movimento de relações, essas relações permeiam também outras possibilidades, e justamente essas possibilidades comparecem nas falas dos estudantes, sobretudo nas ligações de relações afetivas, seja com os colegas, seja com os professores. Em 15 atividades elaboradas pelos estudantes observamos uma ligação com a escola, com

⁶⁶ O trabalho ao qual nos referimos é o Trabalho Orientado de conclusão do curso de Geografia Licenciatura na Universidade Federal da Grande Dourados, apresentado no ano de 2017 com o título “A Geografia da Escola: Os Espaços de Poder”, em que nos debruçamos a compreender os diversos espaços de poder no interior de duas escolas de educação básica da rede estadual de Mato Grosso do Sul.

os sujeitos ou com a própria trajetória vivida no interior da escola, totalizando 24% das atividades analisadas.

O terceiro ponto que destacamos aqui, então, foram as Relações sociais e afetivas (3) que os estudantes descrevem nas atividades, comparecendo em 23 atividades, totalizando 37% das respostas escritas. A ligação afetiva com a escola comparece nesses dizeres e é o elemento que mais se repete nesse bloco de análise.

Bom, a escola é um lugar que eu gosto muito, e (nome da escola) é um lugar onde eu me sinto bem, claro que tem suas qualidades e seus defeitos mas nem toda escola é. Vejo que os professores e os outros que trabalham aqui dão o máximo de si para que os alunos tenham um futuro bom. Gosto muito daqui, e estudo aqui desde pequena, então tive muito tempo para observar a escola. Ela não é perfeita, mas amo muito ela e tenho muita gratidão pelos anos de estudo que tive aqui. (EUCB – 9º ano, 2019, grifo nosso).

*Uma escola que tem professores ótimos, que do jeito que eles explicam os conteúdos fica muito fácil para nós. Eu amo essa escola porque meus irmãos já estudaram aqui, e hoje em dia eles são do exército, outro está na *faculdade da Grande Dourados*. E para mim única coisa que tinha que melhorar é *colocar uns ar-condicionado*. (ECCB – 8º ano, 2019, grifos nossos).*

Eu tenho a escola como mais uma casa do que até mesmo a minha própria casa. É o lugar onde eu passo a maior parte do tempo e é como um lar, e eu considero as pessoas daqui como a minha verdadeira família. (EUPP – 3º ano, 2019).

No começo não era o que eu pensava, demorei pra gostar da escola, mas agora já estou acostumada, eles nos acolhem bem nos ajudam a melhorar sempre. (EUPP – 3º ano, 2019).

Podemos notar aqui o envolvimento dos estudantes com o território que constroem diariamente, o envolvimento com os sujeitos, tanto com o material quanto com o simbólico. A construção das relações socioespaciais entre amigos, entre professor e estudantes, a leitura dos processos que a escola vive e, sobretudo, a ligação afetiva.

A escola, enquanto casa, os amigos enquanto família, entrelaçando as territorialidades, os desejos no tempo e no espaço. Estudar na mesma escola desde bem pequeno, a família ter estudado na mesma escola... Essas trajetórias atravessam o território construído por esses sujeitos; é um território em movimento, um território em processo, inacabado como os sujeitos que estão inseridos.

A riqueza desses dizeres soma-se aos sentimentos que eles transparecem na escrita sobre os amigos, sejam eles colegas de sala ou os próprios professores. A construção dessas

relações envolve o processo de ensino e aprendizagem, dão sentido à escola e a tornam um território vivido e compartilhado.

É um lugar *onde* ultimamente tem ficado agradável e isso só é possível por causa das minhas amigas. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

Estudo na mesma escola desde o 3º ano Fundamental, já vi várias pessoas, algumas trocas de diretor, professores, funcionários, troca de regras, conheci aqui, as minhas melhores amigas, mas foi aqui também que conheci as pessoas que não quero mais encontrar na vida. Apesar de ser uma escola integral e *muito cansativo*, como tudo, tem o seu lado bom, sinto que com o integral já estou acostumando a lidar com pessoas com opiniões diferentes da minha. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

Dinâmica, aprendemos bastante de diferentes e divertidas formas, os professores principalmente, podemos vê-los não só como professores, mas como *amigo*. Rígido de uma forma agradável para disciplinar e educar os alunos da melhor forma possível. (EUPP – 3º ano, 2019, grifo nosso).

A escola (nome da escola) ela é uma escola bem legal onde todos são amigos de todos. Os professores também, eles são bastante legais, eles explicam bem a matéria. As festinhas que acontecem na escola também são muito legais. (EUCB – 9º ano, 2019).

O conflito também aparece junto com as relações afetivas. Nem tudo é linear e amigável. Os estudantes têm de aprender desde cedo a dialogar e conviver com os amigos, com não amigos, inimizades, opiniões diferentes e com o diverso. A riqueza da sala de aula transparece, tanto na ligação entre os estudantes quanto na ligação com os professores que sempre são notados pelos estudantes.

Os jovens participantes desta pesquisa colocaram as relações sociais e afetivas como impressões do que pensam/acham da escola. Dessa forma, é fundamental valorizar a ideia de que o *território* é construído por tais relações, sejam relações de proximidade ou de distanciamento. Da mesma forma, as relações de disciplina e de rebeldia, de controle e descontrole não são pensadas apenas como pares dialéticos analíticos, mas como processos de construção vividos no cotidiano desses sujeitos.

A escola, dessa forma, apresenta-se como um emaranhado de sujeitos-relações e possibilidades e, obviamente, temos diversos limites, contradições e processos outros que atravessam. Mas a multiplicidade é o que mais comparece nos dizeres, ao analisarmos individualmente os sujeitos ou o coletivo de sujeitos desta pesquisa. Pensar a escola enquanto processo, enquanto movimento e enquanto espaço-tempo é fundamental para nos localizarmos na discussão sobre o território e as territorialidades das escolas da fronteira.

Justamente nesse ponto de pensar a escola da fronteira (4), aparecem dizeres dos estudantes sobre isso. Não só sobre fronteira, mas também sobre a escola do campo, dessa forma podemos elencar algumas falas nesse sentido:

Bom, eu acho que a minha escola é uma boa escola, não é perfeita, como os outros têm os seus problemas às vezes mais. É muito bom fazer parte dela. Eu penso que tem como melhorar mais. Aqui é uma fronteira de Brasil e Paraguai, e aprendemos muito mais na fronteira, aprendemos idiomas com o vizinho país, com o espanhol, um pouco de guarani. (ECP – 1º ano, 2019, grifo nosso).

É uma escola boa, com ensino bem avançado, alto desenvolvimento, várias atividades de inteligência. Sendo uma escola de fronteira considerada ótima. (ECP – 1º ano, 2019).

Bom, eu acho muito legal estudar na escola no meio do mato. É mais animado e tem bastante espaço para brincar, para *prantar* e *vários outras* atividades. Eu penso sobre a minha escola o que os professores ensinam bem sem professor não *existia* aula. *Bom*, no mato a escola é muito diferente da cidade que tem várias *cousas* que lá não tem. (ECCB – 8º ano, 2019, grifos nossos).

Bom, eu acho uma escola tranquila, e que cada dia ela fica mais bonita e os alunos são educados. Amo a escola porque gosto mais do campo do que da cidade, mas eu venho da cidade para o campo. Eu acho que escola está precisando de mais alunos. E também precisamos de professores de *reforçamento*. Eu estudei na escola há sete anos tenho amigos que eu passo confiar, nós jogamos a maioria de futebol. (ECCB – 8º ano, 2019, grifos nossos).

Esse último ponto de análise dos dizeres dos estudantes sobre o que pensavam/achavam das escolas compareceu com o entendimento da escola diferenciada, seja na fronteira ou a escola do campo. Isso nos localizou no debate que estávamos nos propondo, uma vez que buscávamos a valorização de tais diversidades, sobretudo a diversidade da escola da fronteira e suas possibilidades analíticas.

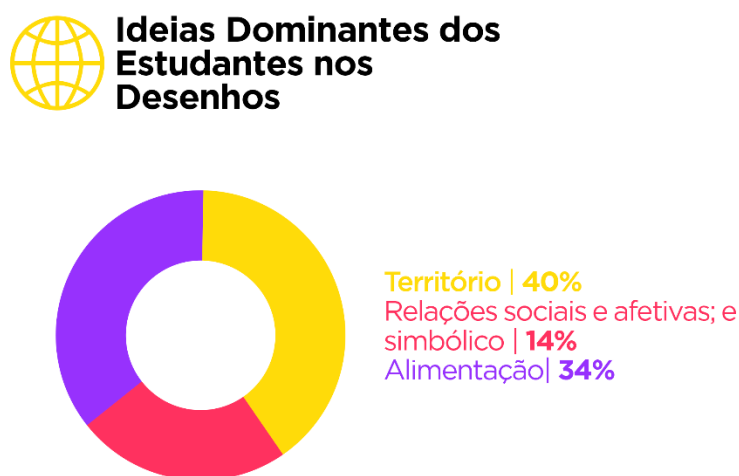
Quando os estudantes ressaltavam as trocas entres os países, entre as línguas, estávamos analisando a possibilidade da riqueza da cultura, estávamos encarando a territorialidade desses sujeitos e as trajetórias cotidianas deles. Falar outra língua (e misturar as duas, criando outra), morar em outro país, ter uma família fruto dessa multiplicidade fronteiriça, são características que tornam essa análise frutífera.

A REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA DA ESCOLA PELOS ESTUDANTES: IDEOLOGIA E CONTRADIÇÃO

A escola é múltipla porque seus sujeitos assim o são e isso se deve às territorialidades.

Os desenhos dos estudantes nos colocaram elementos fundamentais para nossa discussão. Ao solicitar aos estudantes para realizarem um desenho sobre o que mais gostavam na escola, nos deparamos com grupo de representações importantes e que se destacaram. A classificação que utilizamos para este material perpassa três blocos: Território dos estudantes; Merenda e alimentação na escola; e Territorialidades. Essa classificação deu conta de agrupar as sessenta atividades realizadas pelas quatro turmas que tivemos contato na pesquisa.

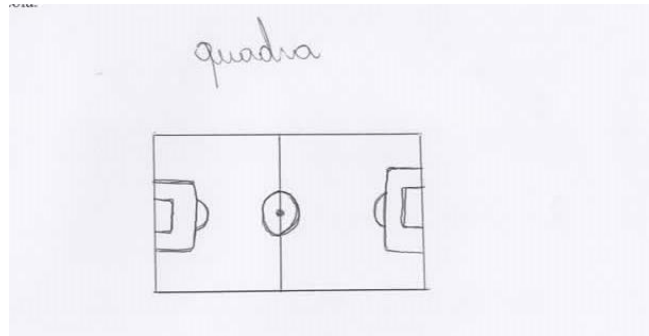
Figura 4 – Ideias dominantes dos estudantes nos desenhos.



Fonte: Dados do trabalho de campo. Diagramação: Iara Pereira Cardoso.

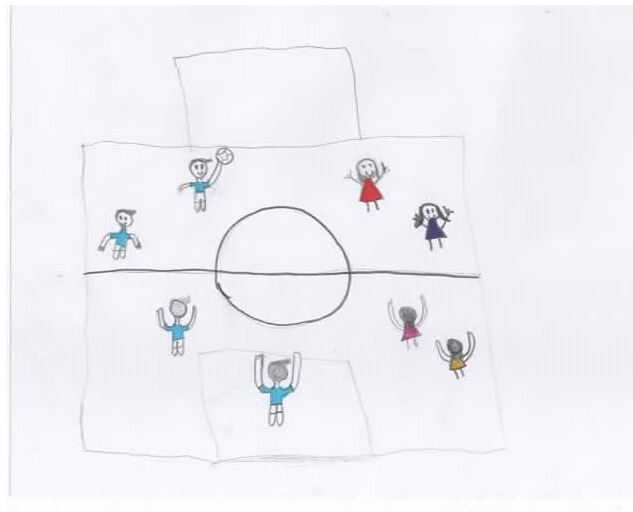
Em primeiro momento, destacamos os Territórios dos estudantes (5). A estrutura física que mais compareceu como representação foi a quadra esportiva, em 20 desenhos, totalizando 32%. Não temos dúvidas de que a quadra traduz um ambiente de interação potente para os estudantes, seja pela possibilidade de correr, gritar, falar, colocar o corpo em movimento, ou mesmo pelo fato de sair da sala de aula, sair das fileiras de carteiras e, assim, relacionar-se com os colegas e com o espaço de maneira diferenciada. (Desenhos das figuras 5 e 6).

Figura 5 - Quadra esportiva 1.



Autoria: EUPP - 3º ano.

Figura 6 - Quadra esportiva 2.

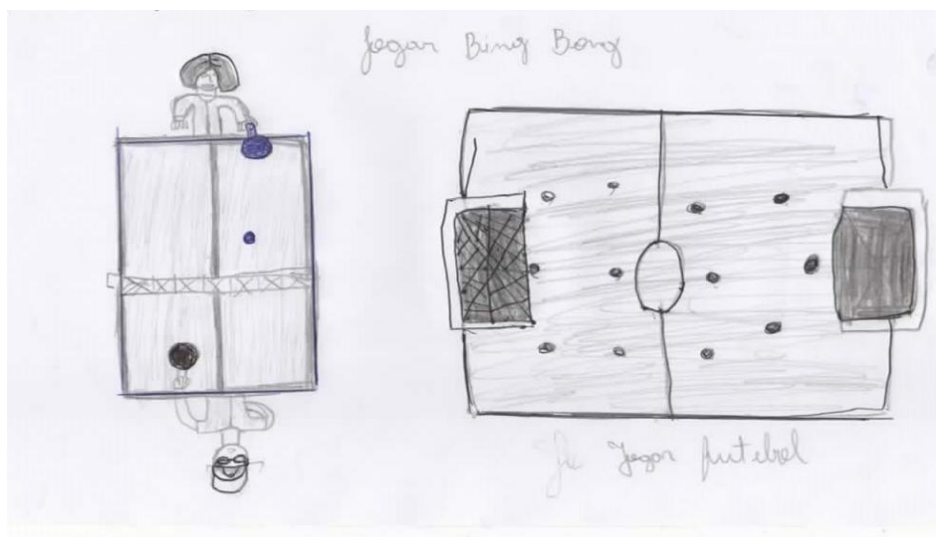


Autoria: EUCB - 9º ano.

Todas as turmas, do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, representaram a quadra como símbolo do que mais gostam na escola. Esse elemento tem de ser considerado, afinal estamos lidando com jovens e crianças que têm a quadra enquanto um território estudantil, enquanto uma possibilidade de relacionar-se, que contempla o que mais gostam na escola.

Não somente a quadra cumpre esse papel, também podemos valorizar outro elemento que apareceu e que dialoga com a quadra; são as mesas de *ping pong* (tênis de mesa) que uma das escolas tem no pátio. Os desenhos relacionados a esse tema compareceram duas vezes, 3%, mesmo sendo em número menor, entendemos que constrói uma narrativa parecida com a quadra, no sentido da interação, do jogo, da brincadeira e da possibilidade de interagir com a escola dessa forma (desenho da Figura 7).

Figura 7 - Tênis de mesa e quadra esportiva.



Autoria: ECPP - 1º ano.

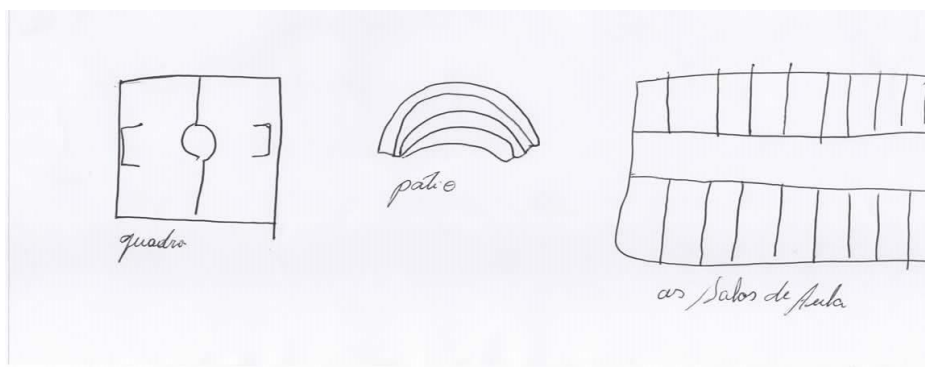
O pátio, a planta da escola e alguns locais específicos, como o sistema de coleta seletiva ou os bancos sob a sombra de uma árvore para sentar, também apareceram, e construíram essa narrativa do “fora da sala de aula”. Os espaços abertos, então, são territórios em que os estudantes podem apropriar-se e construir suas relações socioespaciais de uma maneira menos direcionada do que ocorre em sala de aula e em suas fileiras de entrada (desenhos das figuras 8, 9 e 10).

Figura 8 - Espaço aberto.



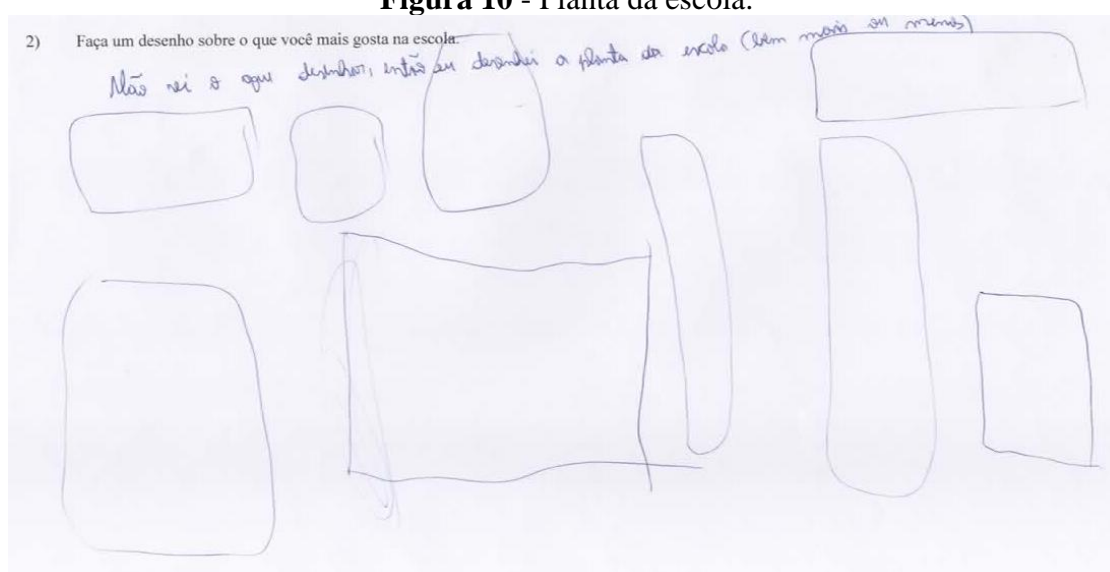
Autoria: EUPP - 3º ano.

Figura 9 - Quadra, pátio e salas de aula.



Autoria: EUCB - 9º ano.

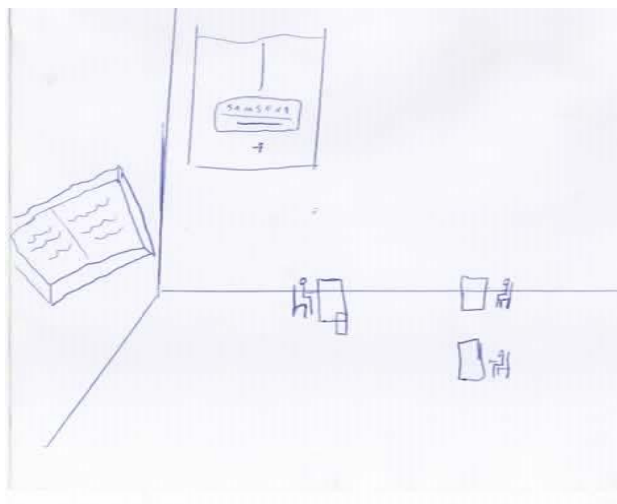
Figura 10 - Planta da escola.



Autoria: EUPP - 3º ano.

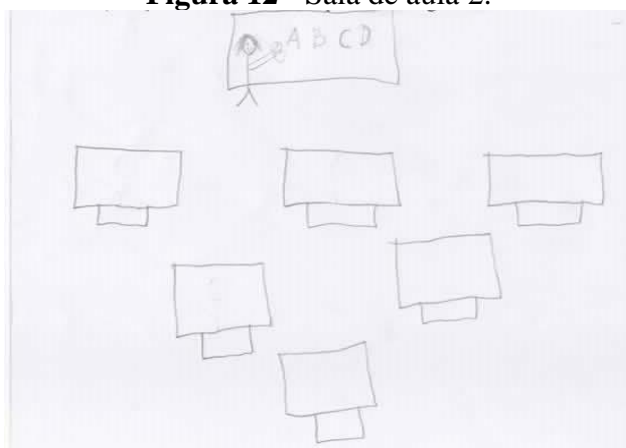
Mas isso não significa que a sala de aula não seja território dos estudantes. Muito pelo contrário, a sala de aula além de ser parte desse espectro construído coletivamente pelos sujeitos é um elemento que compareceu nos desenhos, seja a sala de aula em si ou referente a disciplinas específicas, totalizando 14 desenhos, sendo seis da sala de aula e oito de disciplinas específicas, respectivamente 9,5% e 13% (desenhos das figuras 11, 12, 13, 14 e 15).

Figura 11 - Sala de aula.



Autoria: EUCB - 9º ano.

Figura 12 - Sala de aula 2.



Autoria: ECCB - 8º ano.

Figura 13 - Disciplina de literatura.



Autoria: ECPP - 1º ano.

Figura 14 - Disciplina de artes.



Autoria: EUCB - 9º ano.

Figura 15 - Disciplina de inglês e lasanha.



Autoria: EUPP - 3º ano.

Um aspecto a ser destacado é que nos desenhos prevaleceu a área de Línguas (português e inglês) e Artes. No caso de português, é sintomático, já que o número de aulas semanais é significativo. Evidentemente que também Matemática tem muitas aulas semanais, contudo, historicamente, existe rejeição e/ou dificuldades com o campo das exatas. De toda forma, alguma representação de Literatura e Artes, demonstra sensibilidade. A referência a aulas de inglês também é significativa. Como apontamos, a língua estrangeira espanhol vinha sendo ofertada nas escolas fronteiriças até 2017, tendo sido substituídas por inglês em 2018, sob condições não bem explicadas, mas respondendo aos novos propósitos governamentais e a própria BNCC que colocou a Língua Inglesa como obrigatória.

Nesse sentido, a expressão do estudante parece demonstrar o seu sentimento de concordância com a mudança realizada. Obviamente que um desenho não é representação de uma única expressão, podendo significar uma identificação pessoal, mas, sem dúvida, reforça a incorporação do inglês enquanto instrumento da globalização, constituindo-se, portanto, em ideologia, nos moldes expressos por Chauí (1984).

Não se trata de negar o papel da Língua Inglesa na sociedade atual, muito menos da sua importância e ensino na escola; estamos aqui refletindo sobre a supressão do local pelo global e refletindo que esse discurso que valoriza o inglês em detrimento do espanhol é consagrado pelos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O aprendizado da Língua Inglesa é colocado como um “abrir portas”, ou mesmo como uma necessidade básica, leitura também realizada por outros estudantes, professores, enfim, por cada um e cada uma que vive em nossa sociedade e que convive com a realidade de que falar inglês é *cool*.

Pensar, então, as disciplinas e a possibilidade de “nos transportar para além da sala de aula” (NOVASKI, 1986, p. 15) é fundamental. Entender que os professores e os estudantes têm essa capacidade em conjunto, construindo a relação socioespacial e o território da sala de aula, transporta-se para além: para que serviria a potencialidade da sala de aula se não para isso? O território dos estudantes, então, não é esse ou aquele, mas sim a escola enquanto manifestação da possibilidade de construção dessas territorialidades.

Para dialogar com o agrupamento que propusemos, temos de pensar justamente nessa condição apresentada, que perpassa a materialidade e a manutenção da vida da escola pública, a comida, ou melhor, a Merenda (6). Quando ainda gestando este trabalho de campo, ao inserirmos como sujeitos fundamentais a serem entrevistados as agentes de cozinha, não imaginávamos que as respostas dos estudantes poderiam referenciar nossa linha de pensamento sobre a importância estrutural desses elementos na escola.

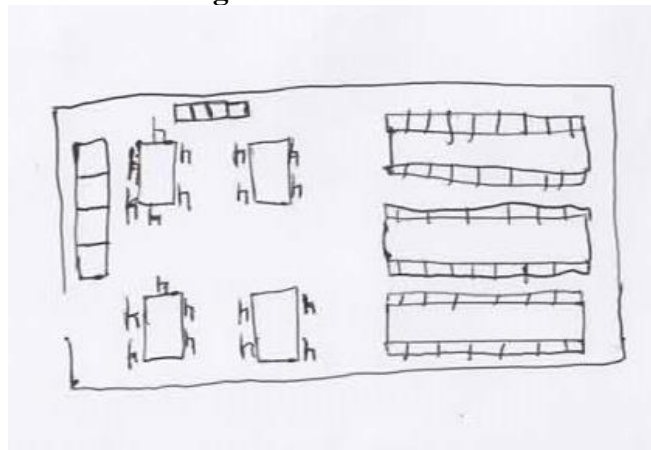
Dos desenhos realizados e estimulados pela segunda pergunta, 20 estudantes retrataram a merenda e/ou o refeitório como aquilo que mais gostavam na escola. Voltamos ao debate, então, da importância da alimentação na escola e suas implicações diretas no rendimento escolar, na permanência e na manutenção da mesma. A merenda tem sido mais que um simples comer na escola, haja vista que é garantidora de acesso. É por meio da merenda que os estudantes conseguem passar longos períodos fora de casa, além de permitir fluir a relação de ensino e aprendizagem, condição inimaginável se prevalecer a fome.

Figura 16 - Cantina e funcionária da cantina.



Autoria: EUCB - 9º ano.

Figura 17 - Refeitório.



Autoria: EUCB - 9º ano.

Figura 18 - Hora do almoço com lasanha.



Autoria: EUPP - 3º ano.

Como já expressado em capítulo anterior, estamos aqui lidando com sujeitos que sabem o que é a fome, a ausência de condições materiais para garantir a alimentação diária. Portanto, a escola tem como eixo estruturante o acesso à comida e esse elemento é fundamental para a reprodução da vida escolar e, em muitos casos, a própria sobrevivência. Por isso, a ligação entre as agentes de cozinha que fizeram seus relatos de experiência no trabalho na escola se materializa nos desenhos dos estudantes; elas compareceram com o seu trabalho e seu empenho diário em sanar a necessidade mais básica dos jovens: o acesso à comida de qualidade.

Relacionando o falar dos estudantes e das agentes de cozinha, é possível dizer que os sujeitos e suas relações socioespaciais trazem consigo a Territorialidade que constitui o último bloco de nossa análise (7). São desenhos que vão retratar elementos próprios de alguns sujeitos, as relações de amizade, a ausência de coisas que gostam na escola ou até mesmo a acidez de representar a saída ou o momento de ir embora da escola.

Tais elementos perpassam o imaterial e o simbólico, assim constituem parte fundamental desta análise para pensar as territorialidades dos estudantes.

Figura 19 - Amigas.



Autoria: EUPP - 3º ano.

Figura 20 - Banda da escola.



Autoria: EUPP - 3º ano.

Figura 21 - Símbolo da mulher.



Autoria: EUPP - 3º ano.

Figura 22 - Interrogação.



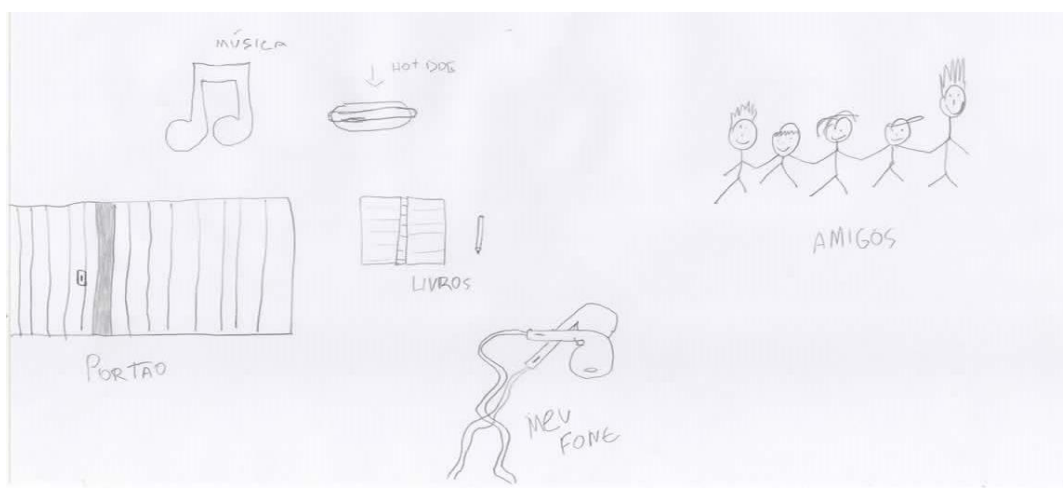
Autoria: EUPP - 3º ano.

Figura 23 - Sinal do fim do período noturno.



Autoria: ECPP - 1º ano.

Figura 24 - Portão, comida, música, amigos e livros.



Autoria: EUPP – 3º ano.

Como podemos notar, há uma diversidade nesse bloco, o que manifesta uma condição dos sujeitos em relação com a escola.

As contradições de sentimentos e situações vão aparecendo. A chegada na escola e o reencontro com os colegas para contar as novidades é alegre e barulhenta; depois vem a hora de seriedade quando toca o sinal para entrar na classe, em fila naturalmente; aulas com mestres de humor variável e inconstante; recreio com brincadeiras e barulho; mais aulas e tarefas, algumas interessantes e outras muito maçantes e finalmente a saída e volta para a casa. São muitas emoções para um dia infantil. (TRIGO, 1986, p. 73).

Esses elementos são importantes para pensar esses processos de relação socioespacial, pois eles constituem parte fundamental do ser e da sua relação com a escola, que pode ser ligada à amizade, a uma atividade extracurricular, a fuga pelos fones de ouvido ou, até mesmo, o momento de ir embora deste ambiente.

Dessa forma, a contribuição dos estudantes para essa pesquisa coloca condições de diálogo com os demais sujeitos e demonstra a relação que eles constroem com a escola, que se evidencia pelas falas e desenhos, a partir do Elogio (1), da Crítica (2), das Relações sociais e afetivas (3) e (7) da Fronteira (4), do Território (5), da Merenda/alimentação (6), e das diversas manifestações que colocaram em papel.

Os estudantes participantes desta pesquisa conseguiram trazer para nossa análise elementos fundamentais para pensar a multiplicidade desse território e compreender que a escola da fronteira vai além de uma condição marcada por sua localização. Ela está inteiramente ligada às relações entre os sujeitos com a escola, com a fronteira, e com as ações em conjunto. O território dos estudantes é a escola, seja ela materializada na sala de

aula, na quadra, na saída ou no pátio. Os estudantes constroem esse território e o marcam com suas territorialidades.

A partir dos apontamentos elencados nesse capítulo, fica evidente que tanto os dizeres das professoras quanto dos estudantes compareceram na construção socioespacial do território das escolas da fronteira.

As professoras teceram, ao longo das entrevistas, uma possibilidade de olhar sobre as relações entre sujeitos, professor e estudante, por meio da sala de aula e da disciplina de Geografia. É pela fala delas que apareceram novos elementos como a violência e a precarização do trabalho docente e quais elementos se repetem, como a estrutura física deficitária das escolas. O desafio de ser professor em uma escola da fronteira e lidar com as diversas territorialidades que atravessam essa condição ficaram marcados nas narrativas das entrevistas.

Por fim, podemos apontar que, mesmo com aproximações e afastamentos entre os sujeitos, ambos realizam uma relação socioespacial na construção da escola, sendo essa relação próxima, marcada pelo reconhecimento do encontro de “gente com gente”, do trabalho empregado para a realização do processo de ensino e aprendizagem, e os diversos fenômenos que atravessam essa construção cotidiana.

UM TRABALHO EM PROCESSO: CONCLUSÕES POSSÍVEIS EM MEIO AOS MOVIMENTOS CONTÍNUOS DAS ESCOLAS DA FRONTEIRA

As considerações elencadas nesse trabalho de pesquisa nos conduziram para análises conclusivas que tangenciam, tanto as políticas públicas educacionais, em especial as voltadas às fronteiras brasileiras, quanto as trocas realizadas com os diferentes sujeitos encontrados durante a realização de nosso trabalho de campo em escolas fronteiriças de Corumbá e Ponta Porã.

Para tanto, nos permitimos viajar pelos contextos e debates teóricos para compreender o Estado enquanto condensação de forças e a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Contudo, compreendemos que a escola é, em si, produto da sociedade capitalista de produção, de modo que, por essa condição, é também passível da contradição inerente a essa sociedade, podendo também se expressar fissuras e resistências.

Refletindo sobre a escola no Brasil, percebemos que, a cada tempo histórico, há um conjunto específico de relações geradas a partir do apanhado de políticas públicas, sujeitos, recursos, conflitos e conjunturas que tecem uma vivência única. Estas relações também são tidas como representações do acumulado de tempos e do modo como as frações de classes hegemônicas organizaram as normas, a política e a moral na sociedade brasileira, sob relações patriarcais, escravocratas por essência, e discriminadoras por opção.

Assim, ao analisarmos os resultados dessa pesquisa, observamos que são relações evidenciadas em determinado tempo e determinado espaço que, a partir do conjunto de relações, traçaram um apanhado de análises possíveis, mas que não representaram, certamente, a totalidade, ou que se encerrem nesse trabalho.

Nos propusemos a traçar caminhos analíticos em nossa pesquisa, na tentativa de sistematizar uma análise espaço-temporal e que entendemos como Geografia da Escola. Não propusemos uma regra ou uma forma de perceber o espaço da escola e os múltiplos territórios que nela são fomentados, mas apenas nos permitimos uma condição didática para a análise dos territórios e territorialidades presentes nas escolas da fronteira.

A partir da trajetória construída pela educação brasileira e das políticas públicas que a orientaram em cada um dos recortes temporais definidos e analisados, observamos sempre “soluções” retilíneas e homogeneizadoras nas políticas educacionais. Nesse sentido, nos

questionamos sobre o modo como têm sido pensadas as políticas públicas educacionais e a possibilidade de identificar direcionamentos específicos para a educação e para as escolas de fronteira.

Esse processo nos conduziu a refletir sobre a fronteira material e imaterial. A escola compareceu como representação *sui gêneres*, uma vez que se pretende que sejam nacionais, “brasileiras”, porque estão em território brasileiro (em Ponta Porã e Corumbá), mas a verdade é que essa condição fronteiriça incorpora necessariamente o “outro”, ou “eles”, seja material, seja imaterialmente, como vimos expondo.

Nossa pesquisa destacou a fragilidade na formulação de políticas de educação, públicas e/ou governamentais, voltadas às fronteiras. Especificamente, localizamos apenas o PEIF. Avaliações sobre sua implementação, indicam que, mesmo que pontual, o programa gerou impacto significativo nas trocas estabelecidas entre as escolas participantes, mas apesar disso teve efêmera duração. A descontinuidade de políticas é prática comum e costuma acontecer quando se “carimba” algumas ações como “marcas de governo”. Dessa forma, tais ações ficam sujeitas aos processos sucessórios e, em não sendo vitoriosos nas eleições (ou em caso de Golpes Institucionais, como aconteceu em 2016), acabam por ser (quase sempre) descaracterizadas, até desaparecerem. Ainda, há condições em que são eliminadas sumariamente, diante de grupos políticos antagônicos e/ou adversários políticos, que venham a ocupar os cargos executivos, no âmbito sucessório dos governos.

É exemplo a ser destacado, o conjunto de políticas criadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), dentro dos quais foi implantado o PEIF. A iniciativa do Ministério da Educação e a possibilidade de aproximar os países fronteiriços a partir da educação pública, com intermédio cultural nas escolas participantes do programa, como discurremos, foi extinguida em 2015, na fragilização política do governo Dilma Rousseff, eleita para seu segundo mandato em 2014, e ceifada do cargo pela oposição derrotada, sob comando do PSDB, que respondia aos interesses do capital financeiro, industrial, agroindustrial, que comandaram o Golpe de 2016, sob aliança dos três poderes, inclusive com participação da vice-presidência da própria chapa eleita.

A ruptura das alianças consolidadas desde a primeira eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e que romperam o pacto capital/trabalho negociado, significou um rápido e eficiente

movimento rumo à revisão de políticas públicas e governamentais com retomada do discurso de Estado mínimo, crise, liberdade econômica e desregulamentação, visando “desamarrar” o empresário e promover a “liberdade” do trabalhador para, hipoteticamente, negociar suas próprias condições salariais. Tratou-se de significativo retrocesso democrático e de direitos das frações trabalhadoras e, o que se seguiu, nos conduziu ao desfecho da eleição de 2018, com a inusitada vitória de Jair Bolsonaro (2019-2022), eleito como um *outsider*, no vácuo da política criada e dominada pelo discurso da política da mudança e do combate à corrupção.

No Brasil, que ainda caminha a passos curtos em sua história de democracia, retomada em 1989, com a primeira eleição direta para presidente, depois de 21 anos de ditadura militar e cinco anos de governo eleito por voto indireto, o *impeachment* de Dilma Rousseff interrompeu um movimento de avanços nas Políticas Públicas Educacionais que acumulava um conjunto representativo de normas aprovadas e programas governamentais.

Referimo-nos, por exemplo, à Lei de ensino da História e Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/2003); à Lei da Inclusão (Lei nº 13.146/2015); à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); ao Parecer CNE/CP nº 8/2012, sobre educação e direitos humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; à Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), criando o chamado Piso Nacional para professores; entre outras mudanças significativas, desde o final do século XX e que transbordaram como normativas diretivas de novos referenciais e conhecimentos a serem incorporados na educação básica.

Além disso, alguns programas foram criados para a educação do campo, para a educação indígena, para a inclusão dos deficientes físicos e intelectuais nas escolas. Conquistas dos movimentos sociais que têm sido colocadas em discussão e perdas já vem sendo colocadas em curso, devendo trazer impactos diretos para as frações menos favorecidas da sociedade, cujas condições de resistência também têm sido dificultadas apesar dos movimentos organizados, minados cotidianamente.

Os avanços apontados, entre vários outros não evidenciados, não foram condições aleatórias, já que se observava da parte dos movimentos populares, de forma geral, a certeza de sensibilização daqueles governos diante das reivindicações dos movimentos de trabalhadores e de setores organizados da sociedade. Nesse período, vários movimentos de greve foram articulados, em todos os níveis de governo e em diferentes segmentos do serviço público, especialmente pelos trabalhadores da educação.

Inclusive, foi justamente em função da possibilidade de políticas específicas, como a que criou as escolas do campo, que pensamos inicialmente em analisar escolas de fronteira urbanas e do campo, refletindo sobre relações diferenciadas que uma escola do campo poderia ter, passando pelo currículo, pela localização, pelos estudantes e professores.

Compreendemos, embasados em Poulantzas (2002), que os avanços pontuais conquistados pelas frações dominadas são passíveis de desaparecerem, evaporarem diante do fortalecimento da fração dominante. Parece ser o que se está vivendo no Brasil nesse final de segunda década do século XXI. O discurso político ainda é de democracia e respeito às instituições, mas as práticas e assédios aos trabalhadores, estudantes, indígenas, ou seja, à maioria empobrecida da sociedade, já se mostram sob autocracia.

Nas escolas pesquisadas, pudemos experienciar o resultado das dificuldades enfrentadas diante do arrefecimento do financiamento da educação, por meio de políticas públicas educacionais retiradas e/ou adormecidas, como foi o caso do PEIF, que foi criado para fomentar a valorização da multiplicidade local, sobretudo das particularidades vivenciadas na fronteira entre Brasil e Bolívia, e Brasil e Paraguai.

Nesse sentido, constatamos que há um processo de retomada da precarização na educação brasileira, tanto do ponto de vista da estrutura física das escolas, mas também no que se refere à carreira dos profissionais. Nos referimos aqui às dificuldades relatadas por gestores, professores e agentes de cozinha, seja no que permeia a estrutura predial, sua manutenção e ampliação, seja no que diz respeito a demandas de recursos para aquisição de equipamentos, merenda escolar, materiais pedagógicos, livros, laboratórios, dentre outros. Encontramos escolas que não receberam reformas desde sua construção, sendo exceção apenas a escola urbana de Ponta Porã. Encontramos situações de salas germinadas, problemas de infiltração nas quadras esportivas, espaços realocados para instalação de bibliotecas e escolas que funcionam com a ausência de livros e de qualquer espaço de leitura, além da convivência com salas de tecnologia e informática, cujos equipamentos e estruturas físicas são insuficientes para a demanda, seja pelo número de equipamentos disponibilizados, seja porque os equipamentos não funcionam ou estão desatualizados e sem condições de uso.

Portanto, é evidente que há um deliberado processo de desinvestimento em curso, enquanto direcionamento político e governamental (em diferentes níveis), ao mesmo tempo

em que se mantém a política de exigência de excelência nas escolas públicas, a serem demonstradas/constatadas nas avaliações nacionais.

Apesar disso, o contato com os profissionais comprometidos que encontramos, nos mostrou resistência e superação dos desafios estruturais, possibilitando (re)construir escolas capazes de alcançar processos de formação dos sujeitos, por meio do ensino e aprendizagem e de transformá-los mutuamente, mesmo com os poucos recursos designados às escolas públicas, para atender estudantes empobrecidos, *de lá e de cá* da fronteira.

É justamente esse ponto que cabe destaque nesse processo de conclusão de nossas ideias: os sujeitos inseridos nas escolas da fronteira e que as constroem cotidianamente. É a capacidade de fazer uma condução comprometida e dialogada que permite direção e coordenação aproximarem os diversos sujeitos que estão inseridos no processo educacional, desde a cozinha, passando pela sala de aula, pelos espaços de ensinar e aprender, como parte de um todo.

A partir desse emaranhado de sujeitos, identificamos a escola enquanto território permeado por relações socioespaciais desses sujeitos. Assim, compreendemos o território não apenas pelo explícito, pelo visível, mas também pelo simbólico, pelo não dito, ou seja, o poder de controle que afeta os sujeitos.

Como “par conceitual”, território e territorialidade compareceram em nossas análises, dando significado aos dizeres, práticas, sentimentos, sentidos e trajetórias, as quais foram encontradas nas quatro escolas pesquisadas. Foi possível, dessa forma, compreender que não há uma homogeneização de territórios, mas sim, uma multiplicidade apoiada justamente nessa diversidade única, pois cada tempo e cada espaço analisados são permeados por territorialidades e territórios, constituídos pelos sujeitos de cada local.

A atenção voltada às duas dimensões territoriais apresentadas por Haesbaert (2007) deram sentido à compreensão da fronteira e, em especial, das escolas da fronteira, nos dois municípios fronteiriços, Corumbá e Ponta Porã.

As cidades fronteiriças de Corumbá e Ponta Porã correspondem a Fronteiras Vibrantes, como aponta Oliveira (2015), nas quais existem Interações Formais e Interações Funcionais, cada qual com um conjunto de territorialidades capazes de constituir um território diferente do outro. Referimo-nos às relações e trocas comerciais, as possibilidades de moedas, as línguas travadas (“portunhol”, espanhol, guarani, português, taiwanês...),

acessos e não acessos a bens e serviços, a condição/relação de cidades-gêmeas; de fronteira seca (Ponta Porã) ou fluvial (Corumbá).

As escolas analisadas em Corumbá eram escolas municipais, enquanto que, em Ponta Porã, as escolas eram da rede estadual. Apenas por essas distinções, já poderiam ser diferenciadas (no acesso e/ou pela autonomia de definições políticas). Todavia, o que encontramos foram escolas que seguem os mesmos referenciais curriculares (da rede estadual de ensino). Inclusive, também são siameses os referenciais das escolas urbanas e do campo.

Outra semelhança encontrada, foi que todas as escolas analisadas haviam participado do PEIF, mas após poucos anos de encerramento do funcionamento do programa, não foi possível perceber mudanças que indicassem uma educação diferenciada com foco na fronteira.

A ideia de escolas diferenciadas de fronteira não se apresentou na aparência, nem na essência. Esse era um indicador importante que se mostrou frustrado porque, embora não exista uma educação diferenciada para os povos fronteiriços, como existe para os povos indígenas ou do campo, por exemplo, verificamos que os discursos de “valorização regional”, do “lugar”, na prática, funcionam como homogeneização. Como único diferencial, encontramos, em Corumbá, a informação de que a Secretaria Municipal de Educação promoveu cursos de formação continuada de língua espanhola para as escolas participantes do PEIF, entre 2011 e 2017. Reiteramos que a ideia de políticas de valorização das relações *sul-sul* fechou-se com o ciclo dos chamados “governos do PT” e os reflexos desse movimento de negação são percebidos.

Dialogando com os sujeitos, encontramos nos gestores a percepção de que os recursos têm sido reduzidos e que há urgência por mais investimentos para sanar dificuldades encontradas, principalmente quanto a problemas e limitações estruturais para o pleno funcionamento de atividades escolares. Do alto de cargos, percebemos que nem sempre é possível se apontar explicitamente a fonte real dos problemas, inclusive porque não se trata apenas de recursos parcos, mas também de baixa autonomia das escolas, apesar dos projetos políticos pedagógicos serem instrumentos, em tese, de construção própria de uma escola.

Verificamos que há uma precariedade mais evidente nas escolas do campo, do que nas escolas urbanas analisadas. Além disso, afirmamos que a precariedade da escola analisada em Corumbá foi muito mais significativa, sendo capaz de realmente expressar a

pobreza estrutural que assola os seus estudantes. As paredes internas da maioria dos espaços são de divisórias e o sinal de internet é muito limitado, não permitindo desenvolver várias atividades didático-pedagógicas. Tais condições, sem dúvida, ficam ainda piores porque estamos nos referindo a uma escola que, na oportunidade, havia se transformado em uma escola de tempo integral, mesmo sem biblioteca, sem refeitório, sem internet, sem área de descanso para estudantes e trabalhadores da educação e todas as limitações de desenvolvimento de atividades extraclasse demandadas por essa categoria de escola.

Pensamos que há uma convivência com a manutenção de escolas absolutamente sem condições de funcionamento, quando se trata de escolas do campo, indígenas, ou mesmo para populações empobrecidas, por exemplo. Essa prática tem lastro em pensamentos conservadores que, historicamente, tratam a demanda educacional dos sujeitos que vivem no campo como menor e, por isso, não precisam ter grandes investimentos em infraestrutura. Entendemos que, se a escola do campo é uma conquista dos movimentos de trabalhadores sem-terra e a modernização agrícola é um fato consolidado desde a segunda metade do século XX, encarar o campo como atrasado, isolado e ermo é um reforço de estereótipos que vai na contramão da ideia de agronegócio.

No Mato Grosso do Sul, vários projetos de empresas e organizações patronais têm adentrado nas escolas do campo, inserindo materiais pedagógicos, em nítida disputa da prática pedagógica dessas escolas. Evidentemente, é sabido que não se mudam paradigmas pela tinta das normas e de governos. Há que se consolidar práticas e ter capacidade de resistência.

Observamos que a sobrevivência das escolas analisadas é possível pela realização das “promoções” junto à comunidade. São os chamados “recursos próprios” conquistados em festas e rifas, por exemplo, que tocam minimamente as atividades escolares. A despeito do esforço de gestores e demais envolvidos para manter a escola, a ideia que precisamos enfatizar é que, se os recursos orçamentários e financeiros recebidos das secretarias de educação são insuficientes para a manutenção e, fundamentalmente, para a estruturação básica das escolas, os “esforços” locais corroboram para o círculo vicioso, já que ratificam os números do governo. Por que ampliar o orçamento se funcionam com pouco recurso?

O diálogo com as coordenações pedagógicas das escolas nos levou aos aspectos mais profundos da relação com o “estrangeiro” e a dificuldade da comunicação, em direta associação ao conflito da língua.

A língua constitui-se como identidade significativa, mas também como demarcação territorial. Os Estados, nesse caso, Brasil e Paraguai, compareceram por meio da existência da diferença de língua entre os vizinhos. Mas o conhecimento da língua do outro, entendido como oportunidade, inclusive, contraditoriamente apareceu como importante (apenas) “para eles” saberem.

No caso “do lado de cá” percebemos, de fato, pouco interesse, sobretudo porque, seja na fronteira com a Bolívia, ou com o Paraguai, a sobrevivência dos “vizinhos” está pautada no comércio que se realiza pela presença do consumidor brasileiro nas fronteiras boliviana e paraguaia. Até a aprovação da nova BNCC, o espanhol era língua obrigatória nas escolas fronteiriças e, após 2017, passou a ser o inglês.

Em Corumbá, ou em Ponta Porã, nas escolas urbanas ou do campo, encontramos escolas em que os estudantes, em grande parte não moram no Brasil e, no máximo, falam o chamado “portunhol”. Para quem vive na fronteira com Brasil, é usual, que os pais registrem seus filhos nos dois países, sobretudo porque há uma percepção de que, no Brasil, o acesso à saúde e à educação são melhores. Assim, o espanhol e, no caso de Ponta Porã, também o guarani, competem com o português nos espaços de recreio, na chegada e saída da escola, nas expressões mais espontâneas.

A questão é que, se há oportunidade e riqueza cultural e intelectual possível e reconhecida à formação bilíngue para todos, não foi o que encontramos nessas escolas da fronteira. Há evidências de acolhimento do outro, mas também foi possível verificar bairrismo e preconceito. No conjunto desse processo, percebemos que as duas escolas do campo analisadas, por exemplo, não atendem alunos advindos do campo. Mesmo que haja alguns trabalhadores de fazendas, a proximidade da linha de fronteira atrai muitos estudantes da periferia das cidades de Ponta Porã e, principalmente, de *Pedro Juan Caballero*, na fronteira com o Paraguai. No caso da fronteira da Bolívia, basicamente são estudantes de *Puerto Quijarro e Puerto Suárez*, cidades vizinhas de Corumbá, que frequentam a escola.

Ao nos depararmos com o conjunto de contradições apresentadas, vislumbramos limites e possibilidades para esses territórios das escolas de fronteira. Limites como a imposição da língua portuguesa e a supressão da língua espanhola, orientada pelo currículo da BNCC, que corrobora para ampliar a relação de poder e hierarquia entre línguas e povos, fomentando consequentemente o fortalecimento estatal e a soberania nacional brasileira

sobre o “resto”. Se “eles” dependem de “nossa” presença como consumidores, se estudam nas nossas escolas, eles que aprendam o português!

O movimento experimentado na maioria das escolas, de serem formadas a partir de sujeitos locais, do mesmo distrito, ou da mesma cidade em que residem, no caso da fronteira, agrega um valor cultural e de diálogo porque pode ser formado por gente dos “dois lados”, mas também porque são dois “povos” e isso se ratifica pela diferença da língua, que se caracteriza como território (imaterial). Por meio dela podemos imprimir as territorialidades dos sujeitos e suas trajetórias. A língua também é Estado, é norma, é hegemonia, ocupação de fronteiras e soberania. Como tornar a aprendizagem da língua portuguesa mais assertiva, sem supressão da territorialidade dos sujeitos?

A mudança provocada pela forma como a BNCC vem sendo instalada não soma, mas subtrai. Em outras localidades, pode não ser representativo, mas, sem dúvida, na faixa de fronteira com países de língua espanhola é inadmissível. A justificativa de que o inglês é uma língua universalizada não considera a sonoridade cotidiana de quem vive na fronteira, formando inclusive o “portunhol” já expressado. Até porque, bem se sabe que a quantidade de horas dispensadas ao inglês (assim como era também para o espanhol) nos currículos é insuficiente para a dita universalização defendida. A diferença é que o espanhol, nas escolas fronteiriças, encontra a língua também fora da escola.

Entendemos que houve e há perdas nesse processo e isso acontece no tocante à não valorização da identidade e da cultura, ou seja, da territorialidade desses sujeitos, o que se dá em prol do homogêneo e do hegemônico que compareceram como elementos da organização do currículo escolar, para os quais as escolas têm de se adaptar internamente e no conjunto (externamente), sob uma totalidade globalizada, em detrimento da identidade e singularidade fronteiriça (que também não é nacional, apenas). Mesmo a BNCC prevendo a parte diversificada do currículo, ao suprimir a língua estrangeira espanhola impõe-se a dissociação do local, em prol do global.

Enquanto mediadora, dialogamos com professoras de Geografia de todas as escolas, mas também analisamos algumas atividades desenvolvidas por meio desses professores junto aos estudantes, reconhecendo o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O diálogo com os professores de Geografia, nesta pesquisa, foi considerado em função do contato desses professores com a sala de aula, condição que nos permitiria

adentrar aos processos de ensino-aprendizagem e as contradições inerentes ao espaço da escola. Imaginávamos que seriam os professores sujeitos por meio dos quais poderíamos compreender territórios e territorialidades expressas e existentes, e em constantes conflitos com normas e fissuras do ensinar e aprender nas salas de aula. Das entrevistas realizadas com docentes, extraímos elementos de constatação de relações de poder que muitas vezes não favoreceram a explícita exposição de juízos e de pensamentos acerca da realidade vivida.

Nesse sentido, também compuseram nossas análises o “não dito”. Existe uma autonomia docente apenas relativa e aparente que permeia as relações de trabalho no interior das escolas, na rede escolar pública (seja estadual, seja municipal) e que está submetida ao controle estatal, via sistema de dados e informação a que se veem submetidos gestores e professores nas escolas. Seja pelo conteúdo impositivo do referencial curricular que se impõe e sucumbe o planejamento docente, pelo controle das aulas “dadas” e temas abordados definidos *a priori* e por *outrem*, ou porque, em tempos de questionamentos da ciência, de valorização e intolerância moral, as escolas e professores sofrem com a vigilância, que também é social.

Sob um perfil etário jovem, mas principalmente constituindo-se enquanto geração formada no século XXI, as professoras de nossa pesquisa vivenciaram uma escola e curso superior já dentro de condições democráticas institucionalizadas e do mundo globalizado, sob a perspectiva da discussão global-local e do debate da flexibilização da formação profissional e imposição da informatização e da informação na nossa vida pessoal e profissional, no controle e vigilância das ações. Assim, no caso da escola e das relações ensino-aprendizagem, é também uma geração docente que incorporou o fácil acesso à tecnologia como possibilidade de ensino-aprendizado, mas que ainda não deu conta de romper com o *aulismo*.

Dos sujeitos com quem dialogamos no ambiente escolar, foi com as professoras que a questão da violência compareceu como elemento externo que permeia as relações fronteiriças, sobretudo por meio do tráfico e disputas ilegais de poder entre grupos. A violência apresentada pelas professoras contemplou, tanto o envolvimento dos estudantes, como de suas famílias e, sobretudo a incorporação das questões relativas ao narcotráfico, principalmente como condição até “naturalizada” e cotidiana. Assim, a Geografia, enquanto disciplina escolar, tem a possibilidade de localizar e valorizar tais temas, o que certamente não cabe nos currículos padronizados e direcionados, mas é na sala de aula que as rupturas são possíveis e que o aprendizado toma sentido.

O dizer das professoras trouxe, ainda, outros assuntos relacionados à fronteira, à diversidade cultural, às línguas, tendo prevalecido a preocupação em valorizar a diferença cultural dos povos e como isso se mistura, consolidando uma “*cultura fronteiriça*”. Assim, observamos em seus dizeres aspectos da prática da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem que carregam o cotidiano vivenciado por crianças e adolescentes que vivem as relações da fronteira, e que reproduzem relações sociais próprias, porque é formado por *gentes de lá e de cá*.

Encontramos esse comprometimento nas professoras com quem dialogamos. Sujeitos que diariamente forjam um diálogo entre burocracia, normas regimentais, documentos e toda a carga administrativa do ser professor, com a possibilidade do ensinar e aprender junto aos estudantes. Isto não é tarefa fácil, nem exclusiva das escolas na fronteira, mas uma tarefa cotidiana dos professores. Assim, compreender de *onde se fala*, com *quem se fala*, e as relações presentes dentro e fora do espaço escolar que, por sua vez, interferem diretamente no aprendizado das crianças e adolescentes, forja um professor consciente do seu papel em sala de aula.

Ao expressarem suas impressões sobre a escola, sejam gestores ou mesmo professoras, pudemos perceber que o desinvestimento na educação básica pública, enquanto projeto de Estado, está entre as maiores fragilidades encontradas em nossa pesquisa e que interfere diretamente no espaço da escola, ao lado das imposições curriculares, da perda de autonomia do professor e, também, das escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos. Tais condições estão na contramão de avanços conquistados pelos movimentos de trabalhadores da educação e alinhados à condição de precarização das relações de trabalho próprias do neoliberalismo.

Nas falas das professoras, quando qualificaram as condições da escola para o desenvolvimento do seu trabalho, percebemos que se tratava de ofertar o mínimo de estrutura e exigir o máximo dos profissionais que estão na linha de frente, visando uma “educação barata”, de baixo custo para os governos, executores por excelência da política educacional do país. No nosso pensar, isso se constitui como objetivo (de fato) da política: é a própria política!

A escola, na sociedade capitalista, não existe para a formação cidadã ou para estimular a criatividade; antes pelo contrário, a escola é espaço de formação para a sociedade e como tal, para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a deterioração de prédios e

equipamentos escolares, assim como a manutenção de péssimas condições de trabalho dos professores, compõem parte da política e isso se dilui na percepção que encontramos, qual seja: há uma conformação com a falta de recursos financeiros para a educação e com a necessidade de realização de atividades para arrecadar dinheiro para resolver problemas e demandas que deveriam ser solucionados pelos governos. Acesso a bibliotecas, livros, caixa d'água, computadores, internet, são demandas básicas para o funcionamento das unidades e escolares e, portanto, responsabilidade do Estado, inclusive previsto na Carta Magna.

A indignação encontrada em todos os sujeitos com quem dialogamos não tem força para se consolidar como ações de mudanças reais das políticas públicas. Não é aleatório que todas as escolas analisadas tenham deficiências em suas infraestruturas e que tais condições interfiram na relação ensino-aprendizagem. Além disso, observou-se um processo de desmotivação e desvalorização dos profissionais da educação, também como política instituída, que é constante e comparece nos diferentes contextos históricos, como apontamos. Assim, há uma infinidade de dificuldades de ordem estrutural e práticas colocadas em movimento para que a educação não se realize de maneira libertadora.

Contudo, mesmo nesse processo de precarização pungente, temos a escola enquanto possibilidade, enquanto contradição, enquanto transformadora de realidades. O mérito de transformar centavos de reais em comida de qualidade para a merenda, ou de reinventar-se, enquanto professor, para atingir processos de ensino e aprendizagem minimamente satisfatórios, não é de governos, muito menos do Estado; é próprio dos trabalhadores comprometidos com a educação pública. Isto se coloca como contradição e resistência: se os sujeitos da escola não “fizerem”, a constatação é de que ninguém o fará, porque a política é de não fazer!

Nesse sentido, o olhar sensível enxerga profissionais que extrapolam suas funções docentes ou de gestão para o funcionamento das escolas. O que se observou são pessoas que trabalham para a escola e dão para a educação parte de sua vida e suas relações mais íntimas de afeto a cada turma, a cada estudante e a cada família que atendem. Certamente as professoras de Geografia das escolas ofertam muito mais do que aulas de 50 minutos, e isso podemos comprovar. Ainda, há utopia!

O diálogo com os estudantes se deu de forma indireta e isso aconteceu por meio de atividades realizadas no interior das aulas das professoras de Geografia. A expressão escrita

e imagética das atividades dos estudantes nos proporcionou conhecer a realidade das escolas públicas de fronteira, sejam municipais ou estaduais, sejam de ensino fundamental ou médio.

A certeza de que são as condições materiais que definem os destinos da maioria dos jovens e adolescentes que estão nas escolas analisadas ficou evidenciada no discurso estudantil, mas também nas salas de aula esvaziadas. A evasão se mostrou ceifadora de sonhos e isso foi visível em todas as escolas nas turmas diurnas, noturnas, do campo, ou urbanas. Sobretudo no nono ano do ensino fundamental e no ensino médio, a desistência dos estudos para ingresso no mercado de trabalho ronda as escolas.

Os “discursos” dos estudantes sobre a escola e as territorialidades expressadas, nos permitiu uma leitura da Geografia da Escola. Das classificações realizadas para apreender o conjunto de ideias expressadas, encontramos uma maioria significativa e dominante de elogios, demonstrando pertencimento e reconhecimento do estudante para com o trabalho dos profissionais envolvidos e as relações que constroem na escola enquanto territórios. Nesse processo, ficou evidente o potencial que é o trabalho docente, que representou, de diferentes formas, 73% dos elogios expressados pelos estudantes.

As críticas, de forma significativa, voltaram-se para a escola em tempo integral, seja pelo montante de atividades desenvolvidas e o baixo nível de satisfação, seja pelo cansaço expressado pelos estudantes. Pudemos perceber que a imposição de “ficar” na escola é desgastante, e a verdade é que as estruturas físicas e até pedagógicas estão funcionando precariamente. O cansaço, a falta de tempo, a pressa, a falta de ambiente adequado para o “ficar”, são produtos de um processo de educação em tempo integral imposto e compareceu em 22,5% das críticas elencadas.

Outros estudantes, gestores e professores de Geografia com quem dialogamos também expressaram a precariedade da infraestrutura disponível para se estudar na rede escolar. Visivelmente apresentada, destacamos que não foi surpresa que as péssimas estruturas e difíceis condições vividas pela comunidade escolar que analisamos encontrassem eco também nas críticas estudantis.

As demandas estudantis permeiam o estrutural, mas também são demandas de participação e atuação nas escolas. Isso porque sentem a necessidade de ampliar a escuta de suas demandas. Suas reivindicações são em grande parte básicas, como o desejo de conserto dos telhados de quadras esportivas e arquibancadas; querer que o lanche fornecido no refeitório seja suficiente para todos; desejar escolas e salas pintadas, banheiros reformados

e materiais novos para uso dos estudantes e docentes; combater a evasão escolar com medidas que possam garantir a permanência dos estudantes nas escolas; querer aulas em laboratórios e democratização na participação dos projetos, festas escolares; querer usar o celular para além das atividades pedagógicas e menos rigidez nos regulamentos.

São os estudantes, historicamente, os sujeitos no interior da escola, que mais são provocados pelos regulamentos e disciplinamento. Na perspectiva de Foucault (2014), trata-se de disciplinar corpos e comportamentos ao território escolar e isso implica em cerceamento de comportamentos, sobretudo dos estudantes. A regulamentação e proibição do uso do celular são motivos de indisciplina. O fato é que o uso dessa ferramenta é cada vez mais demandado, tanto em sala de aula quanto no uso particular dos estudantes.

Reconhecemos que não é um debate fácil e que a dispersão promovida pelos recursos ofertados nos aparelhos celulares certamente são problemas estruturais com forte interferência no comportamento das gerações em formação e, inclusive, no comportamento de adultos. Sem mencionar as possibilidades de uso indevido e incompatíveis com o ambiente escolar, como *bullyings*, exposição em redes sociais e patrulhamento do trabalho docente.

Todavia, o ato de proibição, em si, ensina muito mais sobre poder do que sobre educar. O não diálogo dificulta a aceitação e permite questionar a rigidez das normas. Quando falamos de território, estamos falando de relações de poder, e o autor contribui para pensarmos quais relações são essas que permeiam a disciplina na escola, quais os limites e pactos possíveis, quais possibilidades que esses sujeitos têm de se relacionar entre si e com o território escolar.

Também compareceram as relações sociais e afetivas que os estudantes descreveram nas atividades. Pudemos notar o envolvimento dos estudantes com o território que constroem diariamente, o envolvimento com os sujeitos, seja material ou simbólico. Observamos a construção de relações socioespaciais. Uma leitura dos processos que a escola vive e, sobretudo, a ligação afetiva que se efetiva junto aos amigos, docentes, trabalhadores da escola, entrelaçando as territorialidades, os desejos no tempo e no espaço. As diferentes e semelhantes trajetórias atravessam o território construído por esses sujeitos, consolidando um território em movimento dinâmico, inacabado, como os sujeitos que ali estão inseridos.

A escola apresenta-se como um complexo de sujeitos-relações e possibilidades, ainda que sob limites, contradições e processos outros que a atravessam.

O pensar sobre fronteira também foi observado nos dizeres dos estudantes, em evidente reconhecimento da condição de serem (moradores, estudantes, escolas) *da fronteira* e isso ser um diferencial. Igualmente, compareceu a percepção de diferenças entre escolas do campo e da cidade. A análise dos dizeres dos estudantes sobre o que concebem das escolas trouxe a percepção e o entendimento da escola diferenciada, seja da fronteira, ou a escola do campo. Ao ressaltarem as trocas entre os países, entre as línguas, analisamos a percepção da riqueza da cultura fronteiriça e a territorialidade desses sujeitos em meio às suas trajetórias cotidianas. Falar outra língua (misturá-las, criando outra), morar em outro país, ter uma família nessa multiplicidade fronteiriça, são características que tornam essa análise significativa.

Quando analisamos as representações pictóricas produzidas pelos estudantes para representarem o que mais gostavam na escola, encontramos pelo menos três blocos de ideias que se aproximaram, classificados como: Território dos estudantes; Merenda e alimentação na escola; e Territorialidades. Das representações pictóricas (60 desenhos), foram as quadras esportivas que mais compareceram no imaginário ideal dos estudantes (32%). Além do aspecto integrativo, próprio dos estímulos escolares, das aulas de educação física, por exemplo, é na quadra que os estudantes podem correr, gritar, falar à vontade, por o corpo em movimento, além de sair da sala de aula, sair das fileiras de carteiras e relacionar-se com os colegas e com o espaço de maneira diferenciada. Outras representações trouxeram o pátio e locais específicos e próprios de cada escola, como mesas de *ping pong*, sistema de coleta seletiva, bancos de sentar, sob a sombra de uma árvore, que construíram essa narrativa do “fora da sala de aula”.

Ainda, compareceram como territórios estudantis os espaços abertos da escola. São territórios a serem apropriados pelos estudantes onde podem construir relações socioespaciais próprias, diversas daquelas que ocorrem sob instrução docente, na sala de aula e em suas fileiras de entrada.

Os territórios estudantis representados, ainda que minoritariamente, também trouxeram a sala de aula e algumas áreas específicas do conhecimento; não aleatoriamente, prevaleceu a representação das letras (português e inglês).

Dominante no imaginário estudantil, assim como no referencial curricular, saber ler e escrever é enxergado como prioridade no universo escolar. Da mesma forma, aprender inglês, em tempos de globalização, compareceu como um diferencial, como uma

necessidade básica. Uma leitura que também é realizada por cada um e cada uma que vive em nossa sociedade globalizada, já que o inglês faz parte do discurso hegemônico e, falar inglês, é *cool*. É, portanto, a representação do senso comum e a ideologia se apresentando.

A merenda escolar também foi referenciada enquanto prazer escolar. A representação por parte dos estudantes foi importante e ratificou nossas análises acerca do papel da merenda escolar como política de permanência do estudante na escola. É graças à existência da refeição ofertada na escola que parte importante deles consegue comer minimamente.

O território dos estudantes, então, não é esse ou aquele, mas sim a escola enquanto manifestação da possibilidade de construção dessas territorialidades. O território dos estudantes é a escola, seja materializada na sala de aula, na quadra, na saída, ou no pátio. Os estudantes constroem esse território e o marcam com suas territorialidades.

A partir dos apontamentos aqui elencados como expressão de parte das ideias conclusivas de nosso trabalho, podemos dizer que encontramos sujeitos abertos ao diálogo, bem como “escolas” que têm sujeitos capazes de olhar para si e repensar suas práticas a partir de um processo contínuo de movimentos. A gestão escolar, não sem contradições; se mostrou para nós enquanto uma estrutura sólida de direcionamento e comprometimento com o trabalho e que não medem esforços na construção de ambientes educacionais repletos de possibilidades para os trabalhadores, para os estudantes e suas famílias, apesar de imensas dificuldades cotidianas.

As conversas realizadas com as agentes de cozinha foram marcadas pelo sentimento de quem lida com a fome diariamente. Olhar para os estudantes e suas territorialidades, a partir desse ponto de vista, reverencia a relação entre trabalhadoras e estudantes, cria vínculos e trocas possíveis. A merenda preparada por aquelas mãos, para alimentar os estudantes, é sem dúvida política fundamental para a permanência na escola, até porque só é possível aprender se as necessidades básicas são atendidas. Alimentar as crianças e jovens se mostrou estrutural nas escolas da fronteira Brasil-Bolívia, mas, também importante na fronteira Brasil-Paraguai.

De toda forma, é sabido que “a gente não precisa só de comida”! Os jovens estudantes dessas escolas convivem diariamente com a ausência de colegas que precisaram deixar a escola para somar seus poucos salários à renda familiar. Nesse sentido, a imposição da escola em tempo integral, artificializada e precarizada, se não era objeto de nossa pesquisa, se mostrou ao nosso olhar e reflexão da Geografia da Escola.

Todas as professoras participantes desta pesquisa mostraram-se capazes de tecer críticas, ainda que sob limites, indicando possibilidades para pensar e fazer a educação pública de qualidade, por meio da sala de aula e da Geografia. O desafio de lecionar em uma escola da fronteira e lidar com as diversas territorialidades que atravessam essa condição, ficou marcado nas narrativas das professoras.

A troca, a escuta e o diálogo marcaram nossas conversas durante o trabalho de campo e, estar do mesmo lado desses sujeitos, compartilhando as dores e alegrias do cotidiano na escola, foi fundamental para compreendermos que a sala de aula, metaforicamente, é laboratório vivo, onde esses profissionais investem seu tempo, trabalho e, sobretudo, seus sonhos.

Os estudantes e suas atividades nos ofereceram olhares outros sobre a escola da fronteira. Foi possível compreender os territórios que eles ocupam e disputam na escola e compreender que a escola é território dos estudantes. As relações sociais e afetivas entre colegas, professores, trabalhadores da educação, foram indicativos relevantes para pensar a escola para além do conteúdo no quadro ou no livro.

Dessa forma, evidenciou-se que a escola da fronteira é permeada de relações de poder, sejam elas externas, advindas das políticas públicas e dos contextos locais, sejam de processos internos, entre os sujeitos, os espaços de mando e desmando e a disputa pelo território, em constante construção. Assim, a escola da fronteira não está pronta e findada. Está viva, em movimento e em contradições que a fazem avançar e colocar-se sempre no devir.

Nesse trabalho, não conseguimos dar conta de todas as indagações e propostas iniciais, sobretudo na discussão que tange à escola diferenciada do campo. Não foi possível qualificar nossa análise a partir das aproximações e diferenciações das modalidades educacionais. Além disso, nosso trabalho foi atravessado pela educação de tempo integral, modalidade a qual nem cogitávamos debater no roteiro inicial desta pesquisa. Por isso, reconhecemos essas lacunas como possibilidades futuras de análises, para compreender ainda mais profundamente os fenômenos geográficos existentes nesses territórios das escolas da fronteira. Apesar das limitações, conseguimos analisar os territórios escolares e construir uma análise da “Geografia da Escola”, enquanto manifestação de relações materiais e imateriais.

A Geografia nos permitiu olhar para a escola e formular, a partir de seus conceitos, algumas análises possíveis. Este foi justamente esse nosso propósito: olhar para a escola enquanto análise territorial e compreender a “Geografia da Escola” e suas manifestações.

Tratou-se de refletir a escola para além do ensino de Geografia, do livro didático ou da formação de professores. Tratou-se de *olhar* para a escola enquanto manifestação dos conceitos da Geografia – *um olhar* sobre a “Geografia da Escola” –, para assim tecer um ensaio territorial possível.

Por fim, mas não menos importante, encarar a educação brasileira como um movimento articulado ao sistema capitalista mundial e à agenda global do capital articulada com o Estado e a escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) é fundamental para compreender a materialidade da escola e de suas contradições internas. Tecer esse caminho possibilita um conhecimento sobre os processos que articulam essas ações e, por conseguinte, possibilidades contra hegemônicas de atuação e pesquisa.

Sabemos que há muito para avançar na construção deste campo de análise que permite o diálogo da Geografia com a Educação, mas nos dispusemos a olhar para a escola enquanto professores; enquanto pesquisadores inseridos nesse contexto, para assim formular, a partir da *práxis*, possibilidades de caminhos e políticas públicas assertivas para a escola da fronteira e não apenas na fronteira.

Pensar a escola enquanto possibilidade, enquanto movimento, sobretudo enquanto não acabada, é pensar nesse processo de construção socioespacial, disputa territorial, de poder e de relação entre sujeitos e espaço geográfico.

Isso é Geografia e, enquanto pesquisadores da Ciência Geográfica, fortaleceremos nossas bases analíticas, existiremos, resistiremos e avançaremos novamente para a construção em diálogo com a sociedade e com a formação dos sujeitos. Esta deve se dar desde a base, na sala de aula da educação básica, até a formação superior e acadêmica, na perspectiva da utopia que a contradição no interior dessa mesma sociedade permite aflorar.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aparelho de Estado
AI-5 – Ato Institucional nº 5
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BR – Brasil
CAENA – Centro Acadêmico de Engenharia Ambiental
CAGEO – Centro Acadêmico de Geografia
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional pela Educação
CONFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CP – Conselho Pleno
CPAN – Campus Pantanal
EJA – Educação para Jovens e Adultos
EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros
EUA – Estados Unidos da América
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FNE – Fórum Nacional de Educação
IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituto de Estudos Políticos Sociais
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
IR – Imposto de Renda
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS – Mato Grosso do Sul
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEG – Planejamento Econômico Global
PEC – Projeto de Emenda à Constituição
PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPODER – Grupo de Pesquisa Planejamento, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
PY – Paraguai
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAD – Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização de Mato Grosso do Sul
SED – Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
SEFAZ – Secretaria da Fazenda de Mato Grosso do Sul
SEM – Setor Educacional do Mercosul
TO – Trabalho Orientado
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS PARA AS ENTREVISTAS

DEC – PP: Direção Escola do Campo - Ponta Porã (07 de agosto de 2019)
DEU – PP Direção Escola Urbana - Ponta Porã (14 de agosto de 2019)
DEC – CB Direção Escola do Campo - Corumbá (26 de abril de 2019)
DEU – CB Direção Escola Urbana - Corumbá (24 de abril de 2019) - ambas
CEC – PP Coordenação Escola do Campo - Ponta Porã (06 de agosto de 2019)
CEU – PP Coordenação Escola Urbana - Ponta Porã (14 de agosto de 2019)
CEC – CB Coordenação Escola do Campo - Corumbá (24 de abril de 2019) - ambos
CEU – CB Coordenação Escola Urbana - Corumbá (24 de abril de 2019)
PEC – PP Professora Escola Escola do Campo - Ponta Porã (06 de agosto de 2019)
PEU – PP Professora Escola Urbana - Ponta Porã (07 de agosto de 2019)
PEC – CB Professora Escola Escola do Campo - Corumbá (26 de abril de 2019)
PEU – CB Professora Escola Urbana - Corumbá (29 de abril de 2019)
EUCB - 9º ano - Escola Urbana - Corumbá (29 de abril de 2019)
ECCB - 8º ano - Escola Escola do Campo - Corumbá (30 de abril de 2019)
EUPP - 3º ano - Escola Urbana - Ponta Porã (14 de agosto de 2019)
ECPP - 1º ano - Escola Escola do Campo - Ponta Porã (06 de agosto de 2019)
AEC - PP Agente de Cozinha Escola Escola do Campo - Ponta Porã (06 de agosto de 2019)
AEU - PP Agente de Cozinha Escola Urbana - Ponta Porã (14 de agosto de 2019)
AEC - CB Agente de Cozinha Escola Escola do Campo - Corumbá (26 de abril de 2019)
AEU - CB Agente de Cozinha Escola Urbana - Corumbá (25 de abril de 2019)

REFERÊNCIAS

- ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Lenpes - Pibid de Ciências Sociais - UEL** Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2012.
- ABREU, Silvana de. **Planejamento Governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense: contexto, propósitos e contradições**. 2001. 323 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-28022002-232232/publico/tde.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ALMEIDA, Crislaine Souza. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo: Teorias e Práticas a Experiência da Escola Estadual Dom Bosco distrito de Indápolis**. Dourados-MS. 2017. 68 f. TCC (Graduação em Geografia) - Curso de Geografia, FCH, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- ALMEIDA, M. A. S. de. Programa escolas bilíngues de fronteira: A construção de uma identidade intercultural no MERCOSUL. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 13, ed. 2, p. 69-81, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Organizações & Sociedade**, [S.L.], v. 26, n. 89, p. 249-268, jun. 2019. FapUNIFESP Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302019_000200249&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1998.
- BRASIL. **Escolas de Fronteira**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Coordenação de Política de Formação. Brasília e Buenos Aires, 2008.
- BRASIL. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012**. Ministério da Educação. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Programas Regionais, Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.
- BRASIL. Ministério do Interior. Disponível em : <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>, 2014. Acesso em: 30 out. 2020.
- CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**: São Paulo, 2014, v. 40, n. 4, p. 1061-1076.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. O nacional e o regional nos debates educacionais promovidos pela associação brasileira de educação nos anos 20. *In: Diretrizes e Bases da*

Educação: o nacional e o regional na história da educação brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fase, 1989, v. 2, p. 23-29.

CHAUI, M. **O que é ideologia?** 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

COVRE, M. L. M. **A Fala dos Homens.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FASANO, Edson. Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do sul. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 223-243, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/7041/5436>. Acesso em: 30 out. 2020.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. *In: A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERREIRA, Camila Camargo. **A “ideologia de gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do projeto de lei escola sem partido.** 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FLORENZANO, M. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no Ocidente. São Paulo: **Lua Nova**, 2007, v. 71, p. 11-39.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ. 1970.

FREITAG, Barbara. **Escola Estado e Sociedade.** São Paulo: Centauro, 2007.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes.** 5. ed. Buenos Aires: Catálogos S.R.L., 2001.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: O Ensino de Geografia sob o domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 30, p.419-439, 2007.

GRAMSCI, Antonio. A escola de cultura. *In: Antonio Gramsci.* Recife: Massangana, 2010, p. 67-68.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GOETTERT, J. D. **Fronteiras:** quando o “paraíso” e o “inferno” moram ao lado. Identidades, imagens e gentes por entre Ponta Porã (Mato Grosso do Sul, Brasil) e Pedro Juan Caballero (Amambay, Paraguai). Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017.

GOETTERT, J. D.; SOUZA, Adauto de Oliveira; ABREU, S. **O processo civilizador e as fronteiras:** fronteiras para civilizar ou civilizar as fronteiras? XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 2012, Dourados. XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores. Dourados: Editora da UFGD, 2012. v. 1. p. 1-21.

GURGEL, A. de P. **A Rebelião dos Estudantes:** Brasília 1968. Brasília: Editora UNB, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, [s. l.], ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007.

HARVEY, D. Desenvolvimentos geográficos desiguais. *In: O neoliberalismo: história e implicações.* São Paulo: Loyola, 2008, p.75-129.

- KANG, T H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**. 2017; 52(1), p. 35-49. <https://doi.org/10.25222/larr.42>
- LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985): Um espaço de disputa**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Curso de História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- LOSURDO, D. **Democracia ou Bonapartismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MERCOSUL. **Tratado para a constituição de um Mercado Comum**. Assunção, Paraguai, 26 de março de 1991. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/tratado-de-assuncao-para-a-constituicao-de-um-mercado-comum/>. Acesso em: 30 out. 2020.
- MÉSZARÓS, I. **A Educação Para Além do Capital**. Ed. Boitempo. São Paulo. 2008.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNHOS, A, V.; OLEGÁRIO, F. Base Nacional Comum Curricular: Tensionamentos, Invenção e Transcrição. In: **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: UFMS, 2019, p. 35–42.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- NOVASKI, A. J. C. Sala de Aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R de. **Sala de Aula que espaço é esse?** Campinas: Editora Papirus, 1986. p. 71 – 81.
- NUNES DE ABREU, Laís Rondis. **A Geografia da Escola: Os Espaços de Poder Dourados**. 2018. 55 f. TCC (Graduação em Geografia) - Curso de Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
- OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Org.. **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.
- OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Para além das linhas coloridas ou pontilhadas – reflexões para uma tipologia das relações fronteiriças. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 11, n. 15, p. 233 - 256, jan. - jun. 2015.
- PAIVA, Vanilda. MOBREAL: Um desacerto autoritário. **Síntese**, São Paulo, v. 8, n. 23, p.83-114, 1981.
- PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 1990. In: **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 149-169.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- PRADO, Adonia Antunes. **Educação para a política do Estado Novo (1937 - 1945): Um estudo de conceitos e objetos educacionais na revista cultura e política**. 1982. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.
- RAFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1993.

RAFESTIN, C. A Ordem e a Desordem ou os Paradoxos da Fronteira. *In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Organizador. Território sem limites: estudos sobre fronteiras.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005, p. 9-15.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes:** Campinas, 2008. v. 28, n. 76, p. 291-312. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SEABRA, M.; GOLDENSTEIN, L. Divisão territorial do trabalho e nova regionalização. *In: Revista do Departamento de Geografia – 1.* São Paulo: FFLCH/USP. p. 21 – 46, 1982.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Alimentação Escolar.** 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/alimentacao-escolar>. Acesso em: 30 out. 2020.

SCHERMA, M. A. A redemocratização e as fronteiras. *In: As políticas brasileiras para a faixa de fronteira: um olhar a partir das relações internacionais.* 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - UNICAMP, Campinas, 2015.

SILVA, C. P. da. **Um estudo sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul: o caso da fronteira sul.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras - UFGD, Dourados, 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 12 (45) Dez 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TRIGO, L. G. G. Salas de Aulas. *In: MORAIS, R de. Sala de Aula que espaço é esse?* Editora Papirus. Campinas, 1986. p. 71 – 81.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas.** Disponível em: <https://bit.ly/2lA12Ht> Acesso em: 27 ago. 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. As origens agrárias do capitalismo. **Monthly Review**, vol. 50, n. 3, julho/agosto de 1998. Tradução de Lígia Osório Silva.



“O texto agora em apreciação dos leitores carrega o olhar sensível da autora Laís Rondis, que conhece os processos e contradições da sociedade, desvelando-as ao mesmo tempo em que se indigna. São essas as condições que lhe permitiram compreender a escola na sua representação espacial e enxergar os sujeitos sociais que dela participam e constroem, cotidianamente, resistência e escolas ... escolas e resistência.”

Silvana de Abreu

FINANCIAMENTO:

